

CAPÍTULO CUATRO. ESTUDIO SOBRE LA NATURALEZA DE LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES EN LA ESCUELA Y EN EL OCIO

4.1. Introducción

4.1.1. La violencia entre escolares cambia con el curso y el género

En el estudio de Olweus, llevado a cabo en Noruega en 1983, se observan diferencias muy claras en función del género, siendo siempre más frecuentes tanto el papel de agresor como el de víctima entre los chicos. Respecto al curso, se encuentra que el número de los que se reconoce como víctima disminuye de forma clara entre segundo y sexto curso de primaria, estabilizándose en los restantes cursos de escolarización obligatoria. Entre los que se reconocen como agresores se observan pautas diferentes en función del género. Puesto que mientras en ellas, parece haber también una disminución a medida que aumenta la edad, en el caso de ellos hay un incremento de la participación en episodios violentos en quinto y sexto, en torno a los 10 y 11 años, y, de nuevo, en octavo y noveno, en los que la edad media oscila entre los 13 y 14 años (Olweus, 1993).

En la serie de investigaciones realizada en el Reino Unido dentro del Proyecto Sheffield el porcentaje de los escolares que se reconoce como víctima de la violencia de otros alumnos a veces o más, se sitúa en las escuelas de primaria (*junior and middle schools*) en torno al 27%, y como agresor en torno al 10%. Porcentajes que bajan al 10% y 4%, respectivamente, en las escuelas de secundaria. Los análisis en función del curso, muestran un descenso significativo con la edad entre los 6 y los 16 años, con un ligero incremento al comenzar la educación secundaria. Los chicos reconocen participar en agresiones con una frecuencia significativamente superior a la de las chicas. Las diferencias en el rol de víctimas van en la misma dirección, pero no llegan a ser significativas (Smith y Sharp, 1994).

En el estudio realizado para el Defensor del Pueblo (2000), sobre la incidencia de este problema en el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria en España, también se detectan diferencias en función del género, puesto que los chicos reconocen participar más en situaciones de violencia directa (insultar, esconder cosas, robar y amenazar para meter miedo), y las chicas en situaciones de violencia indirecta (hablar mal de otros). También son más las chicas que afirman haber sufrido dicha situación como víctimas, mientras que entre los chicos, es más frecuente la victimización en no dejar participar, poner motes y amenazar para meter miedo. Respecto al curso se observa, en general, un mayor número de agresores en segundo curso, y de víctimas, sobre todo, en primero y también, aunque algo menos, en segundo.

Existe cierto consenso en interpretar algunos de los resultados anteriormente expuestos (Olweus, 1993; Smith y Sharp, 1994) como reflejo de un descenso continuo de las experiencias de victimización con la edad, atribuible a la reducción de las situaciones de aislamiento y al incremento de las habilidades para afrontar los episodios que conducen a dicha situación que se producen con el desarrollo. Aunque cada día son más los investigadores que sugieren la posibilidad de que lo que cambie con la edad sea la visibilidad de la violencia, y no la violencia como tal, que podría incluso aumentar o hacerse más grave en la preadolescencia y adolescencia temprana.

Uno de los resultados más repetidos en los estudios sobre la violencia es que los hombres la utilizan con mayor frecuencia y de forma más grave a lo que la utilizan las mujeres, diferencia que se manifiesta desde la infancia en cualquier contexto, incluido el escolar (Olweus, 1993; Whitney y Smith, 1993; Defensor del Pueblo, 2000), y que, como sucede en otros contextos y edades, cabe relacionar con los estereotipos masculinos tradicionales, en los que se asocia el valor del hombre con el dominio, el control absoluto y la violencia (Cowie, 2000; Díaz-Aguado y Martínez Arias (2001).

Las diferencias existentes en función del género en la conceptualización de la violencia, según las cuales los hombres infravaloran su participación en ella así como la gravedad de las situaciones en las que se implican, puede explicar también por qué en algunas investigaciones el género no permite predecir la participación en la violencia escolar cuando se utiliza el autoinforme (Bosworth, Espelage, Simon, 1999).

4.1.2. Género y adolescencia

Para explicar las diferencias que con frecuencia se observan en el *bullying* en función del género de los adolescentes conviene tener en cuenta cómo influye éste en otros aspectos de su desarrollo psicosocial. Y es que la forma sexista de construir la identidad puede obligarles a identificarse con determinados problemas tradicionalmente asociados al estereotipo femenino y masculino; como la pasividad, la dependencia y la sumisión, en el caso de las mujeres; y la dureza, el dominio o la utilización de la violencia, en el caso de los hombres (O'Toole et al., 1997). Tendencia que permite explicar las relaciones observadas desde hace décadas, y también en los estudios recientes, entre la forma sexista de construir la identidad masculina y la mayor parte de la violencia que ejercen los hombres, incluyendo no sólo la que ejercen contra las mujeres sino también la que ejercen contra otros hombres e incluso contra sí mismos (Kauffman, 1997); así como la superior tendencia de los adolescentes a comportarse y a justificar la violencia en mayor medida que las adolescentes (Keltikangas et al, 1997; Pa-

kaslati, 1997) y la superior tendencia de ellas a sentirse culpables, con menor autoestima y tendencia a la depresión que ellos (Bybee, 1998).

Además de obligar a identificarse con los problemas mencionados en el párrafo anterior, el sexismo limita los posibles valores y cualidades a los tradicionalmente considerados como femeninos o masculinos, confundiendo lo biológico con lo psicosocial y pretendiendo justificar así el mantenimiento de una injusta división del mundo y sus valores en dos espacios, el público, el del poder, para los hombres, y el privado, el de las emociones y el cuidado de las personas, para las mujeres. Como consecuencia de la generalización transcultural de dicha división cabe explicar la similitud que suele observarse entre los estereotipos de género en distintos contextos culturales (Williams y Best, 1990). Estereotipos que asocian lo masculino con una serie de características a las que suele denominarse de forma genérica (Bakan, 1966): *agencia-instrumentalidad* (agresividad, competitividad, acción, dureza, insensibilidad...); y lo femenino con otras características opuestas a las anteriores, a las que se ha denominado *expresividad-comunalidad* (ternura, empatía, debilidad, dependencia, pasividad, sensibilidad social, comprensión...). Así, la representación sexista del mundo puede actuar como una profecía que se cumple automáticamente, al transmitir desde muy corta edad a los niños y las niñas con qué cualidades, valores y problemas deben identificarse, de que actividades deben participar y de cuáles no. De lo cual se deriva que para conocer hasta qué punto se ha superado el sexismo es preciso tener en cuenta sus distintas manifestaciones, incluyendo las cualidades que se creen poseer, las que se desearía tener y las actividades en las que se invierte el tiempo actual y se piensa invertir el tiempo futuro.

Los meta-análisis realizados a partir de los estudios llevados a cabo sobre las diferencias psicológicas en función del género entre 1958 y 1992 (Feingold, 1994; Benlloch, 1998) encuentran que: los hombres son más asertivos y menos ansiosos que las mujeres; diferencias que se observan tanto en adolescentes como adultos y en distintos contextos culturales. Y apoyan la dualidad descrita por Bakan (1966) en una orientación agente versus una orientación comunal.

Entre los resultados obtenidos en los estudios llevados a cabo con adolescentes en los últimos años cabe destacar, por su relación con el tema aquí estudiado, los siguientes:

1. *Adaptación escolar, rendimiento, autoconcepto académico y expectativas laborales.* La tradicional desventaja de las adolescentes parece haber desaparecido, puesto que tanto cuando se evalúan resultados (calificación media, número de suspensos, abandono de la escuela) como a través del autoinforme (satisfacción con la escuela y perspectivas ocupacionales), las adolescentes manifiestan un nivel de rendimiento y de expectativas igual o superior al que manifiestan los adolescentes. Además, entre los chicos son mucho más frecuentes las conductas disruptivas y menor la variedad de refuerzos que suelen obtener en la escuela. A pesar de lo cual, las evaluaciones del autoconcepto académico no suelen encontrar diferencias significativas. En algunas publicaciones clásicas (Jackson, 1968) y recientes (Reed, 1999) se relacionan las dificultades académicas de los chicos con los problemas que la identidad masculina tradicional implica para adaptarse a la escuela así como a otros ámbitos; aunque sólo recientemente se destaca la necesidad de ayudarles a superar el sexismo para salir de dicha desventaja, que es en la actualidad especialmente significativa (Reed, 1999).

2. *Autoestima.* En numerosos estudios realizados en distintos contextos culturales se observa que los adolescentes obtienen puntuaciones significativamente superiores a las adolescentes en autoconcepto global y autoestima. Diferencias que se mantienen al

integrar los resultados de numerosos estudios a través del meta-análisis (Kling et al., 1999). Los estereotipos sexistas tradicionales podrían contribuir a estas diferencias al hacer a las adolescentes más dependientes del *feedback* de los demás y más sensibles a las evaluaciones negativas que los adolescentes (Golombok y Fivush, 1994), debido a la forma en la que ambos grupos construyen su identidad, basada en: la interdependencia (o comunalidad) en el caso de las mujeres y la independencia (o agencia) en el caso de los hombres (Gilligan, 1982; Cross y Madson, 1997). En función de lo cual, pueden explicarse también los resultados obtenidos a través del autoinforme sobre el superior estrés que el incremento de la interacción con compañeros de otro género suele suponer para las chicas, debido a la superior frecuencia con la que ellos emiten y ellas reciben conductas negativas en dichos contextos. En algunas investigaciones recientes se cuestiona la supuesta superioridad de los adolescentes en las pruebas de autoestima global, relacionándola con sesgos sexistas de los instrumentos empleados para evaluarla (Francis, 1998). También se han observado ritmos diferentes en las etapas de construcción de la propia identidad, según los cuales la etapa comprendida entre los 13 y los 17 años implica más cambios y de superior dificultad para las chicas que para los chicos (Hastings, Anderson y Kelley, 1996).

3. *Género, estrategias de afrontamiento emocional y depresión.* El sexismo limita el repertorio de estrategias emocionales, originando diferencias evolutivas en la vulnerabilidad a los problemas emocionales de internalización relacionados con la depresión (Golombok y Fivush, 1994). Así puede explicarse que los niños tengan más problemas emocionales de internalización que las niñas durante la primera infancia (Rutter, 1983; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Varona, 2001), que estas diferencias dejen de ser significativas después (Fleming et al., 1989), y que se inviertan a partir de la pubertad (Golombok y Fivush, 1994), momento desde el cual la frecuencia de depresiones es mucho mayor (el doble) entre las mujeres que entre los hombres. Diferencias que cabe relacionar con las estrategias que cada grupo ha aprendido a utilizar. Así, la superior tendencia de las adolescentes a deprimirse se relaciona con la menor frecuencia con la que utilizan estrategias activas de resolución de conflictos o estrategias de distracción (más eficaces para superar los problemas normales de la adolescencia) y con su superior tendencia a «rumiar» los problemas (a centrar su atención en los pensamientos y sentimientos problemáticos), a hablar de ellos y a pedir ayuda (Broderick, 1998). Los estudios llevados a cabo sobre la socialización de las emociones reflejan, como posible origen de los estilos de afrontamiento, que a los niños se les permite externalizar la ira y la hostilidad en mayor medida que a las niñas; y que a ellas se les educa para pensar sobre las emociones, ponerse en el lugar de los demás, sentir empatía y expresar la tristeza (incluso llorando) mucho más que a ellos. Diferencias que parecen ser una ventaja para las niñas cuando son pequeñas pero un inconveniente desde la adolescencia, probablemente debido a la superior compatibilidad del estereotipo femenino con las características infantiles que con lo que se espera de una persona independiente en la mayoría de las situaciones desde la adolescencia.

4. *Género, estrategias de afrontamiento y violencia.* Para comprender las limitaciones que el sexismo supone en el desarrollo emocional también para ellos, conviene tener en cuenta no sólo los problemas de internalización, más frecuentes desde la adolescencia en las mujeres, sino también los de externalización, más frecuentes en todas las edades entre los hombres; y entre los que se encuentran la delincuencia, la violencia y el suicidio. En este sentido, los estudios que comparan, por ejemplo, la reacción al abuso se-

xual concluyen que la respuesta de los chicos es mucho más extrema, que se intentan suicidar con más frecuencia que las chicas, diferencia que según algunos estudios es de 13 a 1 (Garnefsky y Arends, 1998). ¿Cómo explicar que las estrategias masculinas más eficaces en situaciones menos graves no lo sean aquí? Aunque no tenemos suficiente información para contestar con precisión a esta pregunta, cabe suponer que ante un problema tan grave como el abuso sexual, las estrategias de distracción y acción, más disponibles para los adolescentes, sean menos eficaces que las estrategias de pedir ayuda y «llorar», tradicionalmente consideradas como femeninas.

5. *Avances y limitaciones en la superación de las identidades sexistas.* Los estudios realizados reflejan que aunque en los últimos años se ha producido un avance considerable en la superación del sexismo, dicha superación dista todavía mucho de ser total, especialmente entre los hombres. Diferencias que se producen también en la adolescencia (Lewin y Tragos, 1987) y podrían estar relacionadas con la forma en la que se construyen los *esquemas de género*, a partir de los cuales se organiza el conocimiento y se interpreta la información sobre este tema. Observándose, en este sentido, que las chicas manifiestan actitudes más flexibles que ellos, y una mayor tendencia al cambio en la identidad de género, debido probablemente a que la presión social para el estereotipo masculino sigue siendo más rígida y coercitiva que la presión para el estereotipo femenino (Golombock y Fivush, 1994).

4.1.3. Adolescencia temprana, situación en la escuela y riesgo

Los progresos que se producen con la edad en la comprensión de las diferencias sociales y en la capacidad de resolución de conflictos deberían conducir a una progresiva reducción de la violencia y la intolerancia en la adolescencia, pero con frecuencia no sucede así, especialmente durante la adolescencia temprana, entre los 12 y los 15 años, etapa en la que suele observarse un incremento de dichos problemas ¿Por qué?

Una posible respuesta a dicha pregunta se obtiene al tener en cuenta que la violencia y la intolerancia pueden servir para dar respuesta a las siguientes funciones:

1. *Desviar la hostilidad producida por situaciones de frustración y tensión*, utilizando en este sentido a determinados colectivos como *chivo expiatorio* (Allport, 1954). En apoyo de lo cual cabe interpretar el hecho de que las personas que están satisfechas con su propia situación suelen ser más tolerantes que las personas que están insatisfechas (Bettelheim y Janovitz, 1950).

2. *Crear que el mundo es justo y que uno no va a sufrir los graves acontecimientos que se observan en otros*, necesidad que activa determinados sesgos que llevan a culpabilizar a la víctima del acontecimiento sufrido por ella; atribución que suele inhibir la empatía y la solidaridad (Lerner, 1980).

3. *Reducir la incertidumbre sobre la propia identidad*, permitiendo categorizar de modo simplificado la realidad social. En apoyo de lo cual cabe interpretar que el riesgo de intolerancia aumente cuando también se incrementa la incertidumbre sobre uno mismo (Erikson, 1968; Adorno et al, 1950; Chandler, 1978), después de haber sufrido una humillación, un fracaso o de ver amenazada la propia imagen (Lemire y Smith, 1985).

4) *Afirmar el propio estatus y la integración en el grupo de referencia.* El hecho de compartir los prejuicios del grupo al que se pertenece y excluir o agredir a otros permite

umentar la cohesión intragrupal y la sensación de seguridad y apoyo (Pinillos, 1982; Pettigrew, 1980).

En función de lo anteriormente expuesto, puede explicarse por qué la intolerancia suele aumentar en situaciones históricas, (como la actual) o evolutivas (como la adolescencia), en las que se experimentan cambios muy rápidos que afectan a la construcción de la propia identidad, así como cuando se asciende o se baja en la jerarquía social.

«Numerosos hechos permiten suponer que todo cambio brusco en las condiciones de vida conduce al individuo a preguntarse sobre su propia identidad. En el esfuerzo que el ser humano realiza a lo largo de su vida para definirse frente a sí mismo -para adquirir, preservar, y desarrollar su personalidad- los elementos exteriores desempeñan un papel considerable. (...) Toda modificación brusca de estos elementos exteriores suscita en él una angustia obligándole a examinar su actitud respecto al mundo (Jahoda, 1961, pp. 494-495)».

La incertidumbre actual afecta de forma especial a los adolescentes. Para comprender por qué conviene recordar que su tarea básica es construir una identidad diferenciada, elaborar su propio proyecto vital, averiguando qué quieren hacer con su vida. Tarea que origina un alto nivel de incertidumbre que, sumado al que implican los actuales cambios sociales, puede resultar para algunos jóvenes muy difícil de soportar; especialmente cuando no han desarrollado tolerancia a la ambigüedad, cuando no han aprendido a vivir el conflicto, la duda, como un elemento necesario para crecer, cuando se les ha educado como si existieran certezas, verdades, absolutas. En función de dicha dificultad puede explicarse el incremento de la tendencia a construir una identidad violenta e intolerante observado en algunos jóvenes en los últimos años. En este sentido, los estudios realizados sobre la violencia racista y xenófoba producida en la década de los 90 en Europa reflejan que los agresores han sido con frecuencia adolescentes varones que han abandonado la escuela o que tienen importantes dificultades en dicho contexto (Bjorjo y Witte, 1993). El análisis de los casos denunciados en Alemania, uno de los países que sufre este problema con mayor frecuencia, refleja que en el Este, donde los cambios sociales han sido mayores, se producen el triple de crímenes racistas que en el Oeste. La personalidad de dichos jóvenes coincide en muchos casos con la observada en el estudio realizado después de la II Guerra Mundial por Adorno y colaboradores (1950), descrita en el capítulo dos.

Otra explicación del incremento de las conductas destructivas de la adolescencia temprana, complementaria de la anterior, gira en torno al egocentrismo característico de esta edad, como consecuencia del cual se producen una serie de problemas, como el auditorio imaginario y la fábula personal, que conducen a un sentimiento de invulnerabilidad (Elkind 1967; Schinke, Botvin y Orlandi, 1991). Y es que cuando comienza el pensamiento formal, el adolescente suele tener dificultades para diferenciar entre el objeto del pensamiento de los demás y el objeto de su propio pensamiento. En dicha confusión reside la clave del egocentrismo de la adolescencia temprana, que lleva a creer que los demás prestan tanta atención a su aspecto y a su conducta como el/ella mismo/a; anticipando continuamente cuáles van a ser las reacciones que producirá en los demás, como si estuviera ante un *auditorio imaginario*. La tendencia de los adolescentes a pensar sobre sí mismos, a buscar su diferenciación y su coherencia, les lleva con cierta frecuencia a lo que se ha denominado *la fábula personal*, una historia que se cuentan a sí mismos basada en el convencimiento de que su experiencia personal es algo espe-

cial y único. Esta distorsión cognitiva podría estar en la base de las graves conductas de riesgo en que se implican algunos adolescentes con cierta frecuencia, creyendo que las consecuencias más probables de dichas conductas no pueden sucederles a ellos porque son especiales y que puede llevarles, incluso, a considerar deseables determinados problemas. La superación de la fábula personal y del auditorio imaginario se producen cuando el adolescente logra compartir sus pensamientos y sentimientos con sus compañeros, disponiendo así de un auditorio real, un grupo de iguales de carácter constructivo, con el que descubrir coincidencias y sentirse al mismo tiempo especial y único (Díaz-Aguado, 1996). Una de las funciones de las conductas destructivas para los adolescentes es conseguir este auditorio real, este grupo de compañeros con el que aprender a comprenderse a uno mismo y a los demás

Los estudios realizados en los últimos años comienzan a reconocer que la orientación al riesgo de la adolescencia temprana se incrementa cuando el contexto educativo no se adapta a las necesidades evolutivas de dicha etapa. En este sentido, Eccles, Lord y Roeser, 1996, han encontrado evidencia empírica en la que se refleja una influencia negativa de cinco tipos de cambio, que se producen entre la escuela primaria y secundaria, que pueden explicar por qué se incrementan en la adolescencia temprana las dificultades de adaptación escolar y las conductas destructivas, en función del desajuste entre las necesidades evolutivas de la adolescencia y lo que ofrece la escuela secundaria, en la que:

- a) Se produce un fuerte incremento del énfasis en el control y en la disciplina y disminuyen las oportunidades del alumnado para tomar decisiones sobre su propio aprendizaje, que pasa a estar más dirigido por el profesorado.
- b) La relación entre el profesorado y el alumnado se hace mucho más impersonal y aumentan los problemas de interacción.
- c) La organización de la actividad en el aula se orienta más al grupo en su totalidad, resultando más competitiva y disminuyendo las oportunidades de participación.
- d) El profesorado utiliza normas de evaluación más estrictas. Y descienden, en general, las calificaciones que recibe el alumnado. Descenso que origina, a su vez, una disminución en la motivación por el aprendizaje, y con ello una escalada en espiral de consecuencias muy negativas. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que las calificaciones son el mejor predictor de autoeficacia percibida y motivación académica.
- e) El profesorado de secundaria se siente menos eficaz que el de primaria, sobre todo respecto al alumnado que presenta dificultades escolares. Aquí parece originarse la principal diferencia entre estos dos niveles educativos, que está estrechamente relacionada con el tipo de formación recibida y con el hecho de que en secundaria el profesorado no se siente responsable de la educación en general, sino especialista en una materia concreta.

Para superar los problemas anteriormente mencionados, estos autores proponen modificar la estructura de las actividades escolares orientándolas más hacia el desarrollo de proyectos, de tareas que sean definidas como propias por el adolescente, destacando cinco cualidades en esta orientación: 1) orientar la actividad hacia la *construcción* de tareas; 2) distribuir la autoridad en el aula; 3) incrementar el reconocimiento del esfuerzo por encima del reconocimiento de la capacidad; 4) utilizar el esfuerzo como

criterio para la evaluación del aprendizaje; 5) agrupar a los alumnos en función de la heterogeneidad; 6) y usar el tiempo de forma más flexible para permitir la innovación en actividades y tareas.

Como reflejo de la influencia que los problemas escolares pueden tener en el desarrollo de la exclusión y la violencia conviene tener en cuenta, también, los resultados obtenidos desde los primeros estudios longitudinales realizados sobre este tema, en los que se ha observado que desde los 8 ó 10 años de edad los individuos que llevaron a cabo acciones antisociales graves en la juventud y edad adulta se diferenciaban de sus compañeros por: 1) ser rechazados por sus compañeros de clase; 2) llevarse mal con sus profesores; 3) manifestar hostilidad hacia diversas figuras de autoridad; 4) expresar baja autoestima; 5) tener dificultades para concentrarse, planificar y terminar sus tareas; 6) falta de identificación con el sistema escolar; 7) y abandonar prematuramente la escuela.

4.1.4. Las dificultades de integración en el grupo de iguales evaluadas a través de la sociometría

Para explicar los resultados anteriormente expuestos conviene tener en cuenta que la adaptación socio-emocional depende, en buena parte, de las relaciones que los adolescentes mantienen con sus compañeros (Ladd, 1990; Díaz-Aguado, 1986, 1988; Parker y Asher, 1987). Probablemente por eso, desde la preadolescencia el rechazo de los compañeros en la escuela predice no sólo los problemas de violencia referidos sino también otro tipo de problemas, como son: 1) el abandono prematuro de la escuela (Parker y Asher, 1987); 2) la delincuencia (Roff y Wirt, 1984); 3) el suicidio (Stengle, 1971); 4) o los que subyacen a la demanda de asistencia psiquiátrica (Cowen et al., 1973; Roff y Wirt, 1984).

Los estudios realizados sobre el desarrollo de la competencia social reflejan que las habilidades más sofisticadas (necesarias para cooperar, negociar, intercambiar, competir, defenderse, crear normas, cuestionar lo que es injusto...) se desarrollan fundamentalmente en las interacciones entre compañeros fuera de la familia. En aquellas se aprende un importante principio social que difícilmente puede enseñar ésta: la estrecha reciprocidad que caracteriza a la mayoría de las relaciones sociales. Condición que permite aprender a negociar y transformar los vínculos y contextos sociales.

En la adolescencia, la influencia de los compañeros adquiere una especial significación debido a que desempeñan un papel prioritario en la formación de la propia identidad, al proporcionar la mejor oportunidad de la que dispone el sujeto para poder compararse y activar el proceso de adopción de perspectivas, como consecuencia del cual se construye tanto el conocimiento de uno mismo como el conocimiento de los demás (Selman, 1980; Kohlberg, 1984). Las limitaciones originadas por el egocentrismo del adolescente (como el auditorio imaginario y la fábula personal) van siendo superadas, en gran medida, a través de una adecuada interacción con compañeros, que proporciona un auditorio real con el que compartir pensamientos y sentimientos y descubrir así que a pesar de ser diferente comparte con los demás importantes semejanzas (puesto que todos somos iguales y diferentes incluso en la adolescencia).

La revisión de las numerosas investigaciones realizadas, en este sentido, permiten agrupar las deficiencias conductuales relacionadas con el rechazo de los compañeros en

torno a: 1) las dificultades para adaptarse a los distintos papeles sociales que la vida escolar implica (relaciones con profesores y con compañeros, orientación a la tarea y solidaridad con los iguales...); 2) la incapacidad para establecer relaciones simétricas de colaboración, de intercambiar el control; 3) la falta de habilidad para expresar aceptación o la tendencia a expresar rechazo; y 4) una desmesurada necesidad de llamar la atención sobre uno mismo, que suele producirse como consecuencia de la incapacidad para adaptarse a las situaciones grupales.

Uno de los aspectos de la competencia cognitivo-social de mayor relevancia a partir de la preadolescencia gira en torno a la anticipación de las consecuencias y expectativas de autoeficacia. Rubin y Krasnor (1986) postulan, en este sentido, que los sujetos rechazados se adaptan peor a las situaciones sociales porque no tienen en cuenta las consecuencias de sus conductas. Igualmente, se ha encontrado que los sujetos rechazados se diferencian de los aceptados porque: 1) anticipan consecuencias más positivas de las estrategias agresivas o antisociales; 2) y esperan peores resultados de las estrategias amables o prosociales.

Los estudios observacionales realizados, en este sentido, sugieren que el esquema anteriormente expuesto puede verse reforzado por la interacción que dichos adolescentes mantienen con los demás. Coie (1987) sugiere que los sujetos agresivos pueden mantener su conducta agresiva por la sumisión que provoca en sus compañeros. En esta misma dirección cabe interpretar el mecanismo observado en la interacción entre los alumnos rechazados y sus compañeros (Díaz-Aguado, 1986; 1988).

Uno de los procedimientos más utilizados actualmente para evaluar la integración social en las aulas lo constituyen las técnicas sociométricas; que consisten en preguntar a todos los alumnos acerca del resto de los compañeros de la clase y conocer, así, el nivel de popularidad, las oportunidades para el establecimiento de relaciones de amistad, la impresión que tiene de sus compañeros y la que produce en éstos, así como las cualidades o problemas por los que destaca (Díaz-Aguado, 1988).

La utilización de los procedimientos sociométricos en investigaciones anteriores (Díaz-Aguado Royo, Segura y Andrés, 1996) nos había permitido observar que:

1. La aceptación por parte de los iguales para situaciones relacionadas con el trabajo parece estar asociada a las siguientes características percibidas por los compañeros: habilidad de comunicación, capacidad para comprender a los demás, disponibilidad para ayudar, simpatía y tendencia a alegrarse con los éxitos ajenos. La aceptación en situaciones de tiempo libre se asocia a menos atributos, entre los que destacan: tener muchos amigos, saber comunicarse y ser simpático.
2. El rechazo de los compañeros en las dos situaciones estudiadas (trabajo y tiempo libre) se asocia fundamentalmente a las siguientes características: ser antipático, no entender a los demás, tener pocos amigos, la falta de comprensión ante la debilidad de los demás, tener problemas para comunicarse, tener envidia y ocultar la inseguridad tratando de parecer todo lo contrario.
3. Las cuatro categorías que más se relacionan con los distintos indicadores de intolerancia y de riesgo de violencia, comentadas anteriormente, guardan entre sí correlaciones significativas, lo que nuevamente apoya la validez de constructo del método de la asociación de atributos perceptivos y su eficacia para detectar a adolescentes con actitudes intolerantes y con riesgo de violencia.
4. El método sociométrico de *asociación de atributos perceptivos* es el que más se relaciona con la intolerancia y las actitudes hacia la diversidad (evaluados a través

del cuestionario y la entrevista), así como con la conceptualización de la violencia, destacando los atributos «*agresividad*», «*falta de comprensión ante la debilidad de los demás*», «*sentirse superior*» y «*llevarse mal con los profesores*». En función de lo cual puede deducirse que:

- Los jóvenes parecen percibir con precisión la intolerancia y el riesgo de violencia en sus compañeros.
 - Los jóvenes intolerantes suelen tener: problemas en su interacción con las figuras de autoridad y dificultades para sentir empatía y comprender la debilidad de los demás.
5. Los adolescentes que se identifican con la violencia son más rechazados por sus compañeros de clase (tanto para situaciones de trabajo como para situaciones de tiempo libre) que los adolescentes del grupo de contraste. Y, según la percepción de los compañeros, su conducta se caracteriza por: su agresividad, su falta de comprensión ante la debilidad de los demás, llamar frecuentemente la atención sobre sí mismos, sentirse superior, ser antipáticos e inmaduros y por llevarse mal con los profesores. Resultados que recuerdan a los encontrados por Adorno y colaboradores en sus estudios sobre la personalidad autoritaria, (Adorno et al., 1950), estructura que caracteriza a las formas más extremas de intolerancia y que se relaciona con: 1) un estilo peculiar de conceptualizar a las personas en función de diferencias de estatus y poder; 2) rechazar todo lo que se percibe débil o diferente; 3) justificar la violencia; 4) y definir la justicia como el dominio del fuerte sobre el débil.

4.1.5. Exclusión escolar y riesgo de violencia entre los adolescentes españoles

Los resultados obtenidos en nuestras investigaciones anteriores con estudiantes de secundaria sugieren también que la exclusión escolar puede estar en el origen de su identificación con la violencia (Díaz-Aguado, Dir., 1996). Una de las evidencias más significativas, en este sentido procede del estudio comparativo realizado para elaborar los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, y llevado a cabo con 601 jóvenes (entre 14 y 20 años) de centros de secundaria de Madrid. En el que observamos que los jóvenes que se identificaban con dicho problema (la violencia) se diferenciaban, además, del resto de sus compañeros y compañeras de clase, por: razonar en situaciones de conflictos entre derechos de forma más primitiva (más absolutista e individualista); justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia, especialmente en el ocio y también en la escuela; llevarse mal con los profesores; ser rechazados por los otros chicos y chicas de la clase, y ser percibidos como agresivos, con fuerte necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultad para comprender la debilidad de los demás. Perfil que refleja como causas posibles de la violencia la dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye.

Para valorar cómo es la situación de los/as adolescentes españoles respecto al riesgo de exclusión conviene tener en cuenta algunos de los resultados obtenidos en el Informe del INJUVE «*Juventud en España. 2000*» (Martín Serrano y Velarde Hermida, (2001), en el que se encuentra que:

1. *El fracaso en los estudios y la incertidumbre sobre el futuro laboral son las principales fuentes de preocupación.* La respuesta más frecuente en 2000 (dada por el 35%) sobre cuál es el problema personal que más le preocupa, es la *ocupación y la responsabilidad profesional (estudio-trabajo)*, porcentaje que sube en 10 puntos respecto al de 1991, momento en que la respuesta más frecuente (del 30%) consistía en decir que no había ningún problema personal que le preocupara (respuesta que ahora elige el 33%). La preocupación por los *asuntos colectivos* ha descendido de forma muy significativa, puesto que mientras en el año 1991 lo señalaban como lo más relevante el 14% de los/as jóvenes, en 2000 sólo lo señala el 1%.
2. *El presentismo como reacción a la incertidumbre y al fracaso.* La mayoría de los/as jóvenes (el 66%) está de acuerdo con la idea de que «*el futuro es tan incierto que es mejor vivir al día*». Actitud que es compartida por un porcentaje muy similar a lo largo de la última década; y que parece estar estrechamente relacionada con la falta de perspectivas de futuro, puesto que dicha actitud disminuye cuando: 1) se superan los estudios primarios y, sobre todo, cuando se alcanzan los universitarios; 2) no se tienen sentimientos de fracaso escolar; 3) se leen 5 o más libros al año; 4) no se ocupa mucho tiempo viendo la televisión; 5) y a partir de los 21 años.
3. *Riesgo de exclusión y fracaso escolar.* La experiencia de fracasar en el colegio o el instituto está muy extendida, puesto que afirma haberla vivido el 38%; cifra que supera bastante a la de los que afirman haber tenido una experiencia similar en la Universidad (el 23%). Para valorar el significado del fracaso en los primeros niveles educativos conviene tener en cuenta que está estrechamente relacionado con el abandono prematuro de los estudios, y que el sentimiento de fracaso es más frecuente: 1) entre los chicos; 2) entre los que son adolescentes en el momento de realizar la encuesta; 3) y tanto más frecuente cuanto menor es el estatus socioeconómico. La integración de estos resultados con los que se resumen en el apartado anterior reflejan qué condiciones incrementan en la actualidad la dificultad de los/as jóvenes para apropiarse de su futuro. Conviene tener en cuenta, además, que el concepto de fracaso escolar más extendido lo atribuye a problemas individuales, con una conciencia muy escasa de la influencia que las causas sociales o el sistema escolar pueden tener sobre este problema.

4.1.6. Perfil de agresores y víctimas de *bullying*

La mayoría de los estudios realizados en las dos últimas décadas sobre la violencia entre escolares se han realizado desde una perspectiva descriptiva, buscando sobre todo conocer la incidencia del problema en sus distintas manifestaciones, y prestando muy poca atención a las condiciones que lo provocan, más allá del perfil de los individuos que intervienen como agresores o como víctimas.

Entre los escolares que son víctimas de la violencia de sus compañeros suelen diferenciarse dos situaciones (Olweus, 1993 Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli et al, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997):

La víctima típica, o víctima pasiva; que se caracteriza por:

1. Una situación social de aislamiento (con frecuencia no tiene ni un sólo amigo entre los compañeros); en relación a lo cual cabe considerar su escasa asertividad y dificultad de comunicación, así como su baja popularidad, que según algunos estudios llega a ser incluso inferior a la de los agresores. Para explicarlo, conviene tener en cuenta que la falta de amigos puede originar el inicio de la victimización, y que ésta puede hacer que disminuya aún más la popularidad de quién la sufre.
2. Una conducta muy pasiva, miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad (de no poder defenderse ante la intimidación), alta ansiedad (a veces incluso miedo al contacto físico y a la actividad deportiva), inseguridad y baja autoestima; características que cabe relacionar con la tendencia observada en algunas investigaciones en las víctimas pasivas a culpabilizarse de su situación y a negarla, debido probablemente a que la consideran más vergonzosa de lo que consideran su situación los agresores (que a veces parecen estar orgullosos de serlo), (Salmivalli et al., 1996).
3. Cierta orientación a los adultos, que cabe relacionar con el hecho observado en algunos estudios entre las víctimas pasivas de haber sido y/o estar siendo sobreprotegidas en su familia.
4. La conducta de las víctimas pasivas coincide con algunos de los problemas asociados al estereotipo femenino, en relación a lo cual es preciso interpretar el hecho de que dicha situación sea sufrida por igual por los chicos (que probablemente serán más estigmatizados por dichas características) y por las chicas (entre las que las características son más frecuentes pero menos estigmatizadoras). La asociación de dichas características con conductas infantiles permite explicar, por otra parte, por qué las víctimas pasivas disminuyen con la edad.

La víctima activa. En la mayoría de los estudios realizados sobre este tema se menciona la necesidad de diferenciar distintos tipos de víctimas, incluyendo como la segunda situación de victimización (menos frecuente y clara que la anterior), la de los escolares que se caracterizan por:

1. Una situación social de aislamiento y fuerte impopularidad, llegando a encontrarse entre los alumnos más rechazados por sus compañeros (más que los agresores y las víctimas pasivas); situación que podría estar en el origen de su selección como víctimas, aunque, como en el caso de las anteriores, también podría agravarse con la victimización.
2. Una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir sin llegar a elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación, con problemas de concentración, disponibilidad a reaccionar con conductas agresivas, irritantes, provocadoras. A veces, las víctimas activas mezclan dicho papel con el de agresores, aunque sus agresiones suelen ser meramente reactivas.
3. Un rendimiento y un pronóstico a largo plazo peores, en ambos casos, al de las víctimas pasivas.
4. Los escolares que son víctimas activas agresivas en la relación con sus compañeros parecen haber tenido desde su primera infancia un trato familiar más hostil, abusivo y coercitivo, que los otros escolares.

5. Esta situación es más frecuente entre los chicos que entre las chicas. No disminuye de forma significativa con la edad. Y en ella pueden encontrarse con mucha frecuencia los escolares hiperactivos.

El agresor, que se caracteriza por:

1. Una situación social negativa, siendo incluso rechazado por una parte importante de sus compañeros, pero está menos aislado que las víctimas, y tiene algunos amigos, que le siguen en su conducta violenta.
2. Tener una acentuada tendencia a la violencia, a dominar a los demás, al abuso de su fuerza (suele ser físicamente más fuertes que los demás). Es bastante impulsivo, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento; problemas que se incrementan con la edad.
3. Su capacidad de autocrítica suele ser nula; en relación a lo cual cabe considerar el hecho observado en varias investigaciones, al intentar evaluar la autoestima de los agresores, y encontrarla media o incluso alta.
4. Entre los principales antecedentes familiares de los escolares que se convierten en agresores típicos suelen destacarse: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, y especialmente por parte de la madre, que manifiesta actitudes negativas y/o escasa disponibilidad para atender al niño; y fuertes dificultades para enseñarle a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, utilizando en muchos casos el castigo físico.
5. La situación de agresor es mucho más frecuente entre los chicos que entre las chicas, y suele mantenerse muy estable, o incrementarse a lo largo del tiempo; especialmente en la preadolescencia.

Aunque el grupo de agresores es menos heterogéneo que el de víctimas, la mayoría de las investigaciones diferencian entre los agresores activos, los que inician la agresión y la dirigen, de los agresores pasivos, que les siguen, les refuerzan y les animan; y que parecen caracterizarse por problemas similares a los anteriormente mencionados pero en menor grado.

4.1.7. La violencia entre iguales en contextos especiales

En un estudio realizado recientemente en España (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2002) en 30 centros de menores, con adolescentes de 15 a 18 años, hemos podido llegar a las siguientes conclusiones sobre la naturaleza de la violencia que sufren o ejercen los adolescentes y las condiciones que incrementan o reducen su riesgo:

1. *La valoración negativa del adolescente hacia el centro* de menores se relaciona con su participación como agresor en agresiones de gravedad media y alta en el propio centro, con la justificación de la violencia como masculinidad así como con la tendencia general a la conducta violenta y antisocial.
2. *La valoración negativa de uno/a mismo/a se relaciona con las experiencias de victimización* sufridas en el centro, con el género (las adolescentes tienen más riesgo de

rechazarse a sí mismas que los adolescentes) y con la desconfianza hacia las personas más disponibles en el centro (compañeros y educadores).

3. *Relación entre ser víctima, agresor y espectador de la violencia en el centro en situaciones de distinta gravedad.* Existe una significativa tendencia a generalizar el rol de víctima y el rol de agresor a distinto tipo de situaciones, similar a la que se observa en los estudios sobre violencia entre los adolescentes en general. Por el contrario, en la violencia que se ejerce o sufre en los centros de menores, parece ser menor la tendencia a desempeñar simultáneamente ambos roles. Además, el rol de espectador de dichas situaciones está más relacionado en ellos con el papel de agresor que con el de víctima. Relación que parece producirse al combinar ambos roles dentro de la misma situación.
4. *La frecuencia de experiencias de victimización que el adolescente menciona en el centro correlaciona de forma significativa con el maltrato que menciona en la familia.* La frecuencia de participación en agresiones en el centro no parece, sin embargo, estar relacionada con la del maltrato familiar, tal como ambas son mencionadas por el propio adolescente.
5. *Diferencias de género detectadas a través del autoinforme en creencias y conductas relacionadas con la violencia.* Sólo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en la justificación de la violencia doméstica, en la que los varones puntuaron más que las mujeres. Para interpretar la ausencia de diferencias en otras condiciones de riesgo de violencia en este estudio conviene recordar la desigual distribución existente en función del género en los centros de menores evaluados (70% de hombres y 30% de mujeres). Y que, por tanto, las adolescentes que residen en dichos centros se sitúan respecto al conjunto de adolescentes de su mismo género en una situación más extrema que la representada por los adolescentes.
6. *Diferencias de género en procesamiento de la información y conocimiento de estrategias para prevenir la violencia.* En la prueba de Conocimiento de estrategias sociales, en la que se les pregunta por el significado y solución de una de las situaciones que con más frecuencia conduce a la violencia entre iguales en el ocio, las adolescentes manifiestan un nivel de elaboración significativamente superior y proponen estrategias de mejores consecuencias sociales que los adolescentes. Parece, por tanto, que en la muestra evaluada las tradicionales diferencias de género se mantienen más respecto al componente cognitivo de la violencia que respecto a su componente conductual.

4.2. Objetivos y método

En el estudio que a continuación se presenta se pretenden cinco objetivos, de los que se derivan quince hipótesis, tal como se especifica a continuación.

Objetivo uno: Conocer las diferencias existentes en función del género y el curso en diversas condiciones que incrementan y reducen el riesgo de violencia: las Creencias sobre la Diversidad y la Violencia, el Conocimiento de Estrategias de Prevención de la Violencia en el Ocio, y la satisfacción del adolescente con los diversos contextos y rela-

ciones en los que transcurre su vida. En torno a este objetivo se plantean las siguientes hipótesis:

- Hipótesis uno: «Las adolescentes expresarán un menor acuerdo que los adolescentes con las creencias intolerantes y de justificación de la violencia, evaluadas a través del CADV».
- Hipótesis dos: «Los/as alumnos/as de segundo y tercer curso de la ESO, etapa que coincide con la adolescencia temprana, expresarán un superior acuerdo con las creencias intolerantes y de justificación de la violencia, evaluadas a través del CADV, que los/as de Bachillerato».
- Hipótesis tres: «Las adolescentes propondrán estrategias de consecuencias sociales más positivas y conceptualizarán los conflictos en el ocio de forma más elaborada, según la evaluación del CEPVO, que los adolescentes.»
- Hipótesis cuatro: «Los/as alumnos/as de segundo y tercer curso de la ESO, que coincide con la adolescencia temprana, manifestarán un inferior nivel de elaboración y propondrán estrategias de peores consecuencias sociales en el CEPVO, que los de Bachillerato».
- Hipótesis cinco: «Las adolescentes expresarán un superior nivel de satisfacción con la escuela e inferior nivel de satisfacción consigo mismas que los adolescentes».

Objetivo dos: Conocer si existen diferencias en la violencia que sufren y ejercen los adolescentes en la escuela y en el ocio en función del género y del curso. Objetivo en torno al cual se definen las siguientes hipótesis:

- Hipótesis seis: «Los adolescentes participarán más como agresores en situaciones de violencia en la escuela y en el ocio que las adolescentes».
- Hipótesis siete: «Los alumnos de segundo y tercero de la ESO sufrirán más situaciones de victimización en la escuela que los de Bachillerato».
- Hipótesis ocho: «Los alumnos de segundo y tercero de la ESO participarán como agresores en más situaciones de violencia en la escuela que los de Bachillerato».
- Hipótesis nueve: «Los alumnos del curso de Garantía Social participarán como agresores en más situaciones de violencia en la escuela que los de Bachillerato».

Objetivo tres: Conocer la relación entre la participación en situaciones de violencia en la escuela y en ocio, como víctima, y la calidad subjetiva de los diversos contextos y relaciones en los que transcurre la vida del adolescente. Objetivo en torno al cual se plantean las siguientes hipótesis:

- Hipótesis diez: «La satisfacción con las relaciones entre iguales, factor que incluye la relación global con la clase y el instituto, correlacionará negativamente con el hecho de ser víctima de exclusión y de violencia en la escuela».
- Hipótesis once: «La satisfacción con uno/a mismo/a correlacionará negativamente con el hecho de ser víctima de exclusión y de violencia en la escuela».
- Hipótesis doce: «La satisfacción con el aprendizaje y el profesorado, correlacionará negativamente con la participación en situaciones de violencia en la escuela y en el ocio».

Objetivo cuatro: Conocer la relación existente entre participar en situaciones de violencia en distintos contextos, la escuela y el ocio, así como entre ser víctima de di-

chas situaciones y ser agresor. Objetivo en torno al cual se plantean las siguientes hipótesis:

- Hipótesis trece: «La participación como agresor en la escuela correlacionará con la participación como agresor en el ocio».
- Hipótesis catorce: «La frecuencia con la se sufren situaciones de exclusión y de violencia en la escuela correlacionará con la frecuencia con la que se sufren dichas situaciones en el ocio».
- Hipótesis quince: «La participación como agresor en situaciones de violencia en el ocio correlacionará con el hecho de sufrir dichas situaciones como víctima».

Objetivo cinco: Conocer la relación entre el papel desempeñado en situaciones de violencia, en la escuela y en el ocio, y el nivel de integración en el grupo de iguales así como la percepción que dicho grupo tiene de los agresores y las víctimas.

Objetivo seis: Elaborar una tipología de las distintas situaciones vividas por los y las adolescentes respecto a la violencia que sufren y ejercen en la escuela y en el ocio.

4.3. Resultados

4.3.1. Diferencias en función del género y el curso en Creencias sobre la Diversidad y la Violencia

En la figura 4.1 se presentan las medias de las puntuaciones en los factores del CADV para los y las adolescentes.

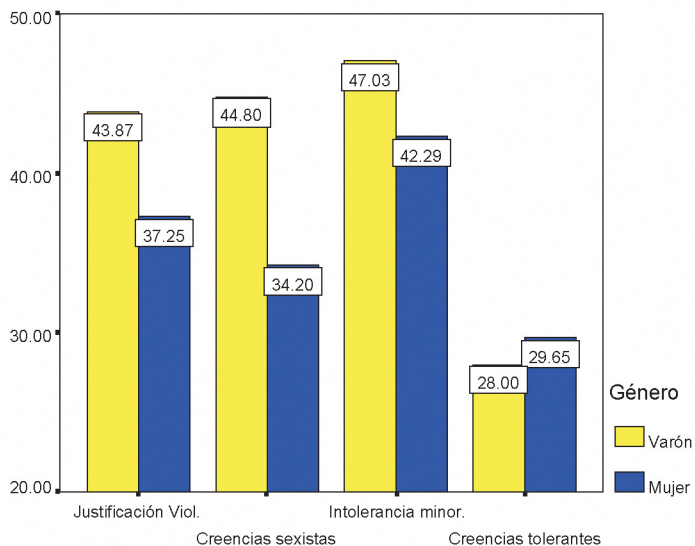


Figura 4.1. Creencias sobre Diversidad y Violencia según el género

Únicamente en el tercer factor se mantuvo el supuesto de igualdad de las varianzas, por lo que en los tres restantes se utilizó el contraste *t de Student* con varianzas distintas y grados de libertad calculados. En todos los casos se rechazó la hipótesis de la igualdad entre géneros con $p < .001$. Los valores de *t* fueron: Justificación de la violencia entre iguales ($t = 7,273$, g.l. = 700,664), Creencias sexistas ($t = 11,569$, gl = 656,75), Intolerancia y violencia hacia minorías ($t = 5,129$, gl = 823) y Tolerancia y rechazo de la violencia ($t = -3,597$, gl = 702,95).

Los coeficientes *eta* indicadores del tamaño del efecto de las diferencias alcanzaron valores moderados en Creencias sexistas ($\eta = 0,374$) y Justificación de la violencia entre iguales ($\eta = 0,251$) y bajos en los otros dos factores: Intolerancia hacia minorías ($\eta = 0,176$) y Creencias tolerantes y rechazo de la violencia ($\eta = 0,127$).

Como puede observarse en la figura, en los tres primeros factores los chicos obtienen puntuaciones significativamente superiores a las chicas. Al contrario de lo que sucede en el factor 4, sobre creencias tolerantes y de rechazo de la violencia, en el que son ellas las que obtienen las puntuaciones más elevadas. Resultados que permiten confirmar nuestra primera hipótesis, y que reflejan, el superior riesgo de violencia e intolerancia que existe entre los chicos así como la necesidad ayudar a superar la asociación de dicho problemas con valores masculinos en los programas de prevención de la violencia.

En la figura 4.2 se presentan las medias en los cuatro factores según el curso. Como en el caso del género, únicamente se mantuvo el supuesto de homogeneidad de las varianzas en el tercer factor, por lo que los contrastes a posteriori se realizaron con el estadístico de Games-Howell, robusto frente a este supuesto. El estadístico de contraste F (5 y 812 grados de libertad) puso de relieve diferencias estadísticamente significativas en los cuatro factores ($p < .001$): Justificación de la violencia ($F = 4,261$), Creencias sexistas ($F = 14,054$), Intolerancia y violencia hacia minorías ($F = 7,085$) y Creencias tolerantes-Rechazo de la violencia ($F = 10,890$).

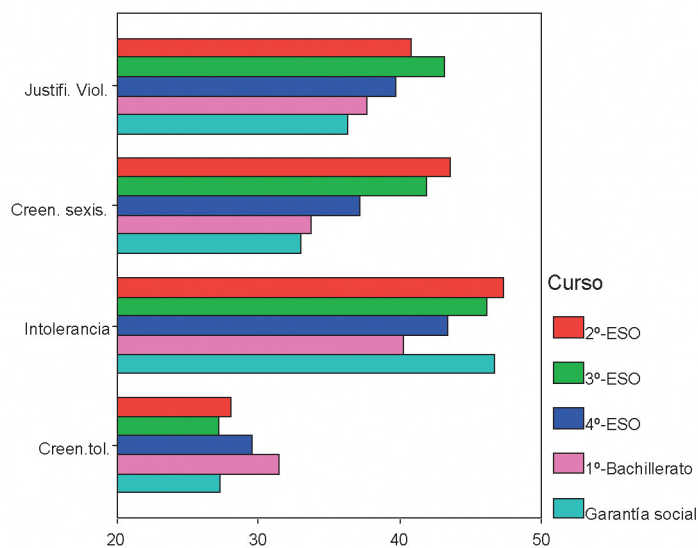


Figura 4.2. Creencias sobre Diversidad y Violencia según el curso

El estadístico de Games-Howell puso de relieve que en Justificación de la Violencia entre Iguales, los alumnos de 3° de ESO superan a los de Bachillerato y a los de Garantía Social. En Creencias Sexistas, los alumnos de 2° y 3° de ESO superan a los de los restantes cursos. En cuanto al factor de Intolerancia hacia minorías, los alumnos de 2° y 3° superan a los restantes cursos, excepto a los de Garantía Social, que a su vez, también son significativamente superiores a los de 3° de BUP. Por el contrario, en el cuarto factor, que mide tolerancia y rechazo a la violencia, son los de 2° y 3° inferiores a los restantes grupos ($p < .01$), exceptuando al grupo de Garantía Social. Resultados que permiten confirmar casi en su totalidad la hipótesis 2, sobre la especial vulnerabilidad a la intolerancia y a la justificación de la violencia de la adolescencia temprana. Los resultados reflejan, también, que mientras las creencias de justificación de la violencia y del sexismo tienden a ser superadas a medida que aumenta la edad, independientemente de que se curse bachillerato o garantía social, no sucede lo mismo con la intolerancia hacia grupos que se perciben diferentes, con las que el grupo de garantía social parece identificarse tanto como los que se encuentran en la adolescencia temprana, probablemente debido al superior sentimiento de exclusión social que existe en dicho grupo.

Los valores del coeficiente eta, que expresan la relación entre el curso y los factores son moderados-bajos: Justificación de la Violencia (0.160), Creencias sexistas (0.282), Intolerancia y violencia hacia minorías (0.204) y Creencias tolerantes y de rechazo de la violencia (0.251).

Teniendo en cuenta la relación existente entre edad y curso, es esperable un resultado similar al descrito en el párrafo anterior si se calculan las correlaciones de los factores con la edad. Las correlaciones de los tres primeros factores con la edad son negativas, indicando que los chicos/as mayores muestran puntuaciones más bajas. Un resultado opuesto se encuentra en el caso del factor 4.

También se analizaron mediante un ANOVA factorial los efectos conjuntos de género y curso sobre las puntuaciones en los factores. No se encontraron efectos de interacción estadísticamente significativos.

4.3.2. Diferencias en función del género y el curso en el Conocimiento de Estrategias de Prevención de la Violencia en el Ocio

Se analizó mediante tablas de contingencia la relación entre los resultados obtenidos en el CEPVO y el género.

En la tabla 4.1. se presenta un resumen de los valores del estadístico χ^2 y los índices de asociación con la variable Género.

Tabla 4.1. Relaciones entre las respuestas al CEPVO y Género

Variables	χ^2	Grados libertad	V de Crámer	Significación
Hostilidad	0.023	1	.007	n.s.
Elaboración	12.027	4	.169	P = .017
Anticipación	7.358	2	.132	n.s.
Consecuencias	7.145	4	.130	n.s.

Como puede observarse, solamente se ha encontrado una relación estadísticamente significativa con el género de los sujetos, y el nivel de elaboración, aunque la asociación es baja, como se aprecia en el valor del coeficiente V de Cramer. El examen de los residuos de la tabla muestra una mayor presencia de la esperable por azar de las chicas en las respuestas más elaboradas y de los chicos en los niveles inferiores, como puede observarse en la figura 4.3 Estos resultados permiten confirmar parcialmente la hipótesis tres, que predecía, además, que las adolescentes propondrían estrategias de consecuencias sociales más positivas que los adolescentes, predicción que no se cumple al nivel de significación estadística convencional.

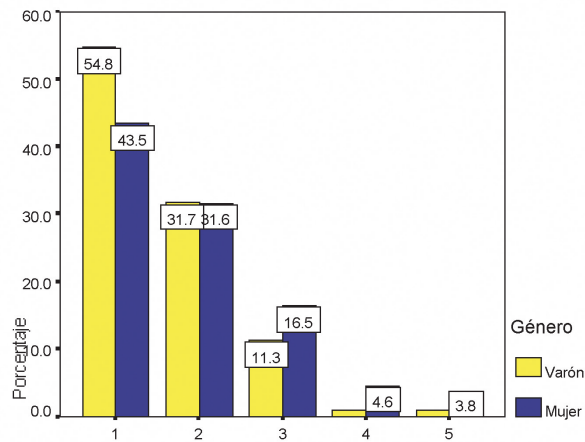


Figura 4.3. Nivel de Elaboración en la definición de los problemas que conducen a la violencia en el ocio en función del género.

En la tabla 4.2 se presenta el resumen de los resultados encontrados al relacionar las puntuaciones obtenidas en el CEPVO con el curso. Para realizar estos análisis y evitar casillas con frecuencia 0 o muy baja no se han introducido en el análisis los alumnos de Garantía Social

Tabla 4.2. Resumen de las relaciones encontradas entre las variables del CEPVO y el curso.

Tablas	χ^2	gl	V	P valor
Curso x Falta de Hostilidad	2.785	3	.081	.426
Curso x Elaboración	55.565	12	.209	<.001***
Curso x Anticipación	23.474	6	.167	.001***
Curso x Consecuencias	25.820	12	.143	.011**

En la tabla 4.2. puede observarse la presencia de relaciones estadísticamente significativas, del curso con la elaboración, la anticipación de consecuencias y las consecuencias sociales de las estrategias sugeridas. Un examen de los residuos tipificados corregidos que resultaron estadísticamente significativos en las tablas de contingencia completas permite establecer que en los cursos que corresponden a la adolescencia temprana (segundo y tercero de la ESO), los resultados reflejan un peor conocimiento de estrategias para prevenir la violencia en el ocio que en los cursos posteriores (cuarto de la ESO y Bachillerato). Resultados que permiten confirmar la hipótesis cuatro.

Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia

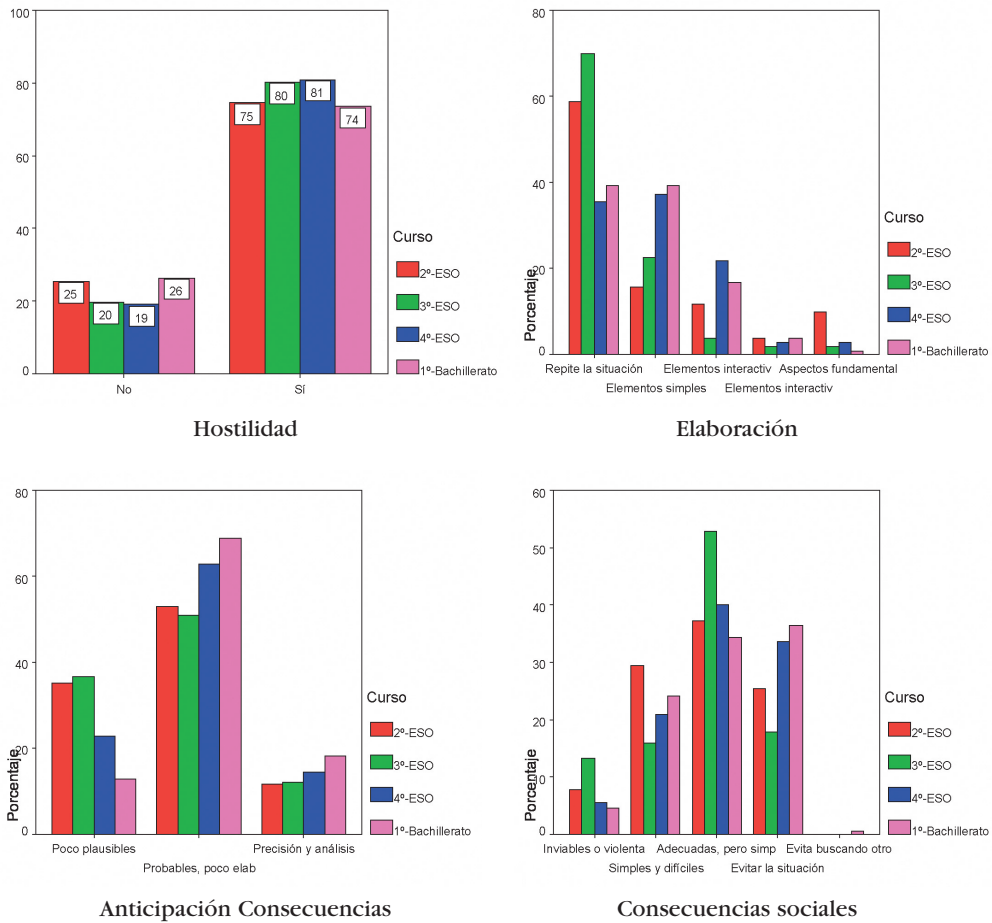


Figura 4.4. Estrategias de prevención de la violencia en el ocio según el curso.

4.3.3. Diferencias en función del género y el curso en la calidad subjetiva de relaciones y contextos

En las figuras 4.5 y 4.6 se presentan las medias en los 4 factores sobre la calidad subjetiva de la vida en los distintos contextos y relaciones, derivados de las preguntas incluidas en el bloque A del CEVEO, en relación al género y curso.

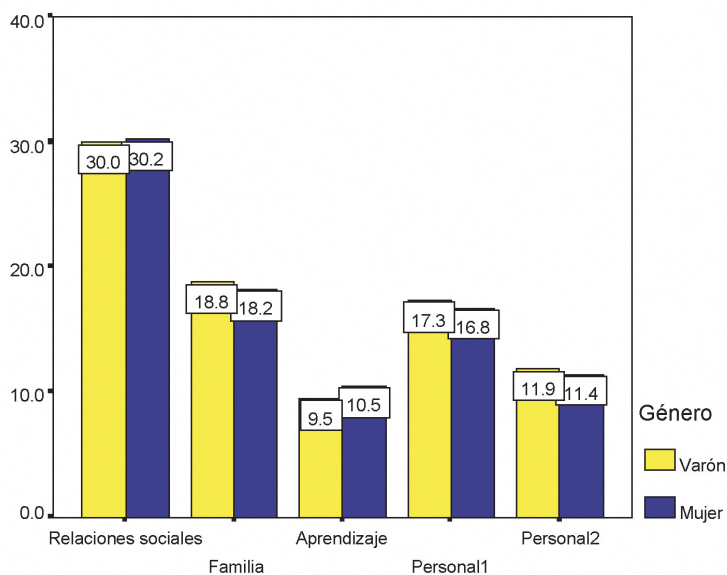


Figura 4.5. Calidad subjetiva de contextos y relaciones en función del género

Como puede observarse en la figura, las adolescentes puntúan algo menos que los adolescentes en satisfacción consigo mismas, tanto cuando se incluye la relación con la pareja (personal 1) como cuando no se incluye (personal 2), y puntúan algo más en satisfacción con el aprendizaje que los adolescentes; diferencias que van en la dirección de lo previsto por la hipótesis cinco. Sin embargo, al aplicar el contraste t de Student para examinar las posibles diferencias según el género, se refleja que ninguna llega a ser estadísticamente significativa. Resultados que impiden confirmar la hipótesis cinco.

En la figura 4.6 se recogen las puntuaciones medias en calidad subjetiva de contextos y relaciones en función del curso. El contraste F no puso de relieve diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) según el curso en ninguno de los factores evaluados.

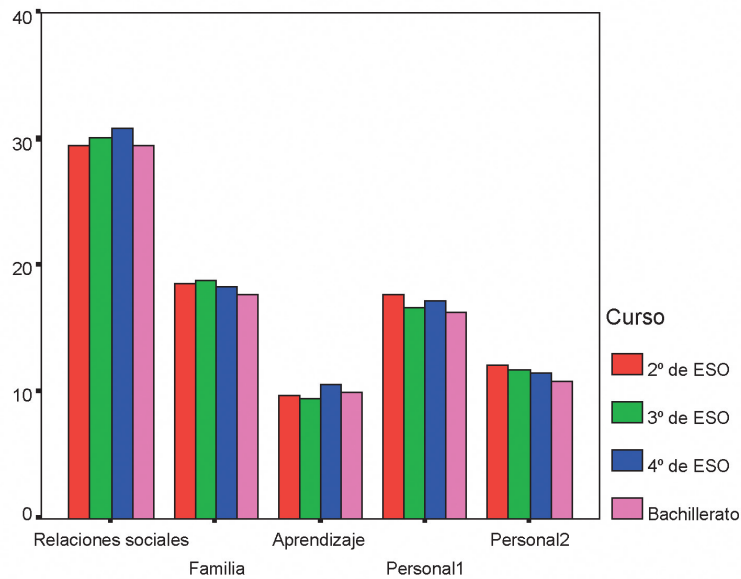


Figura 4.6. Calidad subjetiva de contextos y relaciones en función del curso

4.3.4. Diferencias en función del género y el curso en el papel desempeñado en las situaciones de violencia

En la tabla 4.3 se presentan los estadísticos descriptivos de la participación en situaciones de exclusión y de violencia en la escuela en función del género.

Tabla 4.3. Estadísticos de la participación en situaciones de exclusión y violencia en la escuela en función del género.

	Genero	N	Media	Desviación típ.
Víctima rechazo-exclusión escuela	0 Varón	362	6.8536	2.18230
	1 Mujer	463	7.1620	2.36261
Víctima agresión media escuela	0 Varón	362	7.5635	2.31521
	1 Mujer	463	7.1749	1.90285
Víctima agresión extrema escuela	0 Varón	349	4.2837	1.00704
	1 Mujer	446	4.1614	.66768
Agresor rechazo-exclusión escuela	0 Varón	362	10.8923	3.98223
	1 Mujer	463	10.7581	4.42418
Agresión escuela	0 Varón	362	9.0028	2.68627
	1 Mujer	463	8.6998	2.42519
Espectador rechazo-exclusión escuela	0 Varón	362	10.9558	4.96394
	1 Mujer	463	11.8402	5.29440
Espectador agresión media escuela	0 Varón	362	7.0967	3.12510
	1 Mujer	463	6.8726	3.13460
Espectador agresión extrema escuela	0 Varón	347	4.6167	1.65702
	1 Mujer	444	4.4640	1.40655

Los contrastes t de Student unilaterales pusieron de relieve algunas diferencias estadísticamente significativas según el género. En primer lugar, las chicas resultan ser algo más víctimas de rechazo-exclusión que los chicos ($t(823) = -1,95, p < .05$). Por el contrario son los chicos los que muestran más conductas de agresión, sea agresión de gravedad media ($t(692,16) = 2,60, p < .01$) como agresión de gravedad extrema ($t(575,35) = 1,96, p < .05$). También son las chicas las que señalan haber presenciado más situaciones de exclusión como espectadoras ($t(823) = -2,50, p < .01$). Estos resultados confirman la hipótesis seis, en la que se predecía que los chicos participarían como agresores más que las chicas.

En la tabla 4.4 se presentan los estadísticos descriptivos relativos a las situaciones de violencia y exclusión en el ocio en relación al género.

Tabla 4.4. Estadísticos de la participación en situaciones de exclusión y violencia en el ocio en función del género.

	Genero	N	Media	Desviación típ.
Víctima marginación y agresión media en ocio	Varón	362	7,1989	2,08920
	Mujer	463	7,3909	2,42830
Víctima agresión extrema en el ocio	Varón	362	8,5801	2,26877
	Mujer	463	8,4341	1,71304
Agresor como marginación y rechazo ocio	Varón	362	8,5580	3,59643
	Mujer	462	8,4697	3,54551
Agresor en el ocio	Varón	362	7,9724	3,11360
	Mujer	463	7,6847	2,59535

En contra de lo previsto en la hipótesis seis, los contrastes t de Student no mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$, unilateral) en ninguna de las situaciones de violencia en el ocio en función del género. Por lo que dicha hipótesis sólo se confirma para la violencia que declaran ejercer en la escuela.

En la tabla 4.5 se presentan los estadísticos descriptivos de las situaciones sufridas como víctima en la escuela en función del curso.

Tabla 4.5 Estadísticos sobre las situaciones sufridas como víctima en la escuela en función del curso

	Curso	Víctima rechazo exclusión escuela	Víctima agresión media escuela	Víctima agresión extrema escuela
2º ESO (n=195)	Media	7.4718	8.2974	4.5269
	Desv. típ.	2.64828	3.05005	1.39955
3º ESO (n=196)	Media	7.1122	7.4847	4.2283
	Desv. típ.	2.09215	1.99866	.82453
4º ESO (n=207)	Media	6.9710	6.9420	4.1133
	Desv. típ.	2.27462	1.33166	.38790
Bachillerato (n=185)	Media	6.5459	6.7189	4.0276
	Desv. típ.	2.58697	1.37627	.34300
Total (n=818)	Media	7.0159	7.3301	4.2157
	Desv. típ.	2.27293	2.09238	.83850

Los contrastes F pusieron de relieve diferencias estadísticamente significativas en las tres formas de victimización: Exclusión ($F(4 \text{ y } 813) = 4,81, p < .01$), victimización de gravedad media ($F(4 \text{ y } 813) = 19,02, p < .001$) y victimización de gravedad extrema ($F(4 \text{ y } 813) = 10,20, p < .001$). Los contrastes a posteriori de Games-Howell ponen de relieve un claro decremento con la edad de las situaciones de victimización ($p < .05$). Los alumnos de 2º y 3º de la ESO sufren más situaciones de exclusión que los de Bachillerato. Los de 2º de ESO sufren más situaciones de victimización de gravedad media que los de todos los restantes cursos; los de 3º de la ESO también superan en la frecuencia con la que sufren estas situaciones a los de los cursos superiores. No se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de 4º con los mayores. Un patrón parecido, aunque con menos diferencias estadísticamente significativas se encuentra en haber sufrido victimizaciones de gravedad extrema. En este caso, los alumnos de 2º superan a los de 4º, bachillerato y garantía social. Los alumnos de 3º y 4º superan a los de bachillerato, no mostrándose diferencias significativas entre ellos. Estos resultados permiten confirmar la hipótesis siete y se representan gráficamente en la figura 4.7

Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia

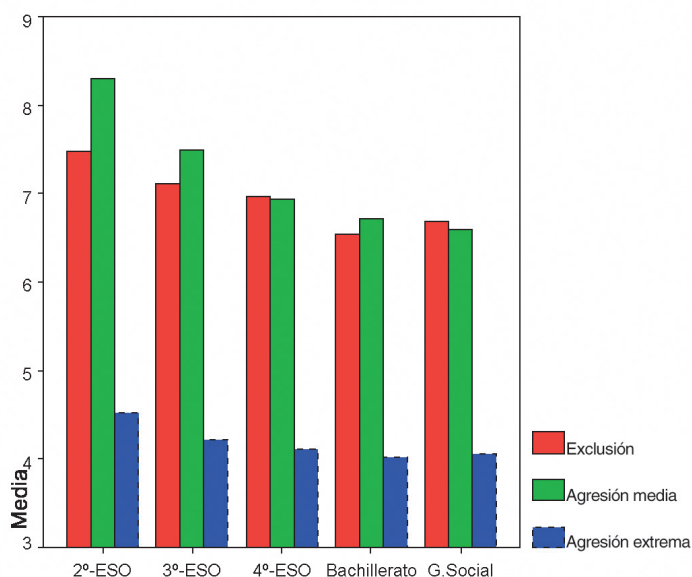


Figura 4.7. Situaciones sufridas como víctima en la escuela en función del curso.

En la tabla 4.6 se presentan los resultados obtenidos en función del curso en participación como agresor en la escuela.

Tabla 4.6. Estadísticos de las situaciones en las que se ha participado como agresor en la escuela en función del curso

Curso		Agresor-rechazo escuela	Agresión escuela
2º ESO (n=195)	Media	10.5795	9.5231
	Desv. típ.	3.77288	3.55273
3º ESO (n=196)	Media	11.7296	9.2296
	Desv. típ.	5.30924	3.24288
4º ESO (n=207)	Media	10.4203	8.3237
	Desv. típ.	3.58017	.99346
Bachillerato (n=185)	Media	9.8000	8.1730
	Desv. típ.	2.55334	.83557
G. Social (n=35)	Media	15.0000	9.3143
	Desv. típ.	6.88562	2.63206
Total (n=818)	Media	10.8276	8.8350
	Desv. típ.	4.24476	2.55484

El estadístico de contraste F con 4 y 813 grados de libertad tomó los valores de 14,98 y 10,67, respectivamente, siendo ambos valores estadísticamente significativos ($p < .001$). El estadístico de Games-Howell ($p < .05$) puso de relieve que los alumnos de Garantía Social superan a los de los otros cursos en la participación en acciones de exclusión, tal como establecía la hipótesis 9. Los de 3º de ESO superan a los de 4º y Bachillerato. El estadístico también puso de relieve resultados en relación con lo previsto en la hipótesis ocho en cuanto a la participación en agresiones, puesto que los alumnos de menor edad (2º y 3º), así como los del curso de Garantía social, superan a los otros cursos (4º y Bachillerato). Los resultados anteriores se representan gráficamente en la figura 4.8.

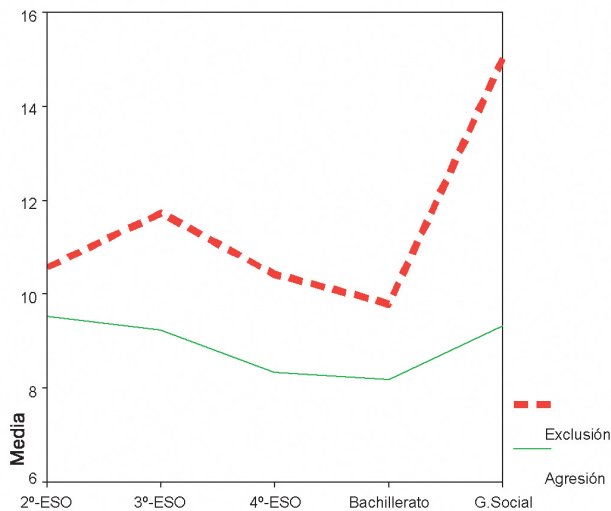


Figura 4.8. Situaciones en las que se ha participado en la escuela excluyendo o agrediendo a otros en función del curso

Por lo que respecta a las situaciones de agresión que los adolescentes dicen haber presenciado como espectadores, los resultados se presentan en la tabla 4.7 y en la figura 4.9.

Tabla 4.7. Estadísticos descriptivos de las situaciones de exclusión y violencia conocidas como espectador en función del curso

Curso		Espectador exclusión escuela	Espectador agresión media escuela	Espectador agresión extrema escuela
2º ESO (n=195)	Media	11.0821	7.6000	4.7742
	Desv. típ.	4.90880	3.52370	1.97623
3º ESO (n=196)	Media	12.6173	8.0510	4.7978
	Desv. típ.	5.99756	4.21809	1.94642
4º ESO (n=207)	Media	10.8309	6.3092	4.3350
	Desv. típ.	4.54379	2.02198	1.11075
Bachillerato (n=185)	Media	10.8432	5.9405	4.2000
	Desv. típ.	4.36167	1.47137	.56331
G. Social (n=35)	Media	14.1429	7.000	4.6364
	Desv. típ.	6.96691	3.19006	1.29466
Total (n=818)	Media	11.4633	6.9804	4.5287
	Desv. típ.	5.16406	3.14047	1.52513

En los tres casos se encontraron diferencias estadísticamente significativas con el contraste F (4 y 813) con $p < .001$, tomando el estadístico los valores de 4,69, 16,14 y 5,72, respectivamente. Los valores de eta muestran relaciones moderadas (.18, .27 y .17, respectivamente). Examinadas las diferencias entre los cursos por medio del estadístico de Games-Howell se encontraron resultados en la dirección prevista, mostrando que las situaciones de exclusión y agresión decrecen a medida que los sujetos avanzan hacia cursos superiores. Las situaciones de exclusión son percibidas con mayor frecuencia por los sujetos de 2º y 3º. Esto mismo sucede con las agresiones de gravedad media y las agresiones de gravedad extrema. No se encontraron diferencias significativas con los sujetos de garantía social. En la figura 4.9 se presentan gráficamente estos resultados.

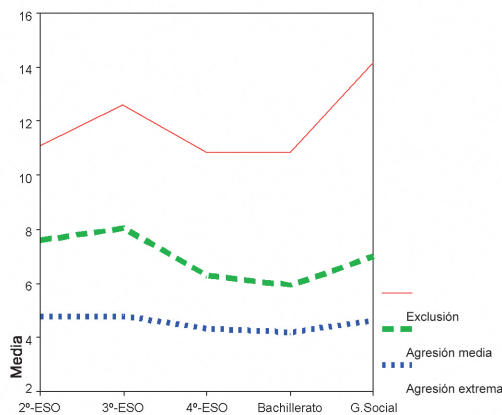


Figura 4.9. Situaciones de exclusión y agresión conocidas como espectador en función del curso

En la tabla 4.10 se presentan los estadísticos descriptivos de las situaciones sufridas como víctima en el ocio en función del curso. El estadístico F con 4 y 813 grados de libertad pone de relieve diferencias estadísticamente significativas en las dos formas de agresión (con un valor de 2,71, $p < .05$, para las situaciones de exclusión y de 7,53, $p < .001$ para las de agresión). No obstante, la asociación con el curso es baja o moderada, tomando el coeficiente eta los valores de .12 y .19, respectivamente. El estadístico de Games-Howell no muestra diferencias estadísticamente significativas entre grupos en «ser víctima de exclusión», debido al elevado p valor del contraste F ($p < .05$). Sin embargo, se observa una importante tendencia, siendo los alumnos de 2º de ESO y los de Garantía Social los que más sufren este tipo de situaciones. En cuanto a victimizaciones de gravedad extrema, todas las diferencias estadísticamente significativas se encuentran con 2º de ESO, que aparece con más víctimas en este tipo de situaciones que los restantes cursos (excepto los de garantía social). En la figura 4.10 se representan gráficamente estos resultados.

Tabla 4.8. Estadísticos descriptivos de las situaciones sufridas como víctima en el ocio en función del curso

Curso		Víctima exclusión ocio	Víctima agresión ocio
2º ESO (n=195)	Media	7.6103	9.1692
	Desv. típ.	2.65196	3.49035
3º ESO (n=196)	Media	7.1480	8.2857
	Desv. típ.	2.14919	.97139
4º ESO (n=207)	Media	7.1159	8.2464
	Desv. típ.	1.97707	1.11136
Bachillerato (n=185)	Media	7.1946	8.3459
	Desv. típ.	1.96019	1.15123
G. Social (n=35)	Media	8.1143	8.3429
	Desv. típ.	3.39352	1.28207
Total (n=818)	Media	7.3020	8.5024
	Desv. típ.	2.27391	1.98418

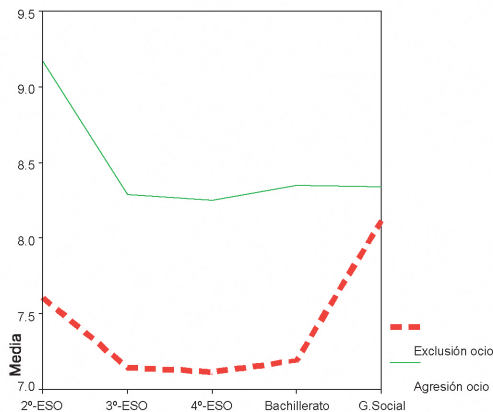


Figura 4.10. Situaciones experimentadas como víctima en el ocio en función del curso

Los estadísticos descriptivos correspondientes a las situaciones vividas como agresores en el ocio se presentan en la tabla 4.9

Tabla 4.9. Estadísticos descriptivos de las situaciones vividas como agresor en el ocio en función del curso

Curso		Víctima exclusión ocio	Víctima agresión ocio
2º ESO (n=195)	Media	7.6103	9.1692
	Desv. típ.	2.65196	3.49035
3º ESO (n=196)	Media	7.1480	8.2857
	Desv. típ.	2.14919	.97139
4º ESO (n=207)	Media	7.1159	8.2464
	Desv. típ.	1.97707	1.11136
Bachillerato (n=184)	Media	7.1946	8.3459
	Desv. típ.	1.96019	1.15123
G. Social (n=35)	Media	8.1143	8.3429
	Desv. típ.	3.39352	1.28207
Total (n=818)	Media	7.3020	8.5024
	Desv. típ.	2.27391	1.98418

El estadístico F con 4 y 813 grados de libertad pone de relieve diferencias estadísticamente significativas en las dos formas de agresión (con un valor de 2,46, $p < .05$, para las situaciones de exclusión y agresiones de gravedad media de 8,19, $p < .001$ para las de agresión extrema). No obstante, la asociación con el curso es baja o moderada, tomando el coeficiente eta los valores de .11 y .20, respectivamente. El estadístico de Games-Howell no muestra diferencias estadísticamente significativas entre grupos en «exclusión», debido al elevado p valor del contraste F ($p = .044$). No obstante, se observa una importante tendencia, siendo los alumnos de 2º de ESO y los de Garantía Social los que más protagonizan estas situaciones. En cuanto a las agresiones graves, todas las diferencias estadísticamente significativas se encuentran con 2º de ESO, que aparece con más agresores que los restantes cursos (excepto con garantía social). En la figura 4.11 se representan gráficamente estos resultados.

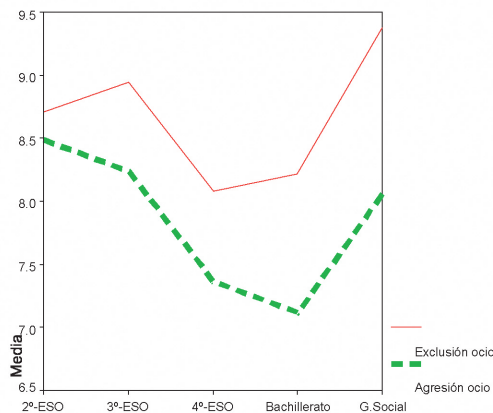


Figura 4.11. Situaciones de exclusión y violencia en las que se ha participado en el ocio en función del curso

4.3.5. Relación entre el papel desempeñado en las situaciones de violencia y la calidad subjetiva de contextos y relaciones

El análisis de las correlaciones entre la participación en situaciones de violencia en la escuela y en el ocio, como víctima o agresor, y la calidad subjetiva de contextos y relaciones, agrupadas por factores, pueden destacarse las siguientes, como especialmente significativas:

- La satisfacción con las relaciones entre iguales, (factor que incluye también la relación global con la clase y el instituto), correlaciona negativamente con todas las situaciones de victimización en la escuela: exclusión (-.456), victimización de gravedad media (-.332) y victimización de gravedad extrema (-.202). Las diferencias de magnitud que se observan en dichas correlaciones pueden estar relacionadas con las diferencias existentes en la frecuencia con la que se sufre cada tipo de situación. Estos resultados permiten confirmar la hipótesis diez.
- La satisfacción con uno/a mismo/a correlaciona negativamente con ser víctima de exclusión en el instituto (-.232). Resultados que permiten confirmar parcialmente la hipótesis número once, puesto que no se observan correlaciones significativas con el resto de las situaciones de victimización.
- La satisfacción con el aprendizaje y el profesorado correlaciona negativamente, sobre todo, con la participación como agresor en el ocio: en situaciones de exclusión y agresión media (-.228) y en situaciones de agresión grave (-.207); y también aunque algo menos, con la participación en la escuela en situaciones de exclusión y agresión media (-.168) y en agresión grave (-.207). Resultados que permiten confirmar la hipótesis doce.

Conviene destacar que el hecho de participar como agresor en la escuela y en el ocio no correlaciona de forma significativa con la insatisfacción con uno mismo ni con los iguales, problemas que sí se relacionan con el hecho de ser víctima de exclusión y violencia.

4.3.6. Relación entre ser agresor en la escuela y serlo en el ocio.

En la tabla 4.10 se presentan las correlaciones entre las situaciones de exclusión y violencia en las que se participa como agresor en la escuela y en el ocio, agrupadas por factores.

Tabla 4.10. Correlaciones entre ser agresor en la escuela y en el ocio (n=825)

		Exclusión ocio	Agresión ocio
Exclusión escuela	Correlación de Pearson	.437*	.265*
	Sig. (bilateral)	.000	.000
Agresión escuela	Correlación de Pearson	.327*	.475
	Sig. (bilateral)	.000	.000

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

Como puede observarse en la tabla y predecía la hipótesis 13, existen correlaciones significativas entre participar como agresor en la escuela y hacerlo en el ocio, siendo más elevadas las correlaciones que se observan entre las formas de agresión de un mismo nivel de gravedad (.437 y .475) que entre distintos niveles de gravedad (.327 y .265).

4.3.7. Relación entre ser víctima en la escuela y serlo en el ocio

En la tabla 4.11 se incluyen las correlaciones entre la frecuencia con la que sufren situaciones de victimización en la escuela y en el ocio.

Tabla 4.11. Correlaciones entre «Ser víctima» en la escuela y serlo en el ocio (n = 825)

		Víctima exclusión ocio	Víctima agresión ocio
Víctima exclusión escuela	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.389* .000	.222* .000
Víctima agresión media escuela	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.329* .000 825	.326* .000 825
Víctima agresión extrema escuela	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.244* .000	.448* .000

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

Como puede observarse en la tabla y predecía la hipótesis catorce, existe relación entre el rol de víctima que los adolescentes declaran desempeñar en los dos contextos evaluados. Todas las correlaciones que se observan entre los tres factores de victimización detectados en la escuela y los dos del ocio resultan significativas, pero destacan las que se observan entre: ser víctima de las agresiones muy graves en la escuela y víctima de agresiones graves en el ocio (.448); ser víctima de exclusión en la escuela y de exclusión y agresión media en el ocio (.389); y ser víctima de agresión de gravedad media en la escuela y los dos tipos de victimización detectados en el ocio (.329; .326). Correlaciones que permiten confirmar plenamente la hipótesis 14.

4.3.8. Relación entre ser víctima y ser agresor en el ocio.

En la tabla 4.12 se presentan las correlaciones entre ser víctima y ser agresor en el ocio, agrupadas por factores.

Tabla 4.12. Correlaciones entre ser víctima y ser agresor en el ocio (n = 825)

		Agresión media exclusión ocio	Agresión extrema ocio
Víctima exclusión ocio	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.253* .000	.177* .000
Víctima agresión ocio	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.246* .000	.465* .000

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

Como se observa en la tabla, el hecho de ser víctima de agresiones graves en el ocio correlaciona significativamente con la participación como agresor en este mismo tipo de situaciones (.465), siendo también significativa, aunque de menor magnitud, la correlación que se observa entre excluir y agredir a los demás en situaciones de gravedad media y sufrir dichas situaciones como víctima (.253), y entre sufrir agresiones graves y ejercer exclusiones y agresiones medias (.246). Resultados que permiten confirmar la hipótesis 15.

4.3.9. Relación entre ser víctima y ser agresor en la escuela

En la tabla 4.13 se incluyen las correlaciones entre la frecuencia con la que los adolescentes declaran sufrir como víctima o participar como agresor en situaciones de violencia y exclusión en la escuela. Como puede observarse en ella existe relación entre ambos papeles sobre todo entre situaciones de extrema gravedad (.372), siendo sensiblemente menor entre situaciones de gravedad media (.211). De nuevo las relaciones son más elevadas dentro del mismo tipo de conducta y en las formas más graves de violencia, lo cual puede ser interpretado como una evidencia más de que la violencia que se ejerce o se sufre, sobre todo si es muy grave, incrementa el riesgo futuro o presente de que los agresores se conviertan en víctimas y que éstas lleguen a agredir.

Tabla 4.13. Correlaciones entre «Ser víctima» y «Ser agresor» en la escuela (n = 825)

		Agresión media exclusión escuela	Agresión extrema escuela
Víctima exclusión escuela	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.192* .000	.155* .000
Víctima agresión media escuela	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.134* .000	.211* .000
Víctima agresión extrema escuela	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.161* .000	.372* .000

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

4.3.10. Victimización, agresión y estatus entre los compañeros

Para explorar cómo es la situación que víctimas y agresores tienen en el grupo de iguales, y cómo son percibidos por dicho grupo, se evaluó una pequeña muestra del total de los sujetos (n= 87) en tres aulas seleccionadas al azar de 3º de ESO, 4º de ESO y 1º de Bachillerato, empleando los procedimientos sociométricos que se incluyen en el anexo del capítulo cuatro del volumen dos, y que utilizan la *técnica de las nominaciones*, bajo dos modalidades: elecciones-rechazos y atributos. Bajo la modalidad de elecciones y rechazos, se pide al alumno que nombre a los tres chicos o chicas de su clase con los que más (o menos, en el caso de los rechazos) le gusta interactuar. La modalidad de asociación de atributos perceptivos consiste en nominar a los tres chicos o chicas de la clase que destacan en listas de atributos. Los atributos utilizados en este estudio fueron los siguientes: a) *positivos*: tener muchos amigos, llevarse bien con los profesores, ser

simpático con los compañeros, estar dispuesto a ayudar a los demás, capacidad para resolver conflictos, saber comunicarse, alegrarse con los éxitos de los demás y ser maduro; y b) *negativos*: tener pocos amigos, llevarse mal con los profesores, ser antipático con los compañeros, no entender a los demás, agresividad, falta de comprensión ante la debilidad de los demás, tener problemas para comunicarse, tener envidia, ocultar la inseguridad tratando de parecer todo lo contrario, sentirse fracasado, sentirse superior, querer llamar siempre la atención, ser pesado y ser inmaduro.

Los resultados obtenidos a través de estas dos modalidades se puntúan sumando el número de veces que el alumno es mencionado por sus compañeros/as, pero como dependen del número de sujetos que responden, todos los valores se dividen entre el número de nominadores presentes en el aula.

A continuación se presentan resúmenes de las correlaciones encontradas entre las medidas sociométricas y el hecho de desempeñar el papel de víctima o el papel de agresor en el aula. El reducido tamaño de la muestra restringe considerablemente la potencia para encontrar relaciones estadísticamente significativas. No obstante se encontraron algunas correlaciones de interés.

El hecho de víctima en la escuela no mostró correlaciones significativas con elecciones ni con rechazos recibidos de los compañeros. Por lo que se refiere a los *atributos positivos* tampoco se encontraron resultados significativos, aunque si consideramos como indicativas de una cierta tendencia a covariar las correlaciones superiores a .15, pueden destacarse las siguientes: elecciones (correlación negativa con ser víctima de exclusión y de agresión muy grave), ser percibido como con muchos amigos (correlación negativa con ser víctima de exclusión y positiva con ser víctima de agresión grave) y ser percibido con capacidad para resolver conflictos y ayudar a los demás, que muestran una correlación negativa con ser víctima de exclusión.

Por otra parte, se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre la violencia y ciertos atributos negativos (aunque no con el número de rechazos). En la tabla 4.14 se presentan dichas correlaciones, así como aquellas que aún no llegando al nivel de significación, muestran una cierta tendencia con valores superiores a .15.

Tabla 4.14. Correlaciones entre atributos negativos percibidos y ser víctima de exclusión o de violencia en la escuela.

	Víctima exclusión	Víctima agresión media	Víctima agresión grave
Pocos amigos	.460(**)	.442(**)	.360(**)
Cae mal a los profesores(as)	-.193 (ns)		
No entiende a los demás			.223(*)
Falta de comprensión ante debilidad de los demás	-.168 (ns)		
Problemas de comunicación	.376(**)	.319(**)	.150 (ns)
Inseguro		.226(*)	.239(*)
Sentirse fracasado	.282(**)	.461(**)	.391(**)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

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

Como puede observarse en la tabla 4.14, y han observado otros estudios, las víctimas de exclusión y de violencia escolar son percibidas por sus compañeros, sobre todo, como que tienen pocos amigos, se sienten fracasados, con problemas de comunicación e inseguridad. Perfil que parece estar relacionado con las dificultades que dichos adolescentes mencionan a través del autoinforme. Conviene destacar, en este sentido, que las relaciones no se producen con el aislamiento directamente evaluado, sino con la percepción que el grupo tiene de que están aislados. De lo cual se deriva la necesidad de incluir en los programas de prevención actividades que erradiquen los problemas detectados para prevenir la victimización.

En cuanto a las correlaciones entre el hecho de participar como agresor en la escuela y los atributos positivos, solamente uno de los atributos «Tener muchos amigos» muestra sorprendentes correlaciones positivas y significativas con la participación en exclusiones y agresiones de gravedad media (.34, $p < .001$) y en agresiones graves (.26, $p < .05$). Conviene destacar de nuevo que lo significativo no son el número de amigos que efectivamente se tienen (puesto que no hay correlaciones significativas con elecciones) sino el hecho de ser percibido como que se tienen muchos amigos. Parece, por tanto, que la agresión en la escuela podría ser utilizada para obtener dicho estatus y el poder que con él se asocia. De lo cual se deriva la necesidad de incluir en los programas de prevención actividades que contribuyan a superar esta asociación entre ejercer exclusión-agresión y ser percibido como líder.

También en el caso del papel de agresor, son los atributos negativos los que muestran un mayor número de correlaciones estadísticamente significativas. Como puede observarse en la tabla 4.15, en la que también se incluyen las correlaciones superiores a .15 (no significativas). Todas las correlaciones son positivas, como era esperable, reflejando que, los agresores son percibidos por sus compañeros con mayor frecuencia con atributos negativos.

Tabla 4.15. Correlaciones entre atributos negativos percibidos y participación como agresor en la escuela

Atributos negativos	Exclusión agresión media	Agresión extrema
No entiende a los demás	.176	.230(*)
Falta de comprensión debilidad de los demás	.224(*)	
Sentirse fracasado		.150
Sentirse superior	.304(**)	.176
Llamar la atención constantemente	.219(*)	

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

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

El conjunto de las correlaciones que se incluyen en la tabla 4.14, refleja que los agresores destacan por sentirse superiores, no comprender la debilidad de los demás, y tener dificultades para entender a los otros, problemas de intolerancia que una vez más se observa asociados a la violencia. Como posible origen de los cuales cabe destacar, también, la tendencia a percibirlos como que se sienten fracasados.

4.3.11. Tipos de adolescentes respecto a su relación con la violencia

Con el objetivo de conocer las distintas situaciones existentes entre los adolescentes evaluados respecto a la violencia y la exclusión en general, se llevaron a cabo análisis de conglomerados de los sujetos mediante el procedimiento de K-Medias, para poder obtener así una tipología. Se realizaron separadamente para las diversas situaciones: escuela y ocio / víctimas y agresores. Se examinaron diversas soluciones, pero en todos los casos se eligió la de 3 grupos o conglomerados, por ser la más informativa.

Respecto a las situaciones sufridas como víctima

En la tabla 4.16 se presentan las medias de los conglomerados para cada una de las situaciones. Un examen de estas medias permite interpretar la naturaleza de los grupos.

Tabla 4.16. Medias de los conglomerados obtenidos de las situaciones «ser víctima en el centro escolar»

	Conglomerado		
	1	2	3
Mis compañeros me ignoran	1.3	2.2	1.9
Mis compañeros no me dejan participar	1.2	2.5	1.8
Hablan mal de mí	1.3	2.7	2.1
Mis compañeros me rechazan	1.0	2.4	1.5
Me insultan	1.2	3.4	2.1
Me llaman por motes que me ofenden o ridiculizan	1.2	3.2	2.1
Me esconden cosas	1.3	2.6	1.8
Me rompen cosas	1.1	2.3	1.3
Me roban cosas	1.1	2.8	1.2
Me pegan	1.0	2.2	1.2
Me amenazan para meterme miedo	1.0	2.8	1.1
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas	1.0	1.5	1.0
Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	1.0	2.0	1.2
Me obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual	1	2	1
Me amenazan con armas	1.0	1.5	1.0

La solución adoptada respecto a la tipología de situaciones sufridas como víctima en la escuela permite diferenciar, entre los tres grupos siguientes:

- Grupo uno, compuesto por 625 adolescentes, que no son víctimas de exclusión ni de violencia.
- Grupo dos, compuesto por 24 adolescentes que sufren y en mayor grado todo tipo de situaciones, tanto de exclusión como de violencia.
- Grupo tres, compuesto por 176 adolescentes que sufren fundamentalmente situaciones de exclusión y rechazo.

El análisis de varianza puso de relieve que todas las situaciones de victimización incluidas en el CEVEO contribuyen significativamente ($p < .001$) a la división de los grupos cuya representación gráfica se recoge en la figura 4.12.

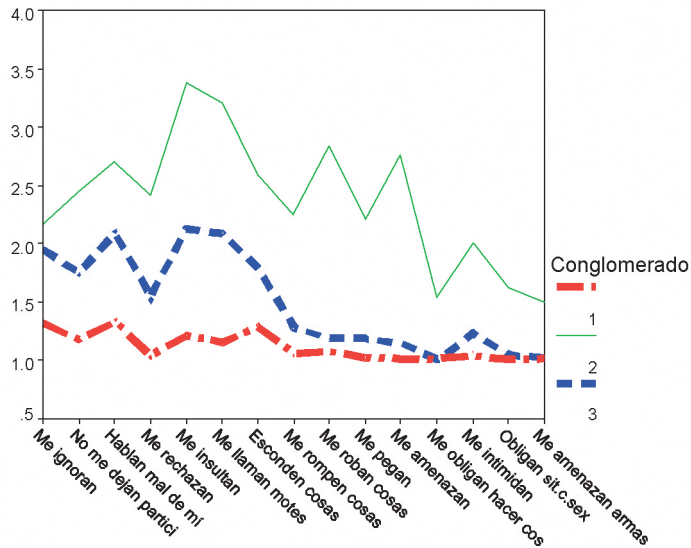


Figura 4.12. Medias de los tres conglomerados obtenidos en «ser víctima en la escuela»

Situaciones como víctima en el ocio

Como en el caso anterior, la solución de tres grupos o conglomerados fue la más relevante. En la tabla 4.17 se presentan las medias de los conglomerados en cada una de las conductas.

Tabla 4.17. Medias de los conglomerados obtenidos de las situaciones «ser víctima en el ocio»

	Conglomerado		
	1	2	3
Mis compañeros me ignoran	1.7	2.0	1.1
Mis compañeros no me dejan participar	2.3	1.8	1.1
Hablan mal de mí	2.2	2.3	1.1
Mis compañeros me rechazan	1.7	1.6	1.0
Me insultan	2.6	1.9	1.1
Me llaman por motes que me ofenden o ridiculizan	2.6	1.8	1.1
Me rompen cosas	2.6	1.1	1.0
Me roban cosas	2.7	1.1	1.0
Me pegan	2.9	1.1	1.0
Me amenazan para meterme miedo	2.4	1.2	1.0
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas	2.2	1.1	1.0
Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	2.3	1.1	1.0
Me obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual	2.1	1.0	1.0
Me amenazan con armas	2.8	1.0	1.0

La solución adoptada respecto a la tipología de situaciones sufridas como víctima en el ocio permite diferenciar, entre los tres grupos siguientes:

- Grupo uno, compuesto por 19 adolescentes, que son víctimas de todo tipo de situaciones, tanto de exclusión como de violencia.
- Grupo dos, compuesto por 111 adolescentes que sufren sobre todo situaciones de exclusión y rechazo.
- Grupo tres, compuesto por 695 adolescentes que no sufren situaciones de exclusión ni violencia en el ocio. Características similares a las del grupo uno en la tipología anterior.

El análisis de varianza puso de relieve que todas las situaciones de victimización en el ocio contribuyen significativamente ($p < .001$) a la división de los grupos cuya representación gráfica se recoge en la figura 4.13.

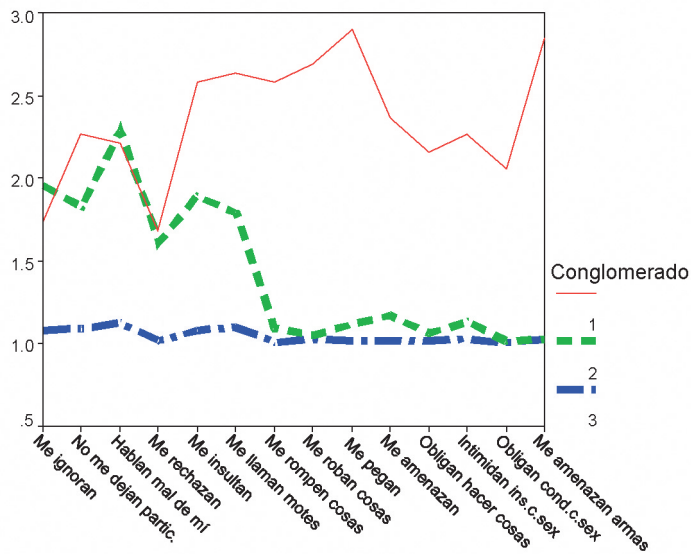


Figura 4.13. Medias de los tres conglomerados obtenidos de «ser víctima en el ocio»

Situaciones en las que se ha participado como agresor en la escuela

Como en los casos anteriores, la solución de tres grupos o conglomerados fue la más relevante. En la tabla 4.18 se presentan las medias de los conglomerados en cada una de las situaciones en las que se ha participado como agresor en la escuela.

Los tres grupos definidos a partir de la solución adoptada son:

- Grupo uno, compuesto por 711 adolescentes, que no participan excluyendo ni agrediendo en la escuela.
- Grupo dos, compuesto por 102 casos, que son los que obtienen las puntuaciones más elevadas en participación en situaciones en las que excluyen o rechazan a otros compañeros, incluidas las agresiones verbales, y un poco más que el grupo uno en situaciones de agresión media, pero no en las situaciones de agresión más grave.
- Grupo tres, compuesto por 12 casos, que participan en todo tipo de situaciones, tanto exclusión y agresión media como agresión grave.

En la formación de los conglomerados todas las situaciones incluidas en el CEVEO contribuyen de forma significativa a la división de los adolescentes en estos tres grupos, que se representan en la figura 4.14.

Tabla 4.18. Medias de los conglomerados obtenidos de las situaciones
«ser agresor en el centro escolar»

	Conglomerado		
	1	2	3
Ignorándole	1.5	2.8	2.9
Impidiéndole participar	1.1	2.2	2.5
Hablando mal de él o ella	1.5	3.1	2.6
Rechazándole	1.2	2.7	2.3
Insultándole	1.4	3.2	3.0
Poniendo motes que le ofenden o ridiculizan	1.4	3.1	3.3
Escondiéndole las cosas	1.3	2.2	3.3
Rompiéndole las cosas	1.0	1.4	3.3
Robándole las cosas	1.0	1.2	3.3
Pegándole	1.1	1.9	2.8
Amenazándole para meterle miedo	1.0	1.7	3.3
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas	1.0	1.1	2.8
Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	1.1	1.4	3.4
Obligándole con amenazas a situaciones o conductas de carácter sexual	1.0	1.1	2.7
Amenazándole con armas	1.0	1.1	2.2

Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia

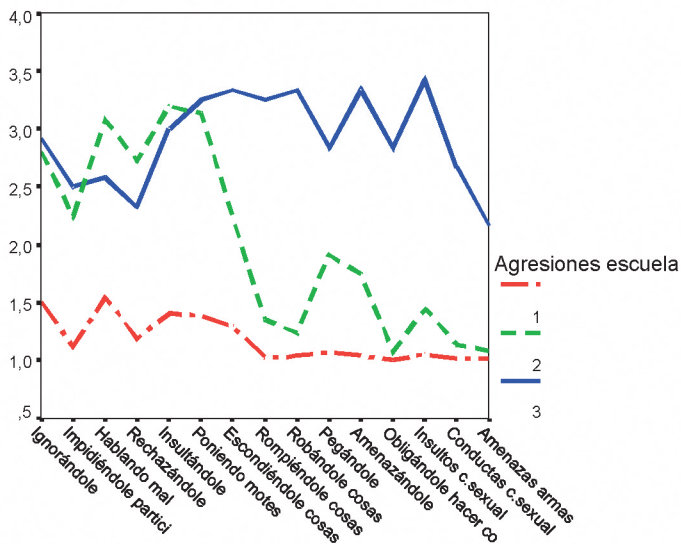


Figura 4.14. Medias de los tres conglomerados obtenidos de «ser agresor en la escuela»

Situaciones en las que se ha participado como agresor en el ocio

En la tabla 4.19 se presentan las medias de los conglomerados en cada una de las situaciones en las que se ha participado como agresor en el ocio, en el cual y como sucedía con los análisis anteriores, es posible diferenciar tres grupos:

- Grupo uno, compuesto por 623 adolescentes, que no participan excluyendo ni agrediendo en ninguna de las situaciones por las que se pregunta.
- Grupo dos, compuesto por 170 adolescentes, que participan sobre todo excluyendo y rechazando a otros, pero no agrediendo.
- Grupo tres, compuesto por 31 adolescentes, que participan frecuentemente tanto excluyendo y rechazando en mayor grado que los dos grupos anteriores, como en las situaciones de violencia más grave.

Como en los casos anteriores, todas las situaciones por las que se pregunta contribuyen significativamente a la formación de estos tres grupos, cuya representación gráfica se incluye en la figura 4.15.

Tabla 4.19. Medias de los conglomerados obtenidos de las situaciones «ser agresor en el ocio»

	Conglomerado		
	1	2	3
Ignorándole	1.2	2.1	3.1
Impidiéndole participar	1.1	1.7	3.1
Hablando mal de él o ella	1.3	2.4	3.1
Rechazándole	1.0	2.0	3.0
Insultándole	1.1	2.2	3.2
Poniendo motes	1.2	2.2	3.2
Rompiéndole cosas	1.0	1.2	2.8
Robándole las cosas	1.0	1.1	3.2
Pegándole	1.0	1.3	3.4
Amenazándole para meterle miedo	1.0	1.3	3.1
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas	1.0	1.1	2.4
Obligándole con amenazas a situaciones o conductas de carácter sexual	1.0	1.1	2.6
Amenazándole con armas	1.0	1.1	2.5

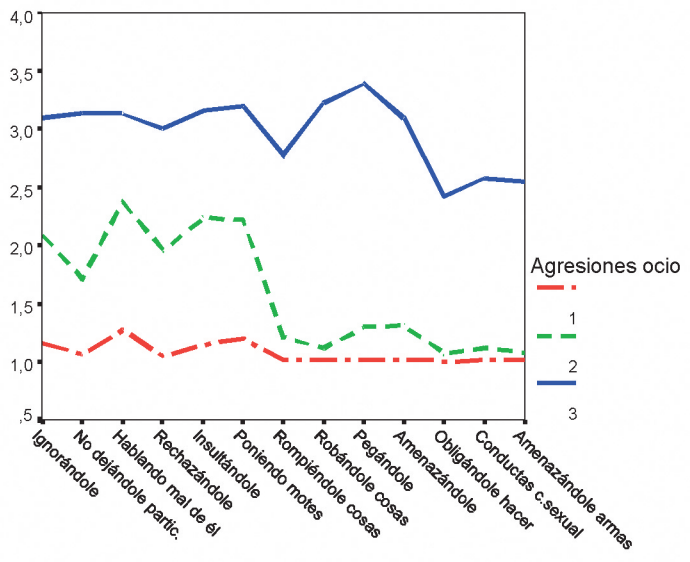


Figura 4.15. Medias de los tres conglomerados obtenidos de «ser agresor en el ocio»

Agrupaciones con situaciones mixtas

Finalmente, y utilizando las puntuaciones factoriales de cada una de las situaciones y condiciones, para reducir el número de variables en aras de una mayor claridad, se realizó un análisis de conglomerados combinado: factores de victimización en escuela y en el ocio, y factores de agresión en la escuela y en el ocio.

De nuevo, la solución con tres grupos presentada en la tabla 4.20 parece la más adecuada. En la figura 4.16 se representa gráficamente.

Tabla 4.20. Medias de los conglomerados obtenidos de las situaciones combinadas

	Conglomerado		
	1	2	3
B1 Víctima rechazo escuela	8,85	6,92	7,48
B2 Víctima agresión media escuela	9,93	7,23	7,51
B3 Víctima agresión extrema escuela	5,52	4,13	4,36
C1 Agresor-rechazo escuela	15,63	9,37	17,76
C2 Agresión extrema escuela	15,30	8,19	10,66
H1 Víctima rechazo ocio	9,48	7,10	8,12
H2 Víctima agresión extrema ocio	13,85	8,21	8,72
I1 Agresión-rechazo ocio	18,37	7,54	11,68
I2 Agresión extrema ocio	20,56	7,18	8,20

Los tres grupos que se resultan de esta combinación global de factores y se caracterizan por:

- *Grupo 1, de elevada exposición a la violencia*, compuesto por 27 adolescentes, con un contacto generalizado con la violencia en los dos contextos, escuela y ocio, y desde los dos papeles, agresor y víctima, puesto que declaran vivir con mayor frecuencia que los otros dos grupos todo tipo de situaciones de victimización y agresión, resultando especialmente relevantes sus superiores puntuaciones en las situaciones más graves: participar en agresiones graves y medias en el ocio, participar en agresiones graves en la escuela, y ser víctima de agresiones graves en el ocio. También puntúan más alto, aunque aquí las diferencias no son tan elevadas, en ser víctima de exclusión y violencia en la escuela y ser víctima de exclusión y agresión media en el ocio.
- *Grupo 2, con una exposición mínima a la violencia*, compuesto por 639 adolescentes, que no participan como agresores ni sufren como víctimas, ninguna de las situaciones por las que se pregunta.
- *Grupo 3, con elevada tendencia a excluir y rechazar a otros*, compuesto por 128 adolescentes, que no son víctimas de rechazo ni agresión por parte de los compañeros, pero que muestran en alto grado conductas de exclusión y rechazo hacia los demás, puntuando en estas incluso por encima de los del grupo uno.

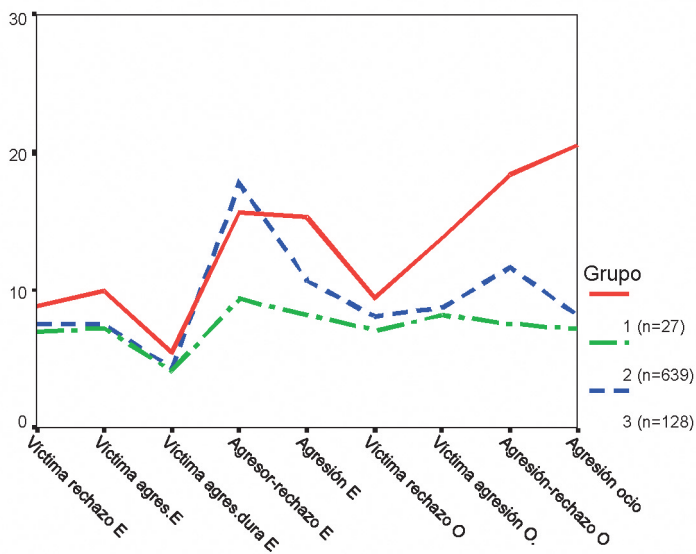


Figura 4.16. Medias de los tres conglomerados obtenidos de las situaciones combinadas

El conjunto de los resultados presentados en este apartado reflejan la existencia de tres tipos de situaciones, caracterizadas por sufrir y/o ejercer: 1) violencia y exclusión; 2) solo exclusión y rechazo; 3) ninguna de estas dos situaciones.

4.3.12. Tipo de situación respecto a la violencia en función del género y el curso

En la figura 4.17 se representa gráficamente la distribución de los tres tipos de adolescentes en relación a la violencia en función del género.

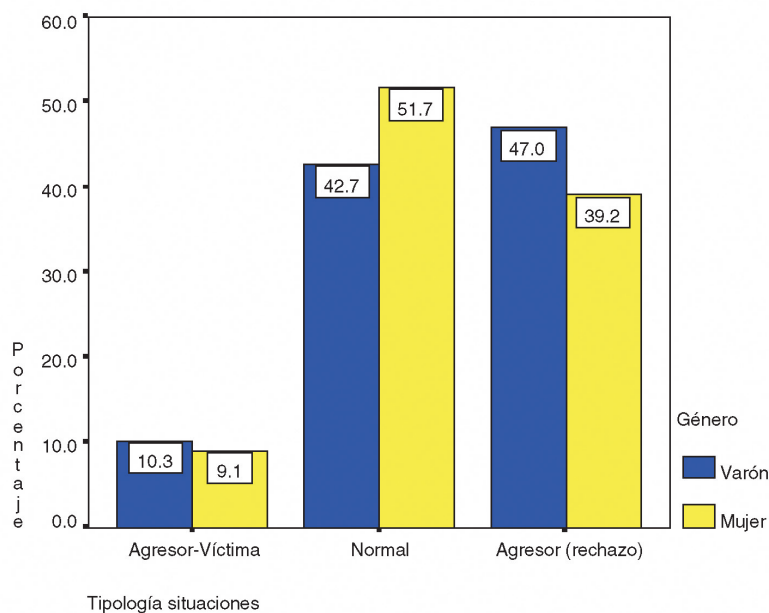


Figura 4.17. Tipología de situaciones de violencia en función del género

Como puede observarse en la figura 4.17, en el grupo con mínima exposición a la violencia son más frecuentes las adolescentes que los adolescentes, al contrario de lo que sucede en los otros dos grupos, y especialmente en el de los que participan excluyendo y rechazando a otros; aunque estas diferencias no resultan estadísticamente significativas, como reflejó el estadístico χ^2_2 , con un valor de 2.135, ($p=.347$).

En la figura 4.18 se representa gráficamente la distribución de los tres tipos de adolescentes en relación a la violencia en función del curso.

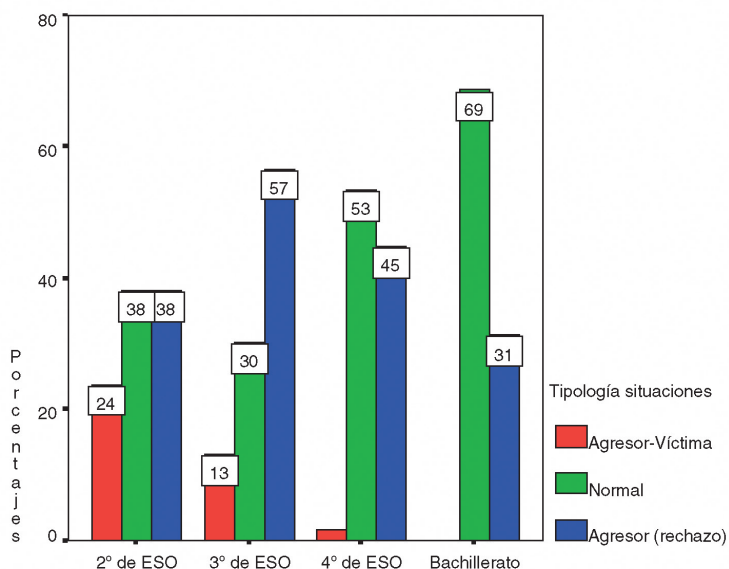


Figura 4.18. Tipología de situaciones de violencia en función del curso

Como era esperable, se encontró una relación estadísticamente significativa entre el tipo de situación respecto a la violencia y el curso, con un valor del estadístico χ^2 de 35,275 ($p < .001$) y un valor del coeficiente V de Cramer de 0.280. Relación que muestra una progresiva desaparición del tipo uno, de elevada exposición a la violencia, a medida que avanza la edad; desapareciendo en el Bachillerato. En el caso del tipo dos, de mínima exposición a la violencia, se observa en general la tendencia contraria, incrementándose considerablemente en cuarto de la ESO y en Bachillerato. Y en el caso del tipo tres, formado por adolescentes que excluyen y rechazan con frecuencia a los demás también se observa una disminución en los dos últimos cursos considerados.

4.3.13. Tipo de situación respecto a violencia y Actitudes hacia la diversidad y la violencia

En los análisis que siguen a continuación se incluyeron los factores de la Escala de Actitudes sobre la Diversidad y la Violencia de forma dicotomizada por la Mediana. En la Tabla 4.21 se presenta el resumen de los resultados de las tablas de contingencia. En los diversos cálculos se utilizaron entre 798 y 824 sujetos, según las variables.

Tabla 4.21. Relaciones entre los tipos de situaciones de violencia y los factores del CADV.

Tablas	χ^2	G1	V	P - valor
Justif. Violencia x Tipo	83,295	2	.318	<.001***
Creencias sexistas x Tipo	46,556	2	.238	<.001***
Intolerancia minorías x Tipo	28,945	2	.187	<.001***
Baja tolerancia x Tipo	20,441	2	.158	<.001***
DC grupos prejuicio x Tipo	17,181	2	.147	<.001***
DC grupos bajo prejuicio x Tipo	13,188	2	.128	<.001***
Disposición trabajo cooperativo con iguales	2.747	2	.059	.253
Disposición trabajo individual y asimétrico	9.250	2	.108	.01**

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

Como puede observarse en la tabla, existen relaciones estadísticamente significativas con todos los grupos definidos por los factores del CADV, con la excepción de la disposición hacia el trabajo cooperativo con iguales. El examen de los residuos estadísticamente significativos de cada una de las tablas, pone de relieve los siguientes patrones:

- Los adolescentes que justifican la violencia y la agresión entre iguales, como reacción y como valentía, se encuentran en una mayor proporción que la esperable por azar en los tipos uno (de elevada exposición a la violencia y la exclusión como víctimas y agresores) y tres (con elevada tendencia a excluir y rechazar a otros).
- Los adolescentes que muestran elevadas creencias sexistas y de justificación de la violencia doméstica también se encuentran en proporciones significativamente más altas en los grupos uno y tres.
- El mismo patrón de los dos factores anteriores se encuentra para los sujetos que puntúan alto en Intolerancia y violencia hacia los grupos minoritarios, más presentes en los tipos uno y tres.
- Los adolescentes que rechazan las creencias tolerantes y contrarias a la violencia se encuentran en proporción significativamente mayor en el grupo uno.
- Los adolescentes con baja disposición para relacionarse con compañeros de minorías que sufren máxima intolerancia se encuentran fundamentalmente en los grupos uno y tres.
- Los adolescentes con baja disposición para relacionarse con compañeros de minorías que sufren mínima intolerancia se encuentran proporcionalmente más representados en el grupo uno.
- Los adolescentes con alta disposición para relacionarse con compañeros de mejores o peores calificaciones se encuentran proporcionalmente más en el grupo dos (de mínima exposición a la exclusión y a la violencia) y menos en el grupo 3 (con elevada tendencia a excluir y rechazar a otros).

4.4. Conclusiones

Se incluye a continuación un resumen de los principales resultados obtenidos en este estudio así como de las conclusiones que a partir de ellos pueden extraerse.

Diferencias en función del género

1. *Género y creencias de justificación de la violencia.* El nivel de acuerdo manifestado por los adolescentes hacia las creencias que conducen a los distintos tipos de violencia (entre iguales, doméstica, hacia minorías...) es significativamente más alto al nivel de acuerdo manifestado por las adolescentes. Resultados que van en la dirección de los obtenidos en estudios anteriores y que permiten confirmar nuestra primera hipótesis, reflejando, una vez más, el superior riesgo de violencia e intolerancia que existe entre los chicos en sus componentes cognitivo y valorativo, así como la necesidad ayudar a superar la asociación de dicho problemas con valores masculinos en los programas de prevención de la violencia.
2. *Género y conocimiento de estrategias de prevención de la violencia en el ocio.* Los resultados reflejan que las adolescentes conceptualizan los problemas que suelen conducir a la violencia entre iguales en el ocio con un nivel de elaboración significativamente superior al de los adolescentes, tal como predecía nuestra hipótesis dos. En dicha dirección se orienta también el hecho de que ellas propongan estrategias de mejores consecuencias sociales. Aunque en este caso, y en contra de lo observado en estudios anteriores, las diferencias no llegan a ser significativas. Por lo que la hipótesis dos sólo se confirma parcialmente. Estos resultados reflejan que en la muestra evaluada aquí las diferencias de género se mantienen con una mayor claridad en los componentes cognitivo y valorativo de la violencia que en el componente de disposición conductual.
3. *Género y calidad subjetiva de los diversos contextos y relaciones.* En contra de lo previsto en la hipótesis cinco y de lo detectado en otros estudios, no se observan diferencias en función del género en la satisfacción con uno/a mismo/a ni en la valoración del aprendizaje y la relación con el profesorado. Resultados que vuelven a reflejar la reducción de las diferencias tradicionalmente observadas entre las y los adolescentes.
4. *Género y participación en situaciones de violencia.* Las chicas declaran ser víctimas de exclusión en la escuela en mayor medida que los chicos, y presenciar con más frecuencia este tipo de situaciones. Por el contrario, son los chicos los que ejercen con más frecuencia como agresores tanto en situaciones de gravedad media como en situaciones de gravedad extrema. No observándose diferencias significativas en función del género en las situaciones de violencia en el ocio. Estos resultados permiten confirmar parcialmente la hipótesis seis, y reflejan una vez más, la necesidad de incluir en los programas de prevención actividades que ayuden a superar el sexismo y la asociación de los valores masculinos con la violencia.
5. *El riesgo de generalización del modelo masculino tradicional en determinados contextos.* Resulta conveniente tener en cuenta, también, que la ausencia de diferencias de género en el ocio puede ser interpretada como un indicador de la fuerte presión grupal que suele existir en dicho contexto, que podría obstaculizar los mecanismos de inhibición de la violencia de las adolescentes, así como la posible tendencia de éstas a

reproducir el estereotipo masculino tradicional como un mecanismo de adaptación a dicho contexto. De lo cual se deriva la necesidad de tener esto en cuenta en los programas de prevención, orientando la superación del sexismo de forma que favorezca una identificación con la totalidad de los valores tradicionalmente asociados a lo femenino (la empatía, la ternura) y a lo masculino (la fuerza y el poder), sin que nadie tenga que identificarse con los problemas a los que dichos estereotipos conducían (como la violencia o la obsesión por la imagen corporal).

Diferencias en función del curso y la edad

6. *En la adolescencia temprana existe un superior riesgo de violencia que en edades posteriores*, tal como predecían las hipótesis 2,4, 7 y 8. Así se refleja, en las diferencias que se observan en las situaciones de agresión y victimización en las que los propios jóvenes declaran participar en la escuela y en el ocio, así como en el acuerdo con las creencias que conducen a la violencia en función del curso, y en el conocimiento de estrategias de prevención de la violencia. Detectándose como cursos y edades de riesgo más elevado los que coinciden con la adolescencia temprana (segundo y tercero de la E.S.O., 13 a 15 años); edades en las que, según los datos obtenidos también en otros estudios recientes, suelen iniciarse las conductas de riesgo (violencia, consumo de drogas, conductas autodestructivas, integración en grupos con identidad negativa...). Y que coinciden con los cursos que suelen resultar más difíciles de impartir para el profesorado de secundaria, y en los cuales plantean con más frecuencia la necesidad de llevar a cabo programas de prevención de la violencia.
7. *Exclusión social y riesgo de violencia*. Los resultados reflejan que los adolescentes que asisten a cursos de Garantía Social tienen creencias más intolerantes y declaran que agreden y excluyen en la escuela y que son víctimas de violencia en el ocio con más frecuencia que los adolescentes de su edad que cursan Bachillerato. Mientras las creencias de justificación de la violencia y del sexismo tienden a ser superadas a medida que aumenta la edad, independientemente de que se curse Bachillerato o Garantía social, no sucede lo mismo con la intolerancia hacia grupos que se perciben diferentes o en situación de debilidad, con las que los alumnos de *Garantía social* parecen identificarse tanto como los que se encuentran en la adolescencia temprana. En función de lo cual, podría explicarse también la elevada frecuencia con la que aquellos excluyen y humillan a sus compañeros en la escuela (superior a la de ningún otro curso) y con el hecho de que la frecuencia con la que utilizan otras formas de agresión sea también similar a la de los que se encuentran iniciando la adolescencia. Tendencias que conviene tener en cuenta en el desarrollo de los programas de prevención de la violencia con jóvenes que puedan encontrarse en una situación similar. Y en las que se refleja, una vez más, la estrecha relación que suele existir entre haber sido excluido o estar en riesgo de serlo (en la escuela y el sistema social al que representa) y la tendencia a reproducirlo con otros en forma de intolerancia, exclusión e incluso violencia.

Violencia y calidad subjetiva de relaciones y contextos

8. *Victimización y calidad de vida*. En la misma dirección de lo obtenido en estudios anteriores y predecía las hipótesis diez, los resultados obtenidos aquí reflejan

una relación significativa entre la insatisfacción con las relaciones con los iguales, la clase y el instituto y ser víctima de exclusión y de violencia en la escuela, resultando especialmente significativas las correlaciones con el tipo de experiencia más frecuente: la exclusión, que también correlaciona con baja satisfacción hacia uno/a mismo/a (prevista en la hipótesis once). De lo cual se deriva, la necesidad de luchar de forma más decidida para erradicar la situación de exclusión que viven en la escuela con demasiada frecuencia un elevado número de adolescentes así como los problemas que dicha situación haya podido originar.

9. *Los problemas escolares de los agresores.* La insatisfacción con el aprendizaje y el profesorado correlaciona con la participación en agresiones graves en la escuela y en todo tipo de agresiones en el ocio, tal como predecía la hipótesis doce. Resultados que van en la dirección de los obtenidos en los estudios longitudinales sobre el origen de la violencia en la falta de identificación con la escuela y el profesorado, y reflejan que la violencia puede ser utilizada como un recurso negativo con el que obtener el protagonismo que no puede lograrse de forma positiva, así como la necesidad de proporcionar dichas alternativas para prevenir la violencia.

Relaciones entre distintos papeles y contextos

10. *Existe relación entre el rol de agresor que los adolescentes declaran desempeñar en los dos contextos,* como predecía la hipótesis trece. Todas las correlaciones que se observan entre los dos factores de exclusión y agresión de gravedad media detectados en la escuela y los dos del ocio resultan significativas, siendo incluso más elevadas que las que se observan en el rol de víctima, y destacando las que se producen entre: agresiones graves en la escuela y en el ocio (.475); exclusión y agresión media en la escuela y en el ocio (.437); agresión grave en la escuela y exclusión y agresión media en el ocio (.327). Resultados que reflejan la especificidad de los distintos problemas detectados a través de su tendencia a generalizarse de un contexto a otro, así como la menor relación de la exclusión-humillación que se ejerce en la escuela, el rol más frecuente, con las otras formas de agresión.
11. *Existe relación entre el rol de víctima que los adolescentes declaran desempeñar en los dos contextos,* como predecía la hipótesis catorce. Todas las correlaciones que se observan entre los tres factores de victimación detectados en la escuela y los dos del ocio resultan significativas, pero destacan las que se observan entre: ser víctima de las agresiones más graves en ambos contextos (.448); ser víctima de exclusión y agresión media en ambos contextos (.389); y ser víctima de agresión de gravedad media en la escuela y los dos tipos de victimación detectados en el ocio (.329; .326). Correlaciones que confirman la especificidad de los distintos problemas y niveles de gravedad detectados en su tendencia a generalizarse de un contexto a otro.
12. *Existe relación entre el rol de víctima y agresor que los adolescentes declaran desempeñar en el ocio (hipótesis quince) y también en la escuela.* Todas las correlaciones que se observan, en este sentido, son significativas, pero destacan entre: agredir y recibir agresiones en el ocio (.465), participar como agresor y como víctima en agresiones muy graves en la escuela (.372) así como en agresiones de gravedad media (.211), excluir-humillar y ser víctima de dichos problemas en el ocio (.253). De

nuevo las relaciones son más elevadas dentro del mismo tipo de situación y en las formas más graves de violencia, lo cual puede ser interpretado como una evidencia más de que la violencia que se ejerce o se sufre, sobre todo si es muy grave, incrementa el riesgo futuro o presente de que los agresores se conviertan en víctimas y que éstas lleguen a agredir. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que estas relaciones se han observado no sólo en el ocio, como predecía la hipótesis quince, sino también en la escuela. Resultado imprevisto en función de los obtenidos en investigaciones anteriores.

Victimización, agresión y percepción del grupo de compañeros

13. *Las víctimas son percibidas como aisladas e inseguras por sus compañeros de clase.* Los adolescentes que declaran sufrir con más frecuencia situaciones de victimización son percibidos por sus compañeros, sobre todo, como que tienen pocos amigos, se sienten fracasar, con problemas de comunicación e inseguridad. Perfil que parece estar relacionado con las dificultades que dichos adolescentes mencionan a través del autoinforme. Conviene destacar, en este sentido, que las relaciones no se producen con el aislamiento directamente evaluado, sino con la percepción que el grupo tiene de que están aislados. De lo cual se deriva la necesidad de incluir en los programas de prevención actividades que erradiquen los problemas detectados para prevenir la victimización.
14. *Los agresores son percibidos por sus compañeros de clase como con muchos amigos, aunque no se corresponde con las elecciones reales, como arrogantes e intolerantes.* Los análisis realizados reflejan que los agresores destacan por sentirse superiores, no comprender la debilidad de los demás, y tener dificultades para entender a los otros, problemas de intolerancia que una vez más se observa asociados a la violencia. Como posible origen de los cuales cabe destacar, también, la tendencia a ser percibidos como que se sienten fracasados. De lo cual se deriva la necesidad de incluir en los programas de prevención de la violencia actividades destinadas a luchar contra la exclusión, manejar el fracaso con estrategias constructivas y prevenir la intolerancia.

Tipos de adolescentes respecto a la violencia

15. *El análisis de tipos de adolescentes en relación a la violencia que viven tanto en la escuela como en el ocio permite diferenciar claramente entre tres situaciones* 1) la de la mayoría (80.5%), sin problemas significativos de violencia en ninguno de los dos contextos; 2) la del problema más frecuente (el 16,1%), el de los que viven sobre todo situaciones de exclusión y rechazo en ambos (en las que sólo participan como agresores); 3) y la del problema más grave, compuesto por un 3.4% de los sujetos evaluados, los que sufren un poco más que los demás situaciones de victimización en la escuela, recurren con mucha más frecuencia en ambos contextos a todas las formas de agresión, y reciben en el ocio muchas más agresiones en sus formas más graves; situación que probablemente coincida con la de los jóvenes que se identifican con la violencia y tienden a relacionarse con otros jóvenes de identidad similar.