

Victimización Escolar en Adolescentes. Un Análisis desde la Perspectiva Ecológica

Belén Martínez Ferrer. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España
David Moreno Ruiz. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España
Luis V. Amador. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España
Jim Orford, School of Psychology. University of Birmingham, UK

Ésta es un versión traducida al español del original en inglés School Victimization Among Adolescents. An Analysis from an Ecological Perspective.

Para referenciar, citar el original como: Belén Martínez Ferrer, David Moreno Ruiz, Luis V. Amador, and Jim Orford (2011). School Victimization Among Adolescents. An Analysis from an Ecological Perspective. *Psychosocial Intervention*, 20, 149-160. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a3>

Resumen. El presente estudio tiene dos objetivos: (1) analizar las relaciones entre los ámbitos comunitario (integración en la comunidad), familiar (percepción del clima familiar), escolar (percepción del clima escolar) e individual (reputación social y satisfacción con la vida) y la victimización escolar en adolescentes, desde una perspectiva ecológica, y (2) examinar las diferencias entre chicos y chicas en estas relaciones. La muestra está compuesta por 1795 adolescentes de ambos性 (52% chicos y 48% chicas) con edades comprendidas entre los 11 y 18 años ($M = 14.2$, $DT = 1.68$) procedentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS. Los resultados indicaron que el clima escolar y la satisfacción con la vida se asocian de manera positiva con la victimización. Además, la integración comunitaria y el clima familiar se relacionan con la victimización a través de la satisfacción con la vida. El análisis multigrupo en función del sexo indicó que la relación entre el clima escolar y la reputación social, así como entre implicación comunitaria y reputación social resultó significativa únicamente para los chicos. Finalmente, se discuten los resultados obtenidos y sus posibles implicaciones desde un enfoque ecológico.

Palabras clave: clima escolar, clima familiar, integración comunitaria, reputación social ideal no conformista, satisfacción con la vida, victimización.

La victimización escolar se define como la experiencia de ser objeto de violencia física, verbal y psicológica, perpetrada por los iguales en la escuela, especialmente en lugares con escasa supervisión de los adultos (Graham, 2006; Hawker y Boulton, 2000). Desde una perspectiva psicosocial, para la delimitación de la violencia y la victimización escolar se considera, además, la interacción entre agresores y víctimas (Olweus, 1993) y las consecuencias de este estilo de interacción para el ajuste psicosocial de agresores y víctimas (Guterman, Hahn y Cameron, 2002).

Uno de los marcos teóricos que posibilitan la investigación e intervención en violencia escolar desde esta perspectiva es el modelo ecológico (Espelage y Swearer, 2004, 2010). Desde este enfoque, la conducta violenta es el resultado de la interacción entre las características individuales y los contextos de desarrollo psicosocial de agresores y víctimas (Barboza et al., 2009; Benbenishty y Astor, 2005; Bronfenbrenner, 1979; Swearer, Espelage, Vaillancourt y Hymel, 2010). Por tanto, el estudio de la violencia y victimización desde una perspectiva ecológica pone un especial énfasis en la conexión entre las características individuales y los ámbitos familiar, escolar y comunitario (Barboza et al., 2009; Bronfenbrenner y Morris 1998; Limber, 2006).

Se ha constatado que los ámbitos familiar, escolar y comunitario se encuentran relacionados con la violencia escolar (Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2008; Overstreet y Mazza 2003). Sin embargo, los estudios que utilizan el enfoque ecológico en el estudio de la victimización escolar son escasos (Swearer et al., 2010). En consecuencia, el propósito general del presente estudio es analizar la victimización escolar en adolescentes desde una perspectiva ecológica; es decir, examinando los vínculos entre los subsistemas individual, familiar, escolar y comunitario.

Ámbito comunitario

Son numerosos los autores que sostienen que la integración comunitaria, definida como la implicación, la participación y la percepción de apoyo, se relaciona de modo positivo con el ajuste y bienestar psicosocial en adolescentes (Albanesi, Cicognani y Zani, 2006; Cicognani et al., 2008; Vieno, Nation, Perkins y Santinello, 2007). En la comunidad se crean y mantienen relaciones sociales y de amistad que configuran el capital social, así como recursos y oportunidades transferibles a otros contextos (Cotterell, 1996; Gracia, Herrero y Musitu, 2002; Herrero y Gracia, 2004; Kosterman, Mason, Haggerty, Hawkins, Spoth y Redmond, 2011).

A través de las relaciones sociales con iguales y adultos significativos en la comunidad, los adolescentes tienen la oportunidad de aprender e internalizar normas sociales, expectativas y roles que la sociedad demanda de ellos (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997). Se ha señalado en estudios previos que la cohesión y la interacción de adolescentes y jóvenes con adultos significativos que refuerzan conductas prosociales parece inhibir la conducta violenta (Resnick, 2004; Stoddard, Henly, Sieving y Bolland, 2011). En el caso de la victimización, la integración comunitaria parece potenciar el ajuste social, la satisfacción con la vida y la autoestima y, de este modo, la probabilidad de ser victimizado parece disminuir (Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009; Martínez, Amador, Moreno y Musitu, 2011).

Ámbito escolar

El clima escolar hace referencia al conjunto de percepciones subjetivas sobre las características del centro y del aula, así como la relación profesor-alumno y entre compañeros de clase, lo cual se relaciona con la integración escolar y el sentimiento de pertenencia a este entorno (Cook, Murphy y Hunt, 2000; Cunningham, 2002; Yoneyama y Rigby, 2006).

Las víctimas de violencia informan de una percepción negativa del clima escolar y se sienten menos vinculadas con la escuela, una institución que perciben como poco segura porque no castiga a los agresores (Goldstein, Young y Boyd, 2008; Natving, Albrektsen y Qvarnstrom, 2001; O'Brennan, Bradshaw y Sawyer, 2009; Yoneyama y Rigby, 2006). Por el contrario, la valoración positiva del clima escolar parece atenuar el potencial impacto de factores de riesgo como una escasa implicación parental y la asociación con iguales desviados, lo cual disminuye la probabilidad de implicarse en actos violentos como agresor o víctima (Swearer, et al., 2010). Además, los adolescentes que valoran de modo positivo el clima escolar se encuentran más vinculados con la escuela y con el profesorado y, en consecuencia, muestran una actitud positiva hacia la autoridad y una mayor disposición para respetar las normas de vida colectiva y comunitaria (Catalano, Hagerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004; Gottfredson, Gottfredson, Payne y Gottfredson., 2005). De este modo, se configura un ambiente en el que las víctimas pueden hacer pública su situación y superarla (Guerra, Williams y Sadek, 2011).

Ámbito familiar

Estudios recientes subrayan el vínculo entre la percepción del clima familiar y la implicación en actos violentos como víctima y como agresor (ver Matjasko, Needham, Grunden y Feldman, 2010). Un clima familiar que fomenta la cohesión, el apoyo, la confianza e intimidad entre los miembros de la familia y propicia dinámicas de comunicación familiar abierta y empática, potencia el ajuste psicosocial de los adolescentes (Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004). El clima familiar, además, influye en la configuración de las actitudes del adolescente respecto de las normas, las conductas sociales y en la percepción del clima escolar, lo cual se relaciona con la implicación comunitaria y con la violencia escolar (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). Además, los adolescentes que perciben un clima familiar positivo son más sensibles a las expectativas y deseos de sus padres, lo cual potencia el control social indirecto de la familia en la transgresión de normas y, en consecuencia, en la implicación de los hijos en actos violentos y delictivos (Pettit, Bates y Dodge, 1997).

Sin embargo, la percepción de un clima familiar negativo, con problemas de comunicación, frecuentes

conflictos y escasa implicación, constituye un factor de riesgo para la victimización escolar (Jiménez et al., 2009; Lucia y Breslau, 2006). La falta de confianza y de cercanía, aspectos asociados con el clima familiar, parece alejar a los adolescentes de las influencias positivas de la familia y promover su acercamiento a situaciones de vulnerabilidad ante la violencia como la asociación con iguales desviados o la soledad (Matjasko et al., 2010).

Ámbito individual

La percepción negativa del clima escolar parece encontrarse asociada con la búsqueda de reputación y de una identidad social en el grupo de referencia, probablemente con el objeto de sentirse integrado y apoyado (Moreno et al., 2009). Estudios recientes vinculan el bullying con la construcción de una identidad social fundamentada en la aceptación del grupo de pertenencia transgresor que fundamenta el estatus y el reconocimiento social en la confrontación ante un sistema que valoran injusto y en la expresión de comportamientos violentos, aunque ello suponga el rechazo del resto de compañeros (Carroll, Green, Houghton y Wood, 2003; Jones, Haslam, York y Ryan, 2008). Por tanto, parece que la violencia escolar es un modo eficaz de lograr aceptación social y adquirir una posición destacada en su grupo (Guerra et al., 2011).

En consecuencia, el desarrollo de una reputación social no-conformista, puede proporcionar al adolescente, en particular si se encuentra victimizado en la escuela, un reconocimiento social deseado ante sus iguales (Moreno et al., 2009). De este modo, el adolescente puede eludir la posibilidad de ser víctima, o incluso, si ya es objeto de conductas agresivas, intentar alejarse de la victimización, aunque para ello deba convertirse, en ocasiones, en agresor.

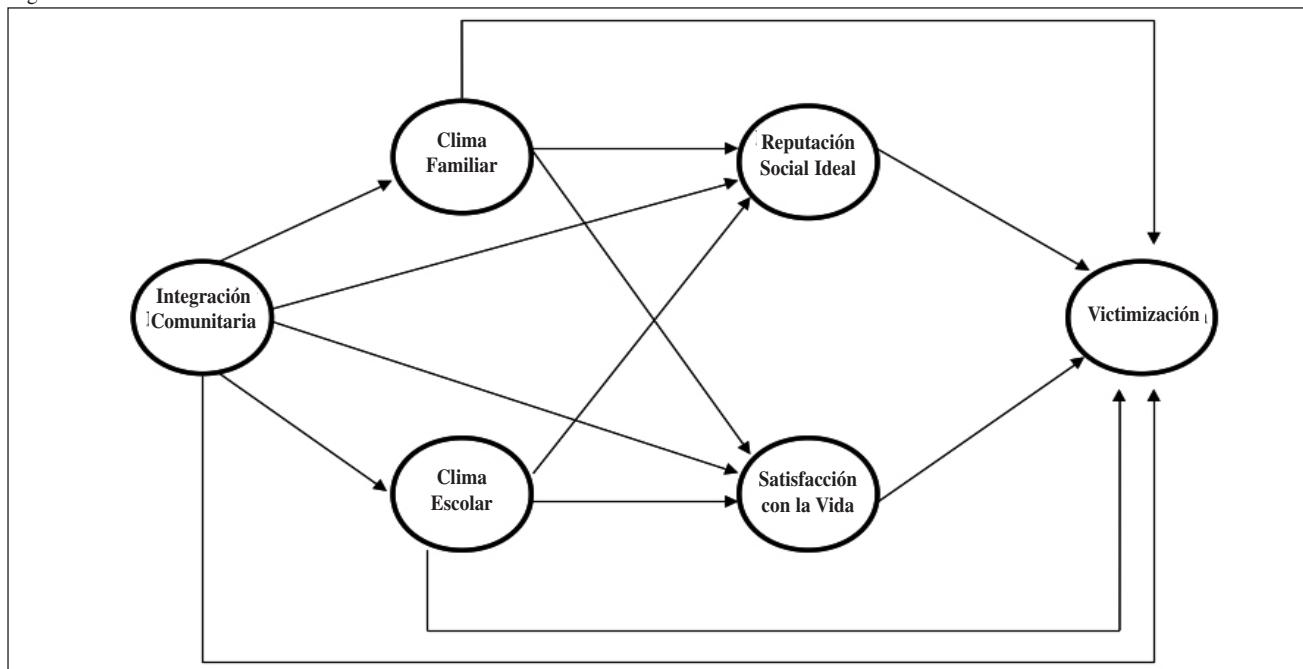
Un segundo aspecto relacionado con la victimización escolar en adolescentes es la satisfacción con la vida, en el sentido de que las víctimas se sienten menos satisfechas, en comparación con sus iguales no victimizados (Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Rodríguez, 2004). La satisfacción con la vida se encuentra estrechamente vinculada con la valoración del ámbito familiar, escolar y comunitario.

Objetivos del presente estudio

La evidencia empírica disponible sugiere que la integración en la comunidad, el clima escolar y familiar, así como variables individuales como la reputación social y la satisfacción con la vida se relacionan con la implicación en comportamientos violentos en la escuela, como agresor y como víctima. Sin embargo, son escasos los trabajos que, desde una perspectiva ecológica, analizan las conexiones entre los ámbitos comunitario, escolar, familiar e individual en el análisis de la victimización escolar en adolescentes. Por ello, el presente estudio tiene como primer objetivo analizar las relaciones entre los ámbitos comunitario (integración en la comunidad), escolar (clima escolar), familiar (clima familiar) e individual (reputación social y satisfacción con la vida) en el estudio de la victimización en adolescentes. Un segundo objetivo del presente estudio es explorar las posibles diferencias entre chicos y chicas en estas interrelaciones, puesto que estudios recientes sugieren que la influencia de estos escenarios (familia, escuela y comunidad) en el ajuste y bienestar de los adolescentes difiere en chicos y chicas (Bearman, Wheldall y Kemp, 2006; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008a; Hilt y Nolen-Hoeksema, 2009; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011).

En la Figura 1 se recoge el modelo teórico en el cual se plasman las hipótesis del presente estudio: (1) el clima escolar y el familiar se relacionan de forma directa y negativamente con la victimización escolar, mientras que la integración comunitaria no se relaciona de manera directa con la victimización; (2) La reputación social y la satisfacción con la vida se asocian de modo negativo con la victimización escolar; (3) la integración comunitaria, el clima escolar y el familiar se relacionan con la victimización de un modo indirecto, a través de variables individuales como la reputación social y la satisfacción con la vida; y (4) chicos y chicas difieren en las relaciones anteriormente expuestas: integración comunitaria y victimización a través de los clímas escolar y familiar la reputación social y la satisfacción con la vida.

Figura 1. Modelo teórico



Método

Muestra

Participaron 1795 adolescentes españoles de ambos性 (52% varones y 48% mujeres) de 11 a 18 años ($M = 14.2$, $DT = 1.68$), procedentes de 9 centros educativos españoles (públicos y concertados) de la Comunidad Autónoma de Andalucía, ubicados en entornos rurales y urbanos, que en el momento del estudio cursaban estudios de ESO (1º-4º) y Bachillerato (1º y 2º). La muestra es representativa de la comunidad educativa andaluza, constituida por un universo poblacional de 501899 estudiantes de ESO y Bachillerato. Se asumió un error muestral de $\pm 2.3\%$, un nivel de confianza del 95% y una varianza poblacional de .50. El tamaño de la muestra requerido fue de 1718 alumnos. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por conglomerados (Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas, 2003). Las unidades de muestreo fueron los centros educativos, públicos y concertados de entornos rurales y urbanos de colegios e institutos de la Comunidad Autónoma de Andalucía para lo cual se utilizó la lista de centros educativos de la Comunidad de Andalucía. Los estratos se establecieron en función del curso académico (1º, 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato).

Procedimiento

En primer lugar, se envió una carta a los centros educativos seleccionados explicando el proyecto de investigación. Posteriormente se contactó telefónicamente con la dirección de los centros y se concertó una entrevista en la que se explicó el proyecto con detalle, y se entregaron los consentimientos informados para los padres y para el alumnado junto con una carta explicativa de la investigación. Tras la obtención de los permisos correspondientes, se realizó un seminario informativo con la plantilla de profesorado de cada centro donde se explicaron los objetivos y alcance del estudio.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por un grupo de investigadores expertos y entrenados. La batería de instrumentos se administró a los adolescentes en sus aulas habituales durante un período regular de clase donde el profesor-tutor del curso siempre estuvo presente. El orden de administración de los instrumentos se contrabalanceó en cada clase y centro educativo. La fase de administración de instrumentos comenzó en Enero de 2009 y terminó en Marzo de 2009. Se informó en todo momento a los adolescentes que la participación en la investigación era voluntaria y anónima. Por último, los profesores-tutores también cum-

plimentaron una escala con información referente a cada uno de los alumnos de su clase. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración Helsinki, en sus actualizaciones, y en las normativas vigentes (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases).

Instrumentos

Integración en la comunidad. Escala de Apoyo Social Comunitario (PCSQ, Gracia, Herrero y Musitu, 2002). Se seleccionaron dos subescalas para este estudio que configuran el factor de Integración en la comunidad: implicación comunitaria (entendida como el sentimiento de pertenencia y de identificación con la comunidad o vecindario; ejemplo, “Me siento muy contento/a en mi barrio”) y participación comunitaria (grado en que el adolescente se implica en actividades sociales en su comunidad; ejemplo, “Colaboro (solo, con mi familia, con amigos...) en asociaciones o en actividades que se llevan a cabo en mi barrio”). El coeficiente alpha de Cronbach para estas dimensiones es de .73 y .67 respectivamente. En investigaciones previas se ha observado que el PCSQ evalúa adecuadamente la experiencia comunitaria en adultos y adolescentes (Herrero y Gracia, 2004, 2007).

Clima Familiar. Escala de Clima Familiar (FES, Moos, Moos, y Trickett, 1984; adaptación en español de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989). Se utilizó la subescala de Relaciones Interpersonales, compuesta por 30 ítems binarios (verdadero-falso) que miden tres dimensiones: (1) cohesión (grado de compromiso y apoyo familiar percibido por los hijos; ejemplo, “En mi familia, realmente nos ayudamos y apoyamos los unos a los otros”), (2) expresividad (grado en que se expresan emociones en el seno familiar; ejemplo, “En mi familia comentamos nuestros problemas personales”), y (3) conflicto (grado en que se expresa ira y conflicto entre los miembros familiares; ejemplo, “En mi familia nos criticamos frecuentemente los unos a los otros”). El alpha de Cronbach de estas dimensiones es de .76, .52 y .58 respectivamente.

Clima escolar. Escala de clima social escolar (CES, Moos et al., 1984; adaptación en español de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989). Se utilizó la subescala de Relaciones Interpersonales, compuesta por 30 ítems que informan acerca las relaciones entre alumnos, y entre alumnos y profesores, el grado en que los alumnos se perciben integrados en la clase, apoyándose y ayudándose entre sí, y ayudados por el profesor. Esta subescala está constituida por tres dimensiones: Implicación (ejemplo, “Los alumnos prestan atención a lo que dice el profesor”), Ayuda del Profesor (ejemplo, “El profesor muestra interés por sus alumnos”) y Amistad (ejemplo, “En esta clase se hacen muchas amistades”). La fiabilidad de las subescalas según el alpha de Cronbach es de .63, .63, y .68, respectivamente.

Reputación social ideal no conformista. Escala de reputación social (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin (1999; traducción bidireccional inglés-español). Se seleccionó la subescala de Reputación Social Ideal No Conformista, constituida por 7 ítems que evalúan la reputación ideal del adolescente como persona antisocial y no conformista con una escala de 4 alternativas de respuesta de 1 -nunca- a 4 -siempre- (ejemplo, “Me gustaría que los demás pensasen que yo soy un chico/a duro/a”). El alpha de Cronbach de esta dimensión es de .78.

Satisfacción con la vida. Escala de satisfacción con la vida (Diener, Emmons, Larsen, y Griffin (1985) (adaptación al castellano de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000). Esta escala aporta un índice general de satisfacción con la vida, entendida ésta como un constructo general de bienestar subjetivo. El instrumento consta de 5 ítems con un rango de respuesta de 1 -muy en desacuerdo- a 4 -muy de acuerdo- (ejemplo, “Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera”). La consistencia interna medida a través del alpha de Cronbach es de .74.

Victimización. Escala de Victimización en la Escuela (Mynard y Joseph, 2000). El instrumento se compone de 20 ítems que describen situaciones de victimización directa e indirecta de los iguales (10 ítems corresponden a victimización directa y 10 a victimización indirecta), con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos (1 = nunca, 4 = muchas veces). En un estudio previo (Cava, Musitu y Murgui, 2007) se realizó un análisis factorial con rotación oblimín que indicó una estructura de tres factores, que explican el 62.18% de

varianza: Victimización Física (ejemplo “Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad), Victimización Verbal (ejemplo “Algún compañero/a me ha insultado”) y Victimización Relacional (ejemplo “Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas). Esta estructura factorial del instrumento se ha replicado en la presente muestra mediante análisis factorial confirmatorio con el programa AMOS (software version 6.0., Arbuckle 2005), con un buen ajuste a los datos (GFI = .93, RMSEA = .062). El alpha de Cronbach para esta muestra fue .87, .67 y .89 respectivamente.

Resultados

Se efectuó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995; Bentler y Wu, 2002) para analizar la influencia de los factores comunitarios, escolares, familiares e individuales (reputación social y satisfacción con la vida) en la victimización en adolescentes. Previamente, se calcularon las correlaciones de Pearson entre todas las variables objeto de estudio y se realizaron análisis de varianza por género (MANOVA). Estos datos se recogen en la Tabla 1 junto con las medias y las desviaciones típicas por género. Los resultados muestran correlaciones significativas en el sentido esperado, por lo que se incluyeron todas las variables en el cálculo del modelo de ecuaciones estructurales.

Respecto a los análisis de varianza, los chicos obtuvieron mayores puntuaciones que las chicas en: implicación en el aula (clima escolar), participación (implicación comunitaria), reputación social ideal no conformista, victimización manifiesta verbal y victimización relacional (victimización escolar). Las chicas, con respecto a los chicos, informaron de puntuaciones más elevadas en expresividad (clima familiar).

Tras examinar los análisis previos, se incluyeron todas las variables en el cálculo del modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995). Las variables latentes incluidos en el modelo fueron los siguientes: Implicación comunitaria (indicadores: integración comunitaria y participación comunitaria), Clima Familiar (indicadores: cohesión, expresividad y conflicto), Clima Escolar (indicadores: implicación, ayuda del profesor y amistad), Satisfacción con la Vida (compuesto por un único indicador), Reputación Ideal No Conformista (compuesto por un único indicador), y Victimización (indicadores: victimización física, verbal y relacional).

En la Tabla 2 se presentan las variables latentes incluidas en el modelo, sus respectivos indicadores, el error estándar y la probabilidad asociada para cada indicador en la variable latente correspondiente. Puesto que los factores satisfacción vital y reputación ideal no conformista, se han construido a partir de un solo indicador, presentan una carga factorial con valor 1 y error 0.

El coeficiente Mardia Normalizado nos indica que el modelo no se ajustó a la distribución normal (Coeficiente Mardia Normalizado = 31.05), por lo cual se utilizaron estimadores robustos. El modelo calculado ajustó bien a los datos: CFI = .97, IFI = .97, NNFI = .95 y RMSEA = .042 (intervalo 90% de confianza: .036 - .048). Para los índices CFI, IFI y NNFI se consideran aceptables valores superiores a .95, y para el índice RMSEA valores inferiores a .05 (Batista y Coenders, 2000). Este modelo explica el 11% de la varianza de la victimización en la escuela. La figura 2 muestra la representación gráfica del modelo estructural final con los coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada.

Se obtuvo una correlación significativa entre la percepción del clima escolar y del familiar ($r = .50, p < .001$). Los efectos totales (suma de efectos directos e indirectos) de las variables del modelo en la victimización son: implicación en la comunidad ($\beta = -.16, p < .01$), clima familiar ($\beta = -.10, p < .01$) y clima escolar ($\beta = -.16, p < .001$). De modo más detallado, los efectos directos observados muestran que la percepción del clima escolar y la satisfacción con la vida presentan una relación negativa con la victimización ($\beta = -.12, p < .01$ y $\beta = -.20, p < .001$, respectivamente). Además, la implicación comunitaria se asocia de modo positivo con el clima familiar ($\beta = .28, p < .001$), el clima escolar ($\beta = .27, p < .001$) y la satisfacción con la vida ($\beta = .24, p < .001$), y negativa con la reputación ideal ($\beta = -.08, p < .05$). El clima familiar se encuentra relacionado de modo negativo con la reputación ideal ($\beta = -.12, p < .001$) y positivo con la satisfacción con la vida ($\beta = -.18, p < .001$). Por último, el clima escolar se asocia de manera positiva con la satisfacción con la vida ($\beta = .21, p < .001$).

Finalmente, para comprobar si las relaciones observadas en el modelo difieren según el género se realizó un análisis multigrupo. Los modelos restringido y sin restringir del análisis multigrupo resultaron estadística-

Tabla 1. Correlaciones de Pearson entre las variables observables del modelo, Media y Análisis de Varianza

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Integración Comunitaria /Implicación	1												
Integración Comunitaria /Participación	.314(**)	1											
Clima Escolar/Implicación	.057	.038	1										
Clima Escolar/Amistad	.115(**)	.163(**)	1										
Clima Escolar/Amistad	.216(**)	.078(*)	.012	1									
Clima Escolar/Apoyo Profesor	.105(**)	.084(*)	.349(**)	.333(**)	1								
Clima Familiar/Coherión	.228(**)	.117(**)	.335(**)	.311(**)	.1								
Clima Familiar/Expresividad	.131(**)	.039	.067(*)	.160(**)	.299(**)	.212(**)	1						
Clima Familiar/No Conflicto	.189(**)	.087(**)	.077(*)	.209(**)	.161(**)	.522(**)	.127(**)	1					
Reputación Social/Ideas	.174(**)	.078(*)	-.132(**)	-.109(**)	-.161(**)	-.182(**)	.0007	-.160(**)	1				
Satisfacción con la Vida	.224(**)	.137(**)	.178(**)	.209(**)	.209(**)	.268(**)	.215(**)	.206(**)	-.148(**)	1			
Victimización Manifiesta Verbal	.183(**)	.054	-.099(**)	-.199(**)	-.036	-.167(**)	-.075(*)	-.183(**)	.069(*)	-.208(**)	1		
Victimización Manifiesta Física	.100(**)	.033	-.097(**)	-.181(**)	-.051	-.167(**)	-.126(**)	-.155(**)	.000	-.286(**)	1		
Violencia Relacional	.155(**)	.077(*)	-.055	-.172(**)	-.062	-.215(**)	-.063	-.220(**)	.085(*)	-.208(**)	.688(**)	1	
Media chicos	15.60	14.47	14.03	16.27	15.21	13.99	11.84	10.19	14.87	11.76	5.84	17.00	
Media chicas	15.74	14.03	13.79	16.21	15.24	14.23	11.91	9.35	14.76	11.32	5.10	16.95	
F(1,1715)	.85 n.s.	5.27*	5.20 *	.39 n.s.	.06 n.s.	.690 ***	.48 n.s.	.25,61 ***	.50 n.s.	4.30*	.59,17 ***	.023 n.s.	
Desviación típica chicos	3.12	3.78	2.22	2.17	2.75	2.38	1.85	1.96	3.80	3.13	4.29	2.20	6.33
Desviación típica chicas	3.21	4.12	2.21	2.30	2.80	2.50	1.97	2.06	3.01	3.26	4.543	1.74	6.77

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$ Los coeficientes obtenidos para las chicas se muestran en cursiva.

Tabla 2. Estimaciones de parámetros, error estándar y probabilidad asociada

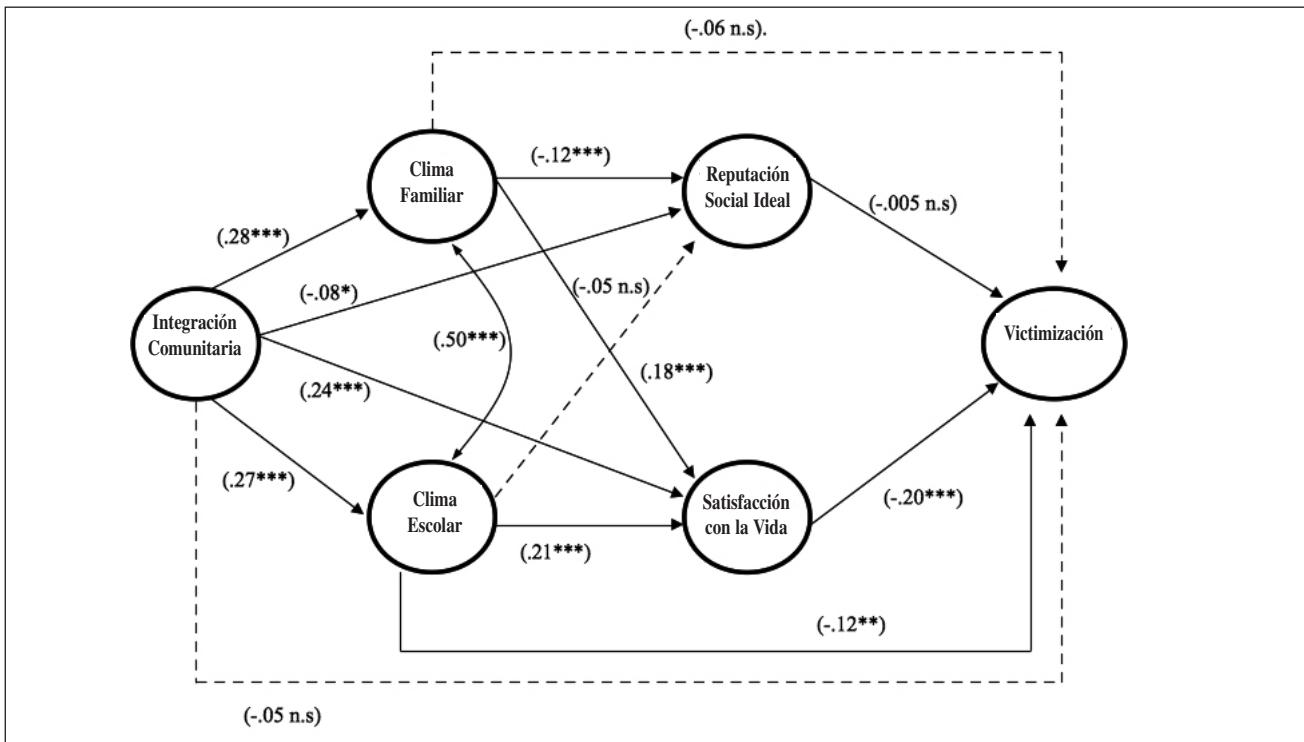
Variables	Cargas factoriales
<i>Integración Comunitaria</i>	
Implicación	1 ^a
Participación	.80*** (.10)
<i>Clima Familiar</i>	
Cohesióm	1 ^a
Expresividad	.38*** (.02)
No conflicto	0.54*** (.03)
<i>Clima escolar</i>	
Implicación	1 ^a
Ayuda del profesor	.94*** (.08)
Amistad	.97*** (.07)
<i>Satisfacción vital</i>	
<i>Reputación ideal no conformista</i>	
<i>Victimización</i>	
Victimización verbal	1 ^a
Victimización física	.35*** (.02)

Estadísticos robustos. Error estándar entre paréntesis

^a Fijados en 1.00 durante la estimación

*** p < .001 (bilateral)

Figura 2. Modelo estructural final con coeficientes de relación y significación estadística.



Las líneas discontinuas indican relaciones no significativas
*p < .05; **p < .01; ***p < 0.001

Discusión

En el presente estudio se han analizado las relaciones entre tres contextos significativos en la vida de los adolescentes (comunidad -integración comunitaria-, escuela -clima escolar- y familia -clima familiar-) y variables individuales (satisfacción con la vida y reputación social ideal no conformista) y la victimización escolar, asumiendo como guía la perspectiva ecológica.

En relación con la primera hipótesis que hace referencia al hecho de que los climas escolar y familiar se relacionan de forma directa y negativa con la victimización escolar, los resultados obtenidos muestran que solo el clima escolar tiene una relación directa y negativa con la victimización. Por el contrario, el clima familiar y la integración comunitaria no se relacionan de manera significativa con la victimización, con lo cual la hipótesis se confirma de manera parcial. Sorprende que el clima familiar, un contexto que supuestamente se encuentra muy vinculado con el desarrollo y ajuste de los hijos, no se asocie directamente con la victimización, una relación contrastada en numerosas investigaciones (Lila y Buelga, 2003; Lucia y Breslau, 2006; Matjasko et al., 2010; Moreno et al., 2009a; Povedano et al., 2011). Pensamos que este resultado puede atribuirse a la medida utilizada para evaluar la victimización, puesto que al profundizar en el análisis de los resultados descubrimos que esta medida global no diferencia entre la victimización reactiva, y a veces provocadora, y la victimización sumisa y no reactiva (víctimas agresoras y víctimas puras). Los escasos trabajos previos respecto de esta categorización muestran que estos dos perfiles se diferencian entre sí, en el sentido de que las víctimas agresoras muestran un perfil muy similar al de los agresores, mientras que no sucede así con las víctimas puras, que normalmente informan de un clima familiar más positivo que las víctimas agresoras y los agresores (Cava, Murgui y Musitu, 2007; Estévez, Murgui y Musitu, 2008b; Povedano et al., 2011; Schwartz, 2000). Consideramos, por tanto, que en posteriores estudios debería contemplarse esta dicotomía.

Respecto de la integración comunitaria y el clima escolar, los resultados obtenidos confirman la hipótesis. En efecto, la integración comunitaria se relaciona con la victimización a través de vías a las que luego nos vamos a referir detenidamente, como la reputación social y la satisfacción con la vida, que se consideran en la actualidad de gran importancia en la calidad de vida del adolescente (Cotterell, 1996; Gracia et al., 2002; Jiménez et al., 2009). También se ha contrastado en numerosas investigaciones que el clima escolar influye de manera directa en la victimización, en el sentido de que las víctimas tienen una percepción muy negativa tanto del medio escolar como del aula (Goldstein et al., 2008; Natving et al., 2001; O'Brennan et al., 2009; Yoneyama y Rigby, 2006). Los adolescentes pasan una gran parte de su tiempo en la escuela y en las interacciones con los iguales con los compañeros con los cuales crean y mantienen distintos grados de cercanía; cuando el clima es negativo, parece que incrementa la vulnerabilidad de que el alumnado menos integrado sea objeto de comportamientos que quebrantan las normas de convivencia (Catalano et al., 2004; Goldstein et al., 2008; Gottfredson et al., 2005; O'Brennan et al., 2009; Yoneyama y Rigby, 2006).

En la segunda hipótesis se afirma que la reputación y la satisfacción con la vida se asocian de modo negativo con la victimización escolar. Los datos únicamente nos permiten confirmar la hipótesis para la satisfacción con la vida. Si tenemos en cuenta que la reputación evaluada en este trabajo ha sido la ideal no conformista, que hace referencia al deseo de conseguir una imagen social fundamentada en la transgresión de normas, se podría explicar esta ausencia de relación en la medida en que las víctimas están profundamente preocupadas por pasar inadvertidas y, de este modo, evitar situaciones de maltrato. Obviamente, este no es el mismo sentimiento que tienen sus agresores, cuya reputación social ideal no conformista es superior a la del alumnado no violento y, además, necesitan, en mayor o menor grado, de las víctimas para mantener su reputación (Carroll et al., 2003; Jones et al., 2008; Moreno et al., 2009).

Creemos que este es un aspecto muy importante que merece un análisis en profundidad, en la medida en que en esta investigación no se ha diferenciado a las víctimas agresoras de las no-agresoras, como ya se ha comentado anteriormente. Llegar a diferenciar estas dos categorías en el grupo de las víctimas nos ayudaría a situar con más rigor en el ámbito de la reputación a aquellos que tienen estas bases motivacionales y nos permitiría explicar con las mismas dimensiones y en la misma dirección a agresores puros y víctimas agresoras, puesto que la diferencia que estriba entre los anteriores y estos es que el desequilibrio de poder se reduce respondiendo agresivamente. Se ha documentado en trabajos recientes que las víctimas agresivas muestran las puntuaciones más bajas en satisfacción con la vida e implicación comunitaria, mientras que obtienen puntuaciones más elevadas, similares a las de los agresores, en reputación ideal no conformista (Estévez et al., 2008b). El comportamiento violento en las víctimas agresoras parece responder al deseo de formar parte de un grupo de amigos, de ser popular o apreciado y, de este modo, conseguir reputación social, reconocimiento, fama, estatus y satisfacer ciertas necesidades de aprobación social (Emler, 1990; Moreno et al., 2009; Rodríguez, 2004).

En la tercera hipótesis afirmamos que la integración comunitaria y los climas escolar y familiar se relacionan indirectamente con la victimización a través de variables individuales como la reputación social y la satis-

facción con la vida. En el presente estudio se constata que la integración comunitaria tiene una relación directa con el ambiente familiar. También se ha demostrado la asociación de la implicación comunitaria con el clima escolar. Los siguientes *paths* a los que hace referencia nuestra hipótesis, que aluden a la relación de los ambientes familiar, escolar y comunitario con la victimización a través de la reputación social y la satisfacción con la vida, se confirman parcialmente, en el sentido de que el clima escolar se asocia con la satisfacción con la vida pero no con la reputación social ideal no conformista.

Estos resultados evidencian la gran relevancia de las relaciones con los iguales y de la escuela como contextos significativos en el ámbito de la adolescencia. De alguna manera, podríamos decir que una parte de la satisfacción con la vida en el alumnado adolescente emana de la vivencia del ambiente del aula y de la escuela. Sin embargo, el clima escolar no se encuentra relacionado con la reputación social ideal no conformista, aunque la relación es negativa, no ha resultado significativa. Consideramos que este resultado refleja la contraposición entre el clima escolar -evaluado como aceptación, implicación, compromiso, respeto y ayuda- y la reputación social ideal no conformista alude a la transgresión de las normas. Creemos que este es un aspecto que debemos seguir explorando, puesto que la reputación social ideal no conformista parece que se nutre fundamentalmente del medio ambiente familiar y no así del escolar, de ahí la importancia de seguir profundizando en estas vías de explicación.

En relación con el segundo contexto, el familiar, observamos la íntima relación negativa entre el clima familiar y la reputación social ideal no conformista. A este aspecto ya aludíamos anteriormente, pero merece subrayarse que “soñar con una reputación social ideal no conformista”, es decir, idealizar la transgresión de las normas, tiene una clara fundamentación en el contexto familiar. También, en este ámbito, descubrimos como la familia tiene un elevado protagonismo en la satisfacción con la vida de los adolescentes, a lo que tendríamos que añadir la implicación comunitaria.

Es decir, si antes apuntábamos que el clima escolar contribuye significativamente al sentimiento de satisfacción con la vida en la adolescencia, ahora tendríamos que añadir el clima familiar y el comunitario, tres contextos que ya hemos constatado están íntimamente relacionados y que tienen una clara y nítida presencia en la satisfacción de la vida de los adolescentes. Y, probablemente, lo más sugerente de esta investigación, es el hecho de que la satisfacción con la vida se relaciona negativamente con la victimización, lo que viene a indicarnos que toda la fuerza que podrían tener los tres contextos (familia, escuela y comunidad) es absorbida por una dimensión que cada vez adquiere un mayor protagonismo en el ajuste de los adolescentes y que hace referencia a la satisfacción vital. Este resultado evidencia que los contextos comunitario, familiar y escolar se encuentran estrechamente conectados y se relacionan con la victimización a través de su efecto en la configuración de aspectos más individuales, como la satisfacción con la vida y la reputación, lo cual nos indica la validez del enfoque ecológico para el análisis de este tipo de comportamientos.

En relación con la cuarta y última hipótesis, en la que esperábamos encontrar diferencias entre chicos y chicas en los tres contextos (familiar, escuela y comunidad) y la victimización a través de la reputación social y la satisfacción con la vida, comprobamos que chicos y chicas difieren en dos *paths*. En primer lugar, se observa una asociación negativa y significativa entre la integración comunitaria y la reputación social en los chicos, mientras que en las chicas la relación no resulta significativa. Este resultado viene a confirmar que un contexto comunitario de compromiso, de participación en redes y en los problemas de la comunidad aleja a los chicos adolescentes de cualquier sentimiento fundamentado en conductas infractoras, posiblemente porque su mundo social se fundamenta en relaciones con iguales y adultos significativos prosociales (Resnick et al., 2004; Stoddard y Bolland, 2001). Además, la reputación social ideal no conformista es mayor en los chicos que en las chicas (Estévez et al., 2008b).

En segundo lugar, la relación entre clima escolar y reputación social ideal no conformista difiere en chicos y chicas en el sentido en que, de nuevo, en los chicos esta relación es negativa y significativa mientras que en las chicas esta asociación no es significativa. Este resultado, de nuevo, consideramos que es muy sugerente e importante, puesto que el ambiente de la clase, cuando es percibido de forma positiva -el alumnado se siente integrado y partícipe en la toma de decisiones, se siente valorado por el profesor, etc.- promueve o invita a los chicos, pero no a las chicas, a expresarse de acuerdo con las normas, mientras que una percepción o sentimiento negativo de su estancia en el aula parece que lleva implícito comportamientos fundamentados en la transgresión de las normas de convivencia. Pensamos que estos resultados sugieren que

cuando el clima escolar es negativo, los chicos intentan buscar un medio alternativo de lograr la aceptación, al margen de las normas escolares y más vinculado con el poder en el grupo de iguales, mientras que las chicas no necesitan forjar su reputación en estos términos, posiblemente porque se encuentran mejor ajustadas en la escuela.

Consideramos que este trabajo presenta algunas limitaciones que nos obligan a ser cautelosos con la interpretación de los resultados y a seguir investigando. En primer lugar, el carácter transversal del estudio no nos permite establecer relaciones de tipo causal. Además, en el presente estudio se utiliza una medida global de victimización que no tiene en cuenta la heterogeneidad de estos adolescentes. No obstante, pensamos que los resultados del presente estudio ponen de manifiesto la utilidad del enfoque ecológico en el análisis de los problemas de conducta en adolescentes. El presente estudio, además, invita a los profesionales de la acción social educativa preocupados por el ajuste en la adolescencia a enfocar y orientar sus programas y sus políticas sociales y educativas no sólo hacia la escuela sino también hacia la familia y hacia los barrios o comunidades que, en el fondo, y posiblemente también en la forma, son un espacio construido por un gran número de familias que comparten similares valores y creencias y en donde la escuela o el instituto es el colaborador y catalizador, en ocasiones, el portavoz de esos ideales e inquietudes de esas familias.

Referencias

Albanesi, C., Cicognani, E., and Zani, B. (2006). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *Journal of Community and Applied Psychology, 17*, 387-406.

Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I., and García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema, 12*, 314-319.

Bearman, R., Wheldall, K., and Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review, 58*, 339-366.

Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korze-niewski, S. J., Post, L. A., and Heraux, C.G. (2009). Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *Journal of Youth Adolescence, 38*, 101-121.

Benbenishty, R. and Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. and Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. *The Handbook of Child Psychology, 1*, 993-1029.

Carroll, A., Green, S., Houghton, S., and Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education, 50*, 253-273.

Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J., and Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*, 593-606.

Catalano, R. F., Hagerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., and Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health, 74*, 252-262.

Cava, M. J., Musitu, G., and Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports, 101*, 275-290.

Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R., and Nosratabadi, M. (2008). Social participation, sense of community and social well being. A study on American, Italian and Iranian university students. *Social Indicators Research, 89*, 97-112.

Cook, T., Murphy, R., and Hunt, H. (2000). Comer's School Development Program in Chicago: A Theory-Based Evaluation. *American Educational Research Journal, 37*, 535-597.

Copello, A., Orford, J., Hodgson, R., Tober, G., and Barret, C. (2002). Social behavior and network therapy. Basic principles and early experiences. *Addictive Behaviors, 27*, 345-366.

Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.

Cunningham, E. G. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement, 62*, 147-163.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., and Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.

Espelage, D. L. and Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Espelage, D. L. and 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, and D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61-72). New York: Routledge.

Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., and Moreno, D. (2008a). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence, 31*, 433-450.

Estévez, E., Murgui, S., and Musitu, G. (2008b). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology, 1*, 33-44.

Fernández-Ballesteros, R. and Sierra, B. (1989). *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES and CES*. Madrid: TEA.

Goldstein, S. E., Young, A., and Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: associations with school safety and social climate. *Journal of Youth Adolescence, 37*, 641-657.

Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., and Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime & Delinquency, 42*, 412-444.

Gracia, E., Herrero, J., and Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.

Graham, S. (2006). Peer victimization in school. Exploring the ethnic context. *Current Directions in Psychological Science, 15*, 317-321.

Guerra, N. G., Williams, K. R., and Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: a mixed methods study. *Child Development, 82*, 295-310.

Guterman, N. B., Hahn, H. C., and Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health, 30*, 336-345.

Hawker, D. S. J. and 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.

Herrero, J. and Gracia, E. (2004). Predicting social integration in the community among college students. *Journal of Community Psychology, 32*, 707-720.

Hilt, L. and Nolen-Hoeksema, S. (2009). The emergence of gender differences in depression in adolescence. In S. Hoeksema (Ed.), *Handbook of depression in adolescents* (pp. 111-135). New York: Routledge.

Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J., and Murgui, S. (2010). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal, and social adjustment. *Journal of Community Psychology, 37*, 959-974.

Jones, S. E., Haslam, S. A., York, L., and Ryan, M. K. (2008). Rotten apple or rotten barrel? Social identity and children's responses to bullying. *British Journal of Developmental Psychology, 26*, 117-132.

Kosterman, R., Mason, W. A., Haggerty, K. P., Hawkins, J. D., Spoth, R., and Redmond, C. (2011). Positive childhood experiences and positive adult functioning: prosocial continuity and the role of adolescent substance use. *Journal of Adolescent Health, 48*, 18-25.

Lila, M. S. and Buelga, S. (2003). Familia y Adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. In L. Gómez Jacinto (coord.), *Encuentros en Psicología Social* (pp. 72-78). Málaga: Aljibe.

Limber, S. P. (2006). Peer victimization: The nature and prevalence of bullying among children and youth. In N. E. Dowd, D. G. Singer, and R. F. Wilson (Eds.), *Hand-book of children, culture and violence* (pp. 313-332). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lewis, S. E. and Orford, J. (2005). Women's experiences of workplace bullying: changes in social relationships. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 15*, 29-47.

Lucia, V. C. and Breslau, N. (2006). Family cohesion and children's behavior problems: a longitudinal investigation. *Psychiatry Research, 141*, 141-149.

Martínez, B., Amador, L. V., Moreno, D., and Musitu, G. (2011). Implicación y participación comunitaria y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud, 21*, 205-214.

Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G., and Monreal, M. C. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692.

Matjasko, J. L., Needham, B. L., Grunden, L. N., and Feldman, A. (2010). Violent victimization and perpetration during adolescence: developmental stage dependent ecological models. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1053-1066.

Moos, R. H. and Trickett, E. J. (1973). *Classroom Environment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psycho-logist Press.

Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., and Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.

Musitu, G. and García, J. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.

Mynard, H. and Joseph, S. (1997). Bully/Victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.

Natving, G., Albrektsen, G., and Qvarnstrom, U. (2001). School related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 561-575.

O'Brennan, L., Bradshaw, C. P., and Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the socioemotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46, 100-115.

Olweus, D. (1993). Bullies on the playground: The role of victimization. In C. H. Hart (Ed.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications* (pp. 85-128). Albany: State University of New York Press.

Overstreet, S. and Mazza, J. (2003). An ecological-transactional understanding of community violence: Theoretical perspectives. *School Psychology Quarterly*, 18, 66-87.

Parry, J., Laburn-Peart, K., Orford, J., and Dalton, S. (2004). Mechanisms by which area-based regeneration programmes might impact on community health: a case study of the new deal for communities initiative. *Public Health*, 118, 497-505.

Pettit, G. S., Bates, J. E., and Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven-year longitudinal study. *Child Development*, 68, 908-923.

Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., and Varela, R. (2011). Victimization escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20, 5-12. doi: 10.5093/in2011v20n1a1.

Prinstein, M. J., Boergers, J., and Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.

Resnick, M., Ireland, M., and Borowsky, I. (2004). Youth violence perpetration: What protects? What predicts? Finding from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of Adolescent Health*, 35, 424.e1-424.e10.

Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.

Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., and Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277, 918-924.

Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.

Swearer, S., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., and Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47.

Stoddard, S. A., Henly, S. J., Sieving, R. E., and Bolland, J. (2011). Social connections, trajectories of hopelessness, and serious violence in impoverished urban youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 278-295.

Vieno, A., Nation, M., Perkins, D. D., and Santinello, M. (2007). Civic participation and the development of adolescent behavior problems. *Journal of Community Psychology*, 35, 761-777.

Yoneyama, S. and Rigby, K. (2006). Bully/victim student and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25, 34-41.

Nota del Autor

Este estudio ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación PSI2008-01535/PSIC: "Violencia escolar, victimización y reputación social en la adolescencia", subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España y los Fondos Europeos FEDER.