

# Violencia escolar, rasgos de prevalencia en la victimización individual y grupal en la Educación Obligatoria en España

Jose Ángel Medina Cascales<sup>\*a</sup> y María José Reverte Prieto<sup>b</sup>

Universidad Católica San Antonio de Murcia, Murcia<sup>a</sup>. CEIP José Alcolea Lacal, Archena<sup>b</sup>, España.

Recibido: 23 mayo 2019

Aceptado: 10 julio 2019

**RESUMEN.** El auge actual y la cotidianeidad del acoso escolar están causando una preocupación global. Además, las nefastas consecuencias para las víctimas implican la necesidad de conocer y actuar de manera eficiente. Conduciendo a las autoridades educativas a tratar aspectos como cambios legislativos, si bien otros aspectos como la población o periodo óptimo sobre el que desarrollar las estrategias necesarias no han sido definidas con contundencia. El objetivo de este estudio es analizar la victimización escolar en la Educación Primaria y la Secundaria Obligatoria en España, así como estudiar la incidencia de dicha victimización en función del sexo. Mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia o casual, un total de 426 sujetos (250 hombres; 176 mujeres) completaron el cuestionario “Acoso y Violencia Escolar”. Los resultados indican la prevalencia significativa de victimización individual en la etapa de Primaria, si bien la victimización grupal no tiene tan clara incidencia inter-etapas. En cuanto al sexo, son los varones los que muestran mayores niveles de victimización, especialmente en violencia física y mediante TIC. Siendo en Secundaria donde las mujeres presentan unas más bajas tasas de victimización escolar. La prevalencia de la violencia escolar en su vertiente física directa en Educación Primaria para ambos sexos marca el camino en la aplicación y diseño de estrategias para la prevención y resolución de situaciones conflictivas y mejora del autocontrol, no solo para con los alumnos más vulnerables, sino especialmente para con todos los que habitualmente estén implicados en situaciones violentas.

**PALABRAS CLAVE.** Victimización; acoso escolar; escuela; TIC.

## School violence, features of prevalence in individual and group victimization in Compulsory Education in Spain

**ABSTRACT.** The current situation and everyday life bullying cases are provoking a global concern. Moreover, devastating effects for victims involve the necessity of knowing and taking an action effectively. These aspects produce that educational authorities are taking part in legislative changes, however the population or optimal period are strategies that have not been defined yet. The main aim of this review is to keep in depth the victimization in Spanish Primary and

\*Correspondencia: José Ángel Medina Cascales. Dirección: C/Los Valientes nº 6, 1º Archena, Murcia, España. Correos Electrónicos: joseangelmedinacascales@gmail.com<sup>a</sup>, mariajosereverteprieto@gmail.com<sup>b</sup>

Secondary schools, as well as analyze this victimization rates concerning the sex. Throughout a non-probabilistic appropriateness or casual sampling procedure, 426 persons answered the questionnaire “Bullying and School violence” (250 males; 176 females). On the one hand, the findings indicated the significant relevance of individual victimization regarding Primary stage. On the other hand, group victimization did not show a clear incidence between stages. According to the sex, several males showed high levels of victimization specially regarding physical violence and technology (ICT). Concerning Secondary stage, females reflected low levels of victimization. In a nutshell, school violence has had a great impact in both sexes in Primary Education, therefore a well-designed plan and strategies must be implemented in order to prevent and sort out controversial and self-control situations. These strategies must be built bearing in mind all kind of students that are involved in violent situations.

**KEYWORDS.** Victimization; bullying; school; ICT.

## 1. INTRODUCCIÓN

Hoy día la sociedad, a nivel mundial, está experimentando un incremento de la preocupación por la aparición de episodios violentos y el maltrato entre iguales en el contexto escolar. Éstos, son conocidos como acoso escolar, o en inglés, bullying (Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Machimbarrena, 2017).

Pero, ¿qué es exactamente el bullying?, para autores como Martínez et al. (2014) se trata de un tipo de acoso o maltrato procedente de escolares, que se produce durante un periodo de tiempo prolongado, y en el que existe una clara intencionalidad de dominio sobre la víctima, actuando además mediante intimidación y/o violencia. Siendo este un grave problema tanto para la escuela como para los estudiantes (Timmons-Mitchell, Levesque, Harris III, Flannery y Falcone, 2016).

Algunos de los efectos derivados de esta violencia escolar, se plasman en la dificultad de desarrollar unas óptimas relaciones sociales y afectivas (Blaya, Debarbieux, Del Rey, y Ortega, 2006), emocionales (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004), y también en los procesos educativos (Jiménez y Lehalle, 2012).

Para autores como Jiménez y Lehalle (2012), la violencia entre escolares y el maltrato entre iguales en el entorno escolar, es habitual en los centros educativos españoles. Hecho que confirman revisiones como la de Juvonen y Graham (2014) donde obtienen que entre el 20-25% de los escolares se ven involucrados en situaciones violentas, en España, autores como Piñero, Areñe, López y Torres (2014), indican que un 50% de alumnos de centros educativos se ven afectados por fenómenos de violencia escolar, afectando también al ciber mundo de estos escolares, como demostraron Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra y Runions (2014) en su metaanálisis donde con una muestra general de 335519 estudiantes se alcanzó una prevalencia media del 35% de victimización por acoso tradicional y un 15% para el ciberacoso. Otras revisiones sistemáticas más recientes como la de Martínez-Baena y Faus-Boscá (2018) destacan factores expresos en el acoso escolar como son las relaciones sociales intrasujetos y la formación y evolución de grupos de iguales.

Kuppens, Grietens, Onghena, Michiels y Subramanian (2008), indican que las tipologías de agresión más prevalentes son las físicas, las verbales y las relacionadas con la exclusión social, coincidiendo con las formas más tradicionales de acoso escolar, las cuales confrontan con la dimensión violenta ejercida a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), siendo esta una nueva realidad de violencia y agresión entre iguales, que actualmente se encuentra en

pleno auge (Rivera, Reynoso y Vilchis, 2018), y que se ejerce mediante el uso de teléfono móvil, tablet u otros dispositivos portátiles, y sus correspondientes conexiones a internet (Durán y Martínez-Pecino, 2015; Garaigordobil y Airi, 2013). La peligrosidad de esta última dimensión de violencia escolar es superior a las demás (Cerezo-Ramírez, 2017), debido principalmente a que en ella se traspasa las barreras del aula, tanto en espacio como en tiempo, donde los agresores se prevalecen de la sensación de anonimato e impunidad (Arnaiz, Cerezo, Giménez y Maquilón, 2016).

La búsqueda de aquellos parámetros que favorezcan la calidad de vida en el ámbito educativo debe promover una reducción de la victimización de los escolares. Atendiendo, a estos hechos y circunstancias, resulta un deber de los centros educativos, las familias y la propia Administración el desarrollo de estrategias eficaces y métodos operativos que promuevan la prevención y la resolución de los conflictos ante situaciones de violencia escolar (López y De la Caba, 2011; Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio y Salmivalli, 2014). Por parte de las Administraciones educativas se han implementado distintos cambios educativos y normativos en relación a estos aspectos, con la clara intención de fomentar una mejor convivencia escolar y promover en los alumnos la capacidad de alcanzar soluciones ante aquellas situaciones de conflictividad que se produzcan en estos espacios formativos (Domínguez, Álvarez y Vázquez, 2017).

A pesar de que la bibliografía actual no aporta evidencias contrastadas en relación a los rangos de edad donde la violencia escolar es mayor, Weimer y Moreira (2014) indican que el acoso escolar es común en alumnos de entre 10 y 14 años, hecho que secunda Pérez (2015) al afirmar que es en la etapa de Educación Primaria Obligatoria (EPO), que se desarrolla desde los 6 a los 12 años, donde los casos de acoso escolar muestran una mayor presencia. Esta mayor incidencia en la preadolescencia, pueden deberse a que en dicha etapa aún no está consolidada la personalidad, encontrándose en fase de desarrollo sus mecanismos decisionales, y no estando en completa capacidad de consideración de consecuencias de sus actos (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017).

Por el contrario, otras investigaciones indican que es en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) donde existe una mayor incidencia de esta violencia escolar (Giménez, Arnaiz, Cerezo y Prodócimo, 2018; Sánchez, Vallejo y Roig, 2019), y que además produce unas consecuencias de mayor gravedad a las víctimas sobre su desarrollo y sobre su ajuste psicosocial (Del Moral, Suárez y Musitu, 2012).

Así pues ante esta controversia, y con la intención de establecer un adecuado y óptimo desarrollo de las estrategias y metodologías necesarias, resulta fundamental el conocer cuáles son los principales rasgos de prevalencia de victimización en cuanto a etapa educativa y sexo, a fin de intervenir en las mismas y que dicha intervención sea lo más efectiva posible.

Para este estudio, y considerando las principales dimensiones violentas, se va a analizar la violencia física, donde hay un contacto material para producir un daño, dividida a su vez en directa donde dicho contacto es sobre la víctima, y en indirecta donde dicho contacto se produce sobre las pertenencias propiedad de la víctima; violencia verbal, donde el daño se causa a través de las palabras, dividiéndose en directa como con insultos o amenazas, e indirecta mediante la creación de rumores; la exclusión social, que se produce mediante actos de discriminación y rechazo; la violencia ejercida a través de las TIC, como las amenazas o insultos utilizando estos medios, la disrupción en el aula, entendida como aquellos comportamientos con los que el alumnado dificulta al profesorado impartir clase y al resto de alumnos el seguir la misma; y violencia ejercida por el profesor hacia el alumnado, referida a aquellas conductas injustas como recriminaciones exageradas o inapropiadas por parte del docente hacia un alumno (Álvarez-García, Núñez y Do-barro, 2013).

El propósito de esta investigación es identificar la relación que existe entre la etapa madurativa y el sexo en estudiantes de EPO y de ESO de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) en España, y su prevalencia con la victimización por violencia escolar tanto a nivel individual como grupal.

Por lo que son dos los objetivos de esta investigación, el primero es analizar la prevalencia de la victimización escolar, individual y grupal, entre las dos etapas de escolarización obligatoria en la CARM, mientras que el segundo consiste en estudiar el índice de victimización escolar, individual y grupal, en función del sexo de los alumnos en ambas etapas de escolarización obligatoria en la CARM.

## 2. MÉTODO

### 2.1 Muestra

La muestra utilizada para la esta investigación han sido estudiantes de centros públicos de 5º curso de EPO y de 1º y 2º curso de la ESO procedentes de diferentes municipios de la CARM. La muestra lograda ha sumado un total de 426 discentes de entre los cuales un 53.05% estudian EPO (65.49% hombres y 34.51 mujeres, con una edad media de 10.66 años), y 46.95% estudian ESO, (51% hombres y 49% mujeres, con una edad media de 13.74 años). El tipo de muestreo seleccionado ha sido no probabilístico por conveniencia o casual (Bisquerra, 2014).

### 2.2 Instrumento

Para la obtención de los datos se utilizó el cuestionario de Acoso y Violencia Escolar (AVE) de Piñuel y Oñate (2006), mediante el cual se obtienen diferentes indicadores sobre la violencia y el acoso escolar, tanto a nivel individual como grupal. El cuestionario original cuenta con una consistencia interna de  $\alpha = .856$ , consta de dos partes, la primera se centra en la percepción individual, donde destacan indicadores como la violencia física directa e indirecta, la violencia verbal directa e indirecta, la violencia mediante exclusión social y la violencia ejercida a través de las TIC. A modo de ejemplo, el ítem 1 requiere información sobre si “Me pegan (puñetazos, patadas,...)”, siendo las posibles respuestas una escala Likert que va desde “nunca”, “algunas veces” y “muchas veces”. La segunda parte se enfoca en la percepción grupal, donde se encuentran indicadores de violencia física directa e indirecta pero en este caso referido al grupo –aula, indicadores de violencia verbal entre alumnos del aula, y también referida hacia los docentes, otros indicadores referidos a la exclusión social y al uso de las TIC a nivel grupo-aula, así como la percepción de conductas disruptivas y otras relativas a las actitudes negativas del profesorado con respecto al alumnado. A modo de ejemplo, el ítem 19 requiere información sobre si “Hay algunos estudiantes que extienden rumores falsos acerca de algunos profesores/as”, siendo las posibles respuestas una escala Likert que va desde “nunca”, “algunas veces” y “muchas veces”.

Para estimar la fiabilidad de las puntuaciones en los cuestionarios se utilizó el coeficiente alpha de Cronbach (Cronbach, 1951) por tratarse de escalas de más de 2 ítems. Así, con respecto a la consistencia interna de las herramientas utilizadas en este estudio, los resultados obtenidos han sido para el cuestionario AVE individual de una consistencia de  $\alpha = .873$ , mientras que para el cuestionario AVE grupal, la consistencia ha sido de  $\alpha = .804$ . Como se observa estos valores de alpha son superiores a .700 como se exige en las etapas tempranas de la investigación (Nunnally, 1978).

### 2.3 Procedimiento de recogida

Contando con la autorización de los directores de los centros educativos, y con el consentimiento informado por escrito de los padres, tutores o responsables legales para la participación, y siempre respetándose los principios éticos para la investigación de la Declaración de Helsinki. Se procedió a la cumplimentación de los cuestionarios en presencia de los docentes y durante la primera hora lectiva, siendo estos completados por la totalidad de los alumnos presentes en día de su realización.

### 2.4 Análisis de datos

Una vez recogidos los datos, estos fueron filtrados y depurados mediante una matriz de datos en el software Microsoft Excel 2010. Posteriormente se analizaron en el paquete estadístico de SPSS v.23.0 para Windows.

Se calcularon los estadísticos descriptivos, y las diferencias según etapa educativa y sexo. Las pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) indicaron distribuciones no normales para todas las variables estudiadas, por lo que se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para el contraste de hipótesis de las variables entre etapas educativas y entre sexos según etapa. En cuanto al nivel de significación, este se fijó en  $p > .05$  para las diferentes pruebas.

## 3. RESULTADOS

Como se observa en los datos descriptivos de la Tabla 1, existe cierto equilibrio entre los alumnos de ambas etapas EPO-ESO, con un 53%-47%. Mientras que entre sexos, se observa una mayor presencia de varones frente a las mujeres, con un 65.48%-34.52 en la EPO, y un 51%-49% en la ESO.

Tabla 1. Datos de la muestra por sexo y por edad.

Variables	EPO		ESO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
<b>Sexo</b>						
Hombre	148	34.7	102	23.9	250	58.7
Mujer	78	18.3	98	23.0	176	41.2
Total	226	53.1	200	46.9	426	100.0
<b>Edad</b>						
10 años	100	23.5	0	0.0	100	23.5
11 años	114	26.8	0	0.0	114	26.8
13 años	12	2.8	74	17.4	86	20.2
14 años	0	0.0	104	24.4	104	24.4
15 años	0	0.0	22	5.2	22	5.2
Total	226	53.1	200	46.9	426	100.0

Nota: EPO=Educación Primaria Obligatoria, ESO=Educación Secundaria Obligatoria.

Continuando con el análisis descriptivo de los datos, la Tabla 2 muestra los resultados de las distintas dimensiones violentas evaluadas.

Observándose unas mayores puntuaciones en la EPO con respecto a la victimización en todas las dimensiones analizadas, siendo la mayor de todas la referida a la violencia por exclusión social (EPO=7.39; ESO=6.85), a excepción de la dimensión de violencia verbal directa. En referencia a la victimización grupal, se puede comprobar cómo es en la EPO donde existe una mayor victimización para las dimensiones de violencia física directa (8.43± 1.37), así como la ejercida mediante las TIC (7.58±1.35) y las interrupciones en el aula (10.17±1.12). Mientras que en la ESO aparece una mayor prevalencia para el resto de dimensiones, como la violencia física indirecta (7.91±2.20), la violencia verbal entre alumnos (10.47±2.98), o la exclusión social (7.69±2.69), así como de las actitudes negativas del docente hacia el alumnado (8.82±3.04). Asimismo, se ha realizado un análisis inferencial no paramétrico mediante la prueba U de Mann-Whitney, (ver Tabla 2), donde se reflejan diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones violentas analizadas de victimización individual. Sin embargo, para la victimización grupal estas diferencias significativas solo se encuentran para las dimensiones de violencia física directa (Z= -5.90,  $p<.001$ ) e indirecta (Z= -7.32,  $p<.001$ ) para la violencia verbal hacia el profesor (Z= -10.35,  $p<.001$ ), para la violencia mediante TIC (Z= -7.63,  $p<.001$ ) y para la negatividad del profesor hacia el alumno (Z= -8.74,  $p<.001$ ).

Tabla 2. Descriptivos dimensiones victimización individual y grupal (entre etapas).

		EPO		ESO		U de Mann-Whitney	Z
		M	DE	M	D		
<b>Victimización individual</b>							
VF	D	6.82	1.31	6.48	1.51	17866.0	-4.61***
	I	5.37	1.52	4.98	1.71	18698.0	-3.30***
VV	D	8.07	2.04	8.16	3.09	20084.0	-2.04*
	I	7.53	1.60	7.30	1.96	19428.0	-2.62*
VES		7.39	1.88	6.85	1.81	17332.0	-4.58***
VTIC		2.98	1.04	2.23	.63	13176.0	-8.71***
<b>Victimización grupal</b>							
VF	D	8.43	1.37	7.72	1.92	15248.0	-5.90***
	I	6.45	1.15	7.91	2.20	13536.0	-7.32***
VV	Alu	10.06	1.86	10.47	2.98	20186.0	-1.92
	Prof	7.72	1.31	10.22	2.60	9620.0	-10.35***
VES		7.10	1.05	7.69	2.69	22174.0	-.34
VTIC		7.58	1.35	6.73	2.32	13116.0	-7.63***
DISRUP		10.17	1.12	10.08	2.05	20852.0	-1.41
NEGPROALU		6.32	1.14	8.82	3.04	11696.0	-8.74***

Nota: M=media, DE= desviación estándar, VF= violencia física, VV= violencia verbal, VES= violencia por exclusión social, VTIC= violencia mediante TIC, NEGPROALU=negatividad del profesor hacia el alumno, D=directa, I= indirecta, Alu=alumno, Prof=profesor, EPO=Educación Primaria Obligatoria, ESO=Educación Secundaria Obligatoria,  $p<.05=*$ ,  $p<.001=***$ .

Tras el análisis de los resultados referidos a las distintas etapas, procederemos a estudiar los datos obtenidos entre sexos. Así en la Tabla 3, se pueden observar las puntuaciones obtenidas para el total de dimensiones evaluadas en función del sexo del participante.

Destacando que los varones refieren una mayor victimización individual, especialmente en relación a la VF, en concreto la de tipo directo ( $6.87 \pm 1.70$ ) frente a la de las mujeres ( $6.36 \pm .75$ ), siendo dicha diferencia estadísticamente significativa ( $Z = -3.11, p < .05$ ), así como la de tipo indirecto ( $5.28 \pm 1.63$ ) frente a la de las mujeres ( $5.04 \pm 1.60$ ), observándose significación estadística en dichas diferencias ( $Z = -2.08, p < .05$ ). En cuanto a los resultados relativos a la victimización grupal, destacan unos mayores valores para todas las dimensiones estudiadas en los varones, donde se acentúan principalmente para las variables VTIC en varones ( $7.51 \pm 2.06$ ) frente a las féminas ( $6.71 \pm 1.57$ ), hallando significación en dichas diferencias ( $Z = -4.02, p < .001$ ); además de en otras variables como la VFD donde en varones se sobrepasa ( $8.30 \pm 1.73$ ) a las mujeres ( $7.80 \pm 1.59$ ) de manera significativa ( $Z = -3.05, p < .05$ ), y en la VV entre alumnos donde entre los hombres ( $10.54 \pm 2.48$ ) supera a la experimentada entre mujeres ( $9.84 \pm 2.37$ ), siendo dicha significativa dicha diferencia ( $Z = -3.03, p < .05$ ).

Tabla 3. Descriptivos dimensiones victimización individual y grupal (entre sexos).

		EPO		ESO		U de Mann-Whitney	Z
		M	DE	M	D		
<b>Victimización individual</b>							
VF	D	6.87	1.70	6.36	.75	18850.0	-3.11*
	I	5.28	1.63	5.04	1.60	19574.0	-2.08*
VV	D	8.22	2.74	7.96	2.35	21376.0	-.51
	I	7.56	1.92	7.22	1.53	19706.0	-1.92
VES		7.30	2.09	6.90	1.47	20498.0	-1.32
VTIC		2.74	1.02	2.46	.82	19128.0	-2.69*
<b>Victimización grupal</b>							
VF	D	8.30	1.73	7.80	1.59	18246.0	-3.05*
	I	7.15	1.86	7.11	1.88	21496.0	-.41
VV	Alu	10.54	2.48	9.84	2.37	18250.0	-3.03*
	Prof	8.92	2.38	8.86	2.37	21630.0	-.29
VES		7.52	2.12	7.17	1.84	20276.0	-1.41
VTIC		7.51	2.06	6.71	1.57	17066.0	-4.02***
DISRUP		10.25	1.56	9.95	1.70	19814.0	-1.78
NEGPROALU		7.51	2.52	7.47	2.64	21072.0	-.75

Nota: M=media, DE= desviación estándar, VF= violencia física, VV= violencia verbal, VES= violencia por exclusión social, VTIC= violencia mediante TIC, NEGPROALU=negatividad del profesor hacia el alumno, D=directa, I= indirecta, Alu=alumno, Prof=profesor, EPO=Educación Primaria Obligatoria, ESO=Educación Secundaria Obligatoria,  $p < .05 = *$ ,  $p < .001 = ***$ .

El análisis de la victimización en función del sexo, se ha realizado mediante la prueba U de Mann-Whitney, cuyos datos muestra la Tabla 4.

Destacando los resultados en la victimización individual, las dimensiones de violencia física directa ( $Z = -2.81, p < .005$ ), y en la victimización grupal la violencia verbal entre alumnos ( $Z = -2.84, p < .05$ ) la violencia mediante TIC ( $Z = -2.55, p < .05$ ) y las actitudes negativas del profesorado hacia los alumnos ( $Z = -3.88, p < .05$ ).

Tabla 4. Prueba U de Mann-Whitney para dimensiones violentas en la EPO (en función del sexo).

		EPO				U de Mann-Whitney	Z
		Hombres		Mujeres			
		M	DE	M	D		
<b>Victimización individual</b>							
VF	D	7.01	1.47	6.46	.81	4614.0	-2.81*
	I	5.32	1.44	5.46	1.65	5680.0	-.20
VV	D	8.09	2.23	8.05	1.61	5414.0	-.78
	I	7.51	1.63	7.58	1.54	5622.0	-.33
VES		7.45	2.04	7.28	1.56	5550.0	-.50
VTIC		3.00	1.08	2.94	.99	5728.0	-.10
<b>Victimización grupal</b>							
VF	D	8.45	1.40	8.38	1.34	5744.0	-.06
	I	6.50	1.32	6.35	.73	5764.0	-.01
VV	Alu	10.25	1.88	9.69	1.78	4484.0	-2.84*
	Prof	7.79	1.38	7.58	1.15	5304.0	-1.03
VES		7.01	1.03	7.28	1.06	5172.0	-1.42
VTIC		7.78	1.51	7.20	.88	4620.0	-2.55*
DISRUP		10.17	1.14	10.17	1.09	5772.0	.00
NEGPROALU		6.54	1.20	5.92	.89	4032.0	-3.88***

Nota: M=media, DE= desviación estándar, VF= violencia física, VV= violencia verbal, VES= violencia por exclusión social, VTIC= violencia mediante TIC, DISRUP= interrupciones en el aula, NEGPROALU= actitudes negativas del profesor hacia el alumno, D=directa, I= indirecta, Alu=alumno, Pro=profesor,  $p<.05=*$ ,  $p<.001=***$ .

Para la etapa de la ESO mostrada en la Tabla 5, destaca a nivel individual, la VFI donde se observa una mayor puntuación para los hombres ( $5.23\pm 1.87$ ) frente a las mujeres ( $4.71\pm 1.49$ ), siendo la diferencia entre sexos estadísticamente significativa ( $Z=-2.44$ ,  $p<.05$ ). Para con la dimensión VVI sucede algo similar, siendo en varones mayor ( $7.54\pm 2.29$ ) que en féminas ( $6.93\pm 1.47$ ), observándose también significación en la diferencia entre ambos ( $Z=-2.67$ ,  $p<.05$ ). Asimismo, en relación a la violencia ejercida a través de las TIC los varones vuelven a contar con mayores puntuaciones ( $2.37\pm .79$ ) frente a las mujeres ( $2.08\pm .34$ ), observándose diferencias estadísticamente significativas ( $Z=-3.20$ ,  $p<.05$ ).

En cuanto a la victimización a nivel grupal resaltan los más elevados niveles para varones en la VFD ( $8.07\pm 2.11$ ) en relación a la de las mujeres ( $7.34\pm 1.64$ ), siendo dicha diferencia estadísticamente significativa ( $Z=-2.73$ ,  $p<.05$ ). En relación a la VV entre alumnos se observa también diferencias estadísticamente significativas ( $Z=-2.44$ ,  $p<.05$ ) siendo en este caso superiores los valores en hombres ( $10.96\pm 3.13$ ) que en las mujeres ( $9.95\pm 2.75$ ). Finalmente para la dimensiones violenta referida a las interrupciones en el aula de igual forma se halla significación estadística en las diferencias entre ambos sexos ( $Z=-2.40$ ,  $p<.05$ ), con una superioridad en la victimización en varones ( $10.37\pm 2.01$ ) con respecto a las mujeres ( $9.77\pm 2.05$ ).

Tabla 5. Prueba U de Mann-Whitney para dimensiones violentas en la ESO (en función del sexo).

		ESO				U de Mann-Whitney	Z
		Hombres		Mujeres			
		M	DE	M	D		
<b>Victimización individual</b>							
VF	D	6.66	1.47	6.46	.81	4614.0	-2.81*
	I	5.23	1.44	5.46	1.65	5680.0	-.20
VV	D	8.09	2.23	8.05	1.61	5414.0	-.78
	I	7.51	1.63	7.58	1.54	5622.0	-.33
VES		7.45	2.04	7.28	1.56	5550.0	-.50
VTIC		3.00	1.08	2.94	.99	5728.0	-.10
<b>Victimización grupal</b>							
VF	D	8.45	1.40	8.38	1.34	5744.0	-.06
	I	6.50	1.32	6.35	.73	5764.0	-.01
VV	Alu	10.25	1.88	9.69	1.78	4484.0	-2.84*
	Prof	7.79	1.38	7.58	1.15	5304.0	-1.03
VES		7.01	1.03	7.28	1.06	5172.0	-1.42
VTIC		7.78	1.51	7.20	.88	4620.0	-2.55*
DISRUP		10.17	1.14	10.17	1.09	5772.0	.00
NEGPROALU		6.54	1.20	5.92	.89	4032.0	-3.88***

Nota: M=media, DE= desviación estándar, VF= violencia física, VV= violencia verbal, VES= violencia por exclusión social, VTIC= violencia mediante TIC, DISRUP= interrupciones en el aula, NEGPROALU= actitudes negativas del profesor hacia el alumno, D=directa, I= indirecta, Alu=alumno, Pro=profesor,  $p < .05 = *$ .

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo ha tenido como objetivos, analizar la victimización individual y grupal entre las dos etapas de escolarización obligatoria, así como estudiar la incidencia de dicha victimización en función del sexo.

Se ha hallado cómo en la EPO se muestran mayores niveles de percepción individual de victimización, a excepción de la VVD, siendo todas estas diferencias estadísticamente significativas. Este hallazgo puede deberse a que tal y como indican Márquez-Cervantes y Gaeta-González (2017), los escolares de la etapa de EPO aún no tienen consolidada su personalidad, mostrando dificultades a la hora de hablar de problemas personales y presentando cierta inestabilidad emocional, tendiendo a resolver sus problemas de manera diferente a la forma en la que lo hacen los adultos, sin reflexionar ni considerar las consecuencias de sus actos. Estas circunstancias pueden deberse a que en la etapa la EPO tiende a coincidir con la etapa madurativa de la preadolescencia, donde las acciones están determinadas en mayor medida por la amígdala en comparación con la corteza frontal, teniendo este hecho una incidencia directa en la resolución de problemas (Davidson, 2012). Por su parte, el desarrollo cerebral en preadolescentes favorece que los sujetos actúen de manera impulsiva, así como que tiendan a malinterpretar sus emociones y las conductas sociales a la hora de enfrentarse a situaciones y/o conflictos (Rodríguez, 2014).

Sin embargo, cuando se analiza la percepción de victimización grupal entre etapas, la EPO ya no cuenta con dicho predominio sobre las distintas victimizaciones. Pudiendo observarse como los alumnos de la ESO muestran mayor victimización en la VFI, la VV tanto entre alumnos como la dirigida hacia el profesor, la percepción de actitudes negativas del docente hacia el alumnado y la VES, siendo además a excepción de la última dimensión violenta, todas ellas estadísticamente significativas ( $p < .001$ ). Otras dimensiones violentas, como la violencia verbal entre alumnos y la violencia por exclusión social, aún sin ser estadísticamente significativas, son más elevadas para esta etapa. Por su parte, los discentes de la ESO muestran mayores diferencias a nivel de victimización individual, para la violencia verbal directa, siendo dichas diferencias estadísticamente significativas ( $p < .05$ ), mientras que a nivel grupal son las dimensiones de violencia física indirecta, la violencia verbal hacia el docente, y la percepción de actitudes negativas del docente hacia el alumno. Estos resultados están en consonancia con los de otros estudios como el de Piñero et al. (2014), donde analizaron la incidencia de la violencia y victimización escolar en 2503 estudiantes de ESO, hallando cierta disminución de la violencia física y un aumento de la violencia verbal conforme se incrementa la edad de los sujetos. En cuanto a la mayor prevalencia de actitudes hostiles hacia el docente en la ESO, nuestros resultados contradicen los de Contador (2011), el cual estudio la percepción de la violencia escolar en 584 estudiantes de Educación Media, hallando como en esta etapa la violencia hacia el profesor era menos común que la ejercida entre estudiantes, si bien, nuestros hallazgos pueden explicarse debido a que en la adolescencia, etapa donde están inmersos los alumnos de la ESO, existe mayor capacidad crítica de los alumnos, lo que les permite ser más analíticos y conscientes en la relación con sus docentes y en los posibles abusos de poder. De manera general, nuestros resultados contrastan con las conclusiones obtenidas del metaanálisis de Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek (2010), donde se indica la existencia de una cierta estabilidad general en la victimización a lo largo del tiempo, produciéndose un ligero aumento con la edad, hallando los picos de violencia escolar en la etapa de escolarización intermedia, la que se produce entre los 12 y 15 años, si bien este tipo violenta tiende a disminuir al final de dicha etapa educativa (Hymel y Swearer, 2015).

En cuanto a la comparación de la victimización entre sexos, se desprende de los resultados que son los hombres que perciben una mayor victimización, al contar con unos mayores valores para todas las dimensiones violentas tanto a nivel individual como grupal, siguiendo las hallazgos de Oñate y Piñuel (2006), donde se concluye una victimización superior para los hombres frente a las mujeres, aunque atemperándose dichas diferencias en algunas conductas, sobre todo aquellas relacionadas con la violencia verbal o la exclusión social. Nuestras diferencias entre varones y mujeres son significativas a nivel individual para la violencia física y para la ejercida mediante las TIC, mientras que a nivel grupal lo son la violencia física directa, la violencia verbal entre alumnos, y también para la producida a través de las TIC. A este respecto, nuestros resultados son concordantes con los de García-Fernández, Romera-Félix y Ortega-Ruiz (2017), donde tras estudiar a 1278 escolares con edades comprendidas entre los 10-14 años, se ha hallado una mayor en la cibervictimización en hombres, en las altas tasas violentas obtenidas. Estas circunstancias también han sido confirmadas por el metaanálisis de Cook et al. (2010), donde tras analizar 153 estudios, concluyó que existe una correlación de género, donde prevalece en los niños la percepción de estar inmerso en situaciones de violencia escolar, e incluso en investigaciones como los de Vilchis et al. (2015), tras analizar a 637 alumnos confirman mayores tasas de victimización y agresión en los varones en comparación con las mujeres, con un 2.2% y 0.9% respectivamente.

En la comparación de medias inter-sexos para las dos etapas evaluadas, los resultados indican que en la EPO a nivel de victimización individual existe una relativa paridad en cuanto a la prevalencia de dicha victimización, encontrando únicamente diferencias estadísticamente significativas para la VFD, donde los varones cuentan con mayores puntuaciones. Ya a nivel de victimización

grupal, son los varones los que presentan tasas significativamente más elevadas para la VV entre alumnos, para la producida mediante las TIC y la referida a las actitudes negativas del docente hacia el alumnado. Ya para la etapa de la ESO, se observa una prevalencia total de los varones en cuanto a la victimización individual y también grupal, destacando la significación estadística en la comparación con las mujeres a nivel individual para las dimensiones de violencia física y verbal indirectas y la violencia mediante TIC, y ya a nivel grupal para la violencia física directa, violencia verbal entre alumnos, por exclusión social, a ejecutada a través de las TIC y las interrupciones en el aula. Esta superior percepción de victimización escolar, coincide con el estudio de Contador (2011), donde los hombres también se mostraron más proclives al impacto de la violencia escolar. Los motivos que pueden subyacer en estos hallazgos pueden estar en que los varones a diferencia de las mujeres tienden a no dar la importancia que tiene la adecuada resolución de problemas y se muestran más proclives a ejercer la violencia ante estas situaciones (Medina y Reverte, 2019). En relación a la victimización mediante las TIC, nuestros resultados contrastan con los de Donoso, Rubio y Vilà (2019), los cuales en su estudio con 4.536 alumnos de la ESO no pudieron confirmar incidencia del sexo en relación con este tipo de victimización, afectando de manera similar a ambos sexos.

De los hallazgos obtenidos en este estudio, se concluye con la generalización de la violencia y victimización escolar en especial, por su prevalencia en la etapa de EPO y en varones, lo que nos conduce a defender el desarrollo de estrategias e intervenciones especialmente diseñadas para tratar aspectos como la prevención de situaciones conflictivas y el autocontrol de los discentes. Siendo necesaria la reflexión y el debate del conjunto de la comunidad educativa, contando como referente con el desarrollo emocional, socio-afectivo y de personalidad de los alumnos en esta fase de preadolescencia, y que de dicho modo se regulen las conductas violentas generales y también las particulares de cada grupo-aula (Murillo y Hernández-Castilla, 2011), siendo necesario considerar en las intervenciones docentes no solo a los alumnos más vulnerables, sino a todos aquellos que habitualmente estén implicados en situaciones violentas.

Finalizaremos el estudio considerando las limitaciones más destacadas, donde observamos la realización de autoinformes, pues estos pueden poner en entredicho la sinceridad de las respuestas, en especial para los sujetos que tienen un rol de agresor que pueden ocultar sus circunstancias. Otra limitación sería la comprensión del constructo violencia escolar, y en especial la comprensión de la percepción de las diferentes dimensiones y su significado. Como futuras líneas de investigación se propone el desarrollo y análisis de estrategias de intervención de manera transversal, promoviendo la resolución pacífica de conflictos entre iguales, la adecuación de la conducta a las reglas sociales y el buen uso de las TIC y su consiguiente evaluación, a fin de comprobar su eficiencia en la disminución de la violencia en las aulas.

## REFERENCIAS

- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., & Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191–202.
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. M., & Maquilón, J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullyng entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761–769. Doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa* (La Muralla). Madrid.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293–315.

- Cerezo-Ramírez, F. (2017). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24–29.
- Contador, M. (2011). Percepción de violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Psykhé*, 10(1).
- Cook, C., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65–83. Doi: <https://doi.org/10.1037/a0020149>.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297–334. <https://doi.org/10.1007/bf02310555>.
- Davidson, R. J. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino.
- Del Moral, G., Suárez, C., & Musitu, G. (2012). Roles de los iguales y bullying en la escuela: un estudio cualitativo. *Revista de Psicología y Educación*, 7, 105–127.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, G. (2004). *La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Domínguez, J., Álvarez, E., & Vázquez, E. (2017). Dimensiones predictivas del constructo violencia escolar en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 337–351. Doi: <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.259471>.
- Donoso, T., Rubio, M. J., & Vilà, R. (2019). Factores asociados a la cibervictimización en adolescentes españoles de 12-14 años. *Health & Addictions/Salud y Drogas*, 19(1), 11–21.
- Durán, M., & Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 22(44). Doi: <https://doi.org/10.3916/c44-2015-17>.
- Garaigordobil, M., & Airi, J. (2013). Ciberacoso (“cyberbullying”) en el país vasco: Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Psicología Conductual*, 21(3), 461–474.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Machimbarrena, J. M. (2017). Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 4(1), 7–17.
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Cyberbullying en Educación Primaria: Factores explicativos relacionados con los distintos roles de implicación. *Psychology, Society, & Education*, 9(2), 251–262.
- Giménez, A. M., Arnaiz, P., Cerezo, F., & Prodócimo, E. (2018). Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso. Estrategias de intervención y afrontamiento en Educación Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 26(56), 29–38. Doi: <https://doi.org/doi.org/10.3916/C56-2018-03>.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70, 293–299. Doi: <https://doi.org/10.1037/a0038928>.
- Jiménez, T., & Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 77–89. Doi: <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a5>.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185. Doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>.

- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D., & Subramanian, S. V. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology, 639*–660. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.005>.
- López, R., & De la Caba, M. A. (2011). Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de primaria y secundaria. *Aula Abierta, 39*(1), 59–68.
- Márquez-Cervantes, M. C., & Gaeta-González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en preadolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 20*(2), 221–235. Doi: <https://doi.org/10.6018/rei-fop.20.1.232941>.
- Martínez-Baena, A., & Faus-Boscá, J. (2018). Acoso escolar y Educación Física: una revisión sistemática. *Retos, 34*, 338–345.
- Martínez, J., Ganem, A., Contreras, M. M., Leal, E., Soto, M., & Fernández, J. (2014). Prevalencia y factores de riesgo para ser víctima de bullying en escolares de 8 a 12 años de edad en una escuela pública. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional, 14*(1), 81–87. Doi: <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2014.32392>.
- Medina, J. A., & Reverte, M. J. (2019). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación, 35*, 54–60.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*(5), 602–611. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>.
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). Factores escolares asociados al desarrollo socio-afectivo en Iberoamérica. *RELIEVE, 17*(2). Doi: <https://doi.org/10.7203/relieve.17.2.4007>.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2006). *Estudio Cisneros X: Violencia y acoso escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Pérez, A. J. (2015). *Influencia de la actividad física sobre conductas violentas en adolescentes de centros educativos públicos de Granada*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada: Granada.
- Piñero, E., Areñese, J. J., López, J. J., & Torres, A. M. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa, 32*(1), 223–241. Doi: <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.154251>.
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2006). *AVE: acoso y violencia escolar: manual*. TEA Ediciones.
- Rivera, J. P., Reynoso, T. M., & Vilchis, R. M. (2018). Efectos de un programa de ciberconvivencia en la prevención del cyberbullying. *Psychology, Society & Education, 10*(2), 239–250. Doi: <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1953>.
- Rodríguez, V. (2014). La formación afectivo-sexual en los adolescentes: conocerse desde la sensorialidad. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia Del Niño y Del Adolescente, 57*, 85–88.
- Sánchez, I. M., Vallejo, E. I. G., & Roig, M. R. (2019). El acoso escolar en educación secundaria: prevalencia y abordaje a través de un estudio de caso. social y ciencias sociales. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo, 17*, 71–91.

- Timmons-Mitchell, J., Levesque, D. A., Harris III, L. A., Flannery, D. J., & Falcone, T. (2016). Pilot test of StandUp, an online school-based bullying prevention program. *Children & Schools*, 38(2), 71–79.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135–1143. Doi: <https://doi.org/10.1037/a0036110>.
- Vilchis, R. M., Rivera, J. P., Arriga, K. J., Reynoso, T. M., García, D. M., Maya, M. E. D., & Sánchez, V. C. (2015). Prevención de la violencia escolar cara a cara y virtual en bachillerato. *Psychology, Society & Education*, 7(2), 201–212.
- Weimer, W. R., & Moreira, E. C. (2014). Violência e bullying: manifestações e consequências nas aulas de Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 36(1), 257–274.