

# Concienciación de la violencia escolar en el alumnado de Educación Primaria

**Autor:** Cuevas Jiménez, Beatriz (Licenciada en Psicología, Máster en Psicología de la Educación, Máster en Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje, Orientadora Educativa).

**Público:** Maestros de Educación Primaria. **Materia:** Orientación Educativa. **Idioma:** Español.

**Título:** Concienciación de la violencia escolar en el alumnado de Educación Primaria.

## Resumen

El presente estudio ha estudiado la repercusión de una intervención concreta sobre la concienciación de la violencia escolar en una muestra de alumnos. Como resultado, se ha constatado que dicha intervención resulta eficaz para lograr que atribuyan a las agresiones un nivel de gravedad ajustado, abandonando la noción de normalidad que solía acompañarlas. Por otra parte, ha arrojado una serie de datos que pueden ser tenidos en cuenta para trabajos posteriores, como es el hallazgo de correlaciones significativas entre poseer necesidades educativas especiales y ser víctima; contribuyendo así a un campo de investigación cuyo interés es máximo en estos años.

**Palabras clave:** acoso escolar, agresión entre iguales, necesidades educativas especiales, concienciación, sensibilización.

**Title:** Awareness of school violence in primary school students.

## Abstract

The present study has studied the impact of a specific intervention on the awareness of school violence. As a result, it has been found that this intervention is effective in getting them to attribute to aggression a level of seriousness, abandoning the notion of normality that used to accompany them. On the other hand, it has thrown a series of data that can be taken into account for later work, such as the finding of significant correlations between having special educational needs and being a victim; thus contributing to a field of research whose interest is maximum in these years

**Keywords:** bullying, aggression between equals, Special educational needs, awareness sensitization.

Recibido 2018-02-07; Aceptado 2018-02-12; Publicado 2018-03-25; Código PD: 093035

## 1. INTRODUCCIÓN

La conflictividad escolar se ha convertido en las últimas décadas en un problema de gran magnitud que preocupa, no sólo a la comunidad educativa, sino también al resto de la sociedad. Los motivos de tal preocupación se encuentran en la frecuencia e intensidad con la que se presenta el problema así como en la gravedad de sus consecuencias; razones ambas que han impulsado a numerosos autores a intentar conceptualizar este fenómeno y abordarlo desde una perspectiva multidisciplinar. Así bien, aunque la violencia escolar comprende distintas vertientes, la mayoría de estudios e investigaciones se han centrado en explicar y en dar solución a una muy específica: el maltrato entre iguales.

Entre estos estudios destaca el estudio realizado a nivel nacional por el Defensor del Pueblo, cuyo objetivo es conocer de primera mano, de forma precisa y con alcance nacional, la situación real de la convivencia en los centros escolares, la incidencia de cada tipo de conducta violenta y las principales variables que tuvieran incidencia en el fenómeno (AA.VV. 2007). De la última publicación de dicho estudio, que tuvo lugar en 2007, se extrae la conclusión de que, aunque en los últimos años la incidencia del maltrato ha tendido a disminuir, ésta sigue situándose en unos niveles nada deseables. Por ofrecer datos concretos al respecto y hacerlo desde una perspectiva más amplia, podemos señalar que a nivel internacional diversas investigaciones coinciden en describir que uno de cada seis alumnos-as es víctima de acoso escolar y que es entre los nueve y catorce años cuando se produce con mayor frecuencia.

Ante este panorama, todos los esfuerzos se centran actualmente en buscar políticas preventivas capaces de prevenir el acoso escolar y líneas de intervención realmente eficaces que, en contra de conformarse con reducir la frecuencia e intensidad del fenómeno, consigan erradicarlo de raíz.

En las últimas décadas han surgido numerosas propuestas de intervención con el objetivo de mejorar las relaciones socio-afectivas en el aula y/o abordar de forma directa el acoso escolar. En esta línea, el presente trabajo pretende

proporcionar resultados acerca de la eficacia de una intervención psicoeducativa dirigida a concienciar sobre la violencia escolar a un grupo de alumnos de cuarto curso de Educación Primaria.

## **2. COMPRENDIENDO EL FENÓMENO DEL ACOSO ESCOLAR**

### **2.1. Definición y tipología**

Cuando se produce un fuerte desequilibrio en el reparto del poder social de los iguales comienza un proceso que, en el peor de los casos, puede desembocar en episodios de agresión y victimización entre escolares. Comienza así a gestarse un fenómeno internacionalmente conocido como bullying (en español, acoso escolar), el cual se define como una forma de conducta agresiva, intencionada y perjudicial, cuyos protagonistas son jóvenes escolares (Olweus, 1973). En contra de tratarse de un hecho puntual, el bullying se caracteriza además por persistir en el tiempo.

Tal y como expone Fuensanta Cerezo Ramírez en su libro *“La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención”*(2009), el bullying puede tomar varias formas:

- Maltrato físico, como las diversas formas de agresión y los ataques a la propiedad.
- Abusos sexuales, intimidaciones y vejaciones.
- Maltrato verbal, desde poner motes, insultar, contestar con malos modos, etc.
- Maltrato social, especialmente manifiesto en la propagación de rumores descalificadores y humillantes que pretenden la exclusión y aislamiento del grupo.
- Maltrato indirecto, cuando se induce a agredir a un tercero.
- Cyberbullying, nueva forma de bullying ligada al uso de las nuevas tecnologías y que adopta la forma de mensajes insultantes a través del teléfono móvil, grabaciones de vejaciones, etc.

Independientemente del tipo de acoso del que se trate, el Informe del Pueblo (AA.VV. 2007) establece que hablamos de bullying cuando están presentes los siguientes elementos:

- Deseo inicial obsesivo y no inhibido de infligir daño, dirigido contra alguien indefenso/a.
- El deseo se materializa en una acción.
- Alguien resulta dañado/a. La intensidad y la gravedad del daño dependen de la vulnerabilidad de las personas.
- El maltrato se dirige contra alguien menos poderoso/a, bien sea porque existe desigualdad física o psicológica entre víctimas y actores, o bien porque estos últimos actúan en grupo.
- El maltrato carece de justificación.
- Tiene lugar de modo reiterado. Esta expectativa de repetición interminable por parte de la víctima es lo que le da su naturaleza opresiva y temible.
- Se produce con placer manifiesto. El agresor/a disfruta con la sumisión de la persona más débil.

### **2.2. Factores de riesgo asociados a la condición de víctima y a la de acosador**

#### **2.2.1. Factores de riesgo asociados a la personalidad**

Ortega et al. (1998) destacan los siguientes factores asociados a la personalidad de víctimas y agresores:

En el caso de las víctimas:

- Escasas habilidades para negociar procesos sociales con sus iguales.
- Excesiva timidez y dificultades para expresar su opinión.
- Baja autoestima personal.
- Escaso desarrollo del concepto de sí mismo/a.
- Sumisión a normas impuestas.
- Excesiva necesidad de ser valorado o querido.

- Bajo nivel de resistencia a la frustración.
- Excesiva sumisión, también hacia los adultos.
- En ocasiones, inmadurez general, incluso en el desarrollo físico.
- Sin experiencias de ser tratados duramente por adultos.

En el caso de los agresores:

- Excesiva necesidad de imponer su punto de vista.
- Dominio casi cínico de sus habilidades sociales.
- Bajo nivel de resistencia a la frustración.
- Escasamente reflexivo, hiperactivo.
- Escaso desarrollo del concepto de sí mismo.
- Nivel bajo de autoestima.
- Excesiva necesidad de ser considerado líder social.
- Incapacidad para aceptar normas y convenciones negociadas.
- A veces, un desarrollo físico poderoso y un nivel alto de estrés.
- Acostumbrados a ser tratados duramente por los adultos.

#### 2.2.2. Factores de riesgo asociados al contexto familiar

La conflictividad en el ambiente familiar, definida como la presencia frecuente de violencia en éste o, simplemente, por la falta de resolución pacífica de los conflictos que en el núcleo familiar acontecen, es señalada por numerosos autores como un claro factor de riesgo para que un niño o niña se convierta en víctima o agresor. Cuando en un contexto familiar, un niño se ve continuamente maltratado por los adultos, éste puede desarrollar lo que conocemos por indefensión aprendida (convirtiéndose así en víctima) o desarrollar conductas violentas y provocadoras (convirtiéndose así en agresor). De esta forma, un mismo factor de riesgo podría dar lugar tanto a efectos de carácter victimista como de carácter violento. Finalmente, aunque este clima puede darse en cualquier familia, independientemente la clase social a la que pertenezca, aquellas que se caracterizan por tener unas condiciones físicas, sociales o psicológicas precarias de forma prolongada en el tiempo, son las que tienen mayores probabilidades de deteriorar el proceso de socialización de los chicos/as.

#### 2.2.3. Factores asociados al contexto escolar

Diferentes acontecimientos como pueden ser los frecuentes cambios de colegio o modificaciones importantes en los cursos o grupos donde se encuentra el alumno, se muestran como factores que pueden influir en el desarrollo psicosocial de éste y, que por tanto, pueden suponer un factor de riesgo respecto al desarrollo de conductas de victimización o agresión.

Por otra parte, existen otros factores que elevan la probabilidad de que los alumnos/as se vean implicados en situaciones de acoso escolar. Entre éstos se encuentran la poca cantidad y baja calidad de las relaciones que mantienen con sus iguales así como una constancia en el tiempo de estas malas relaciones. La falta de amigos así el aislamiento social se configuran como indicadores de riesgo para convertirse en víctima de bullying, ya que ambos contribuyen a la vulnerabilidad social, predisponiendo al alumno a la sumisión y a la victimización.

#### 2.2.4. Conclusiones

Cerezo (2009) resume las características más definitorias de los perfiles de agresor y víctima a través del siguiente cuadro:

Agresión	Victimización
<p><b>Personales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Biológicos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortaleza</li> </ul> </li> <li>– Personalidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendencia crueldad</li> <li>• Expansivo e impulsivo</li> <li>• Labilidad emocional</li> </ul> </li> <li>– Conducta social <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderazgo</li> <li>• Escasa empatía</li> <li>• Rechazo</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Ambientales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Escolares <ul style="list-style-type: none"> <li>• Algunas relaciones</li> <li>• Ascendencia social</li> <li>• Actitud negativa</li> </ul> </li> <li>– Familiares: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud negativa</li> <li>• Nivel de conflicto</li> <li>• Escaso afecto-apego</li> <li>• Modelos violentos</li> </ul> </li> <li>– Medios de comunicación <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Identificación modelo</li> <li>○ Intencionalidad</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Personales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Biológicos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hándicap</li> </ul> </li> <li>– Personalidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debilidad</li> <li>• Retraimiento</li> <li>• Ansiedad</li> </ul> </li> <li>– Conducta social <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasas habilidades sociales</li> <li>• Ambiente amenazante</li> <li>• Aislamiento</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Ambientales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Escolares <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasas relaciones</li> <li>• Desamparo</li> <li>• Actitud pasiva</li> </ul> </li> <li>– Familiares: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alto control</li> <li>• Sobreprotección</li> <li>• Tolerancia</li> <li>• Modelos violentos</li> </ul> </li> <li>– Escasa cobertura legal <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Indefensión</li> </ul> </li> </ul>

(Tomado de: *Variables asociadas a los comportamientos comparación agresión / victimización*)

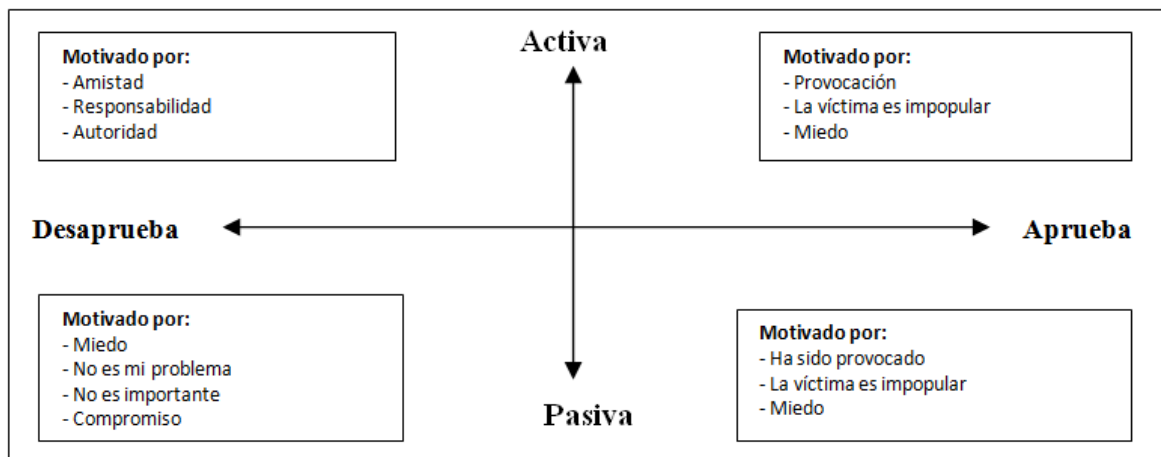
(La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención. Cerezo, R., F. Pirámide. 2000: pp 29)

### 2.3. El papel de los observadores

Hablamos de alumnos observadores o espectadores, cuando queremos referirnos a aquellos alumnos que, sin estar implicados directamente en la situación de bullying, sí tienen conocimiento de la misma, bien sea de manera directa o indirecta.

El papel que desempeñan los espectadores en la situación de bullying resulta fundamental y determinante en las fases de establecimiento y mantenimiento de la misma. En función de la respuesta que presenten los observadores ante el acto de acoso, estarán contribuyendo a su gestación y/o mantenimiento (si apoyan al agresor y no defienden a la víctima) o, en el mejor de los casos, a su eliminación (si, por el contrario, castigan la conducta del acosador o la ignoran, y se postulan del lado del más débil).

Para ilustrar las posibles reacciones y actitudes de los alumnos espectadores hemos elegido el esquema presentado en el libro *Conductas agresivas en la edad escolar* (Cerezo, 1997). En él, podemos apreciar, tal y como explica Smith y Thomson (1991), dos dimensiones: la actitud de los observadores ante el acoso (representada en el eje vertical) y la respuesta de los observadores ante el acoso (representada en el eje horizontal)



(Tomado de: *Reacción del alumno observador y actitud.*

*La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención. Cerezo, R., F. Pirámide. 2000: pp 51)*

Por lo general, la mayoría de los observadores se sitúan en una actitud pasiva (70 por 100, aproximadamente) y de los restantes, más del 25 por 100 se alinean con el agresor, por lo que apenas un 3-5 por 100 estarían dispuestos de manera activa a proteger a la víctima (Cerezo, 2009). Estos datos cuantitativos nos confirman lo que muchos ya temíamos: la mayoría de los alumnos de un aula apoyan con su conducta las situaciones de acoso escolar.

La certeza que actualmente se tiene acerca de la importancia del papel de los observadores en la dinámica bullying, hace imprescindible tenerlo en cuenta tanto a la hora de definir la problemática de bullying como a la hora de establecer un programa de intervención para erradicarla.

#### 2.4. VARIABLES GRUPALES IMPLICADAS

Existe una serie de características definitorias de un grupo que, analizándolas cuidadosamente, pueden darnos información muy valiosa acerca de las relaciones socio-afectivas que se producen en él.

A continuación, prestaremos una atención especial a tres de las principales variables grupales implicadas: la posición sociométrica, la estructura socio-afectiva del grupo y el grado de cohesión.

##### 2.4.1. Posición Sociométrica

La posición sociométrica hace referencia al lugar que ocupa un alumno en un grupo en función de su nivel de popularidad o nivel de antipatía; definiendo éstos como el resultado de las elecciones y rechazos que recibe por parte de sus iguales. Así, en función de estas preferencias, podemos categorizar a los alumnos en tres tipos dependiendo del número de elecciones y rechazos de los que sean objeto:

- Alumno líder / popular. Un alumno es llamado así cuando disfruta de cierto prestigio exterior o posee destrezas personales que le hacen particularmente atractivo a los ojos de los demás.
- Alumno aislado. Se trata de aquel alumno al que no elige la mayoría de sus compañeros; se encuentra al margen del grupo, desatendido, y a los ojos del resto, pasa completamente desapercibido.
- Alumno rechazado o impopular. Conocemos así al alumno que recibe de sus compañeros una mayoría de rechazos (en contraposición a ser elegido o ignorado). El grupo muestra así su deseo de no compartir espacio con este compañero.

Las repercusiones emocionales para estos sujetos son muy distintas. Obviamente, es el sujeto popular el que sale mejor parado, por lo que para él todas las consecuencias que se derivan de las preferencias de sus compañeros son positivas. Por otra parte, el alumno aislado responde ante la ignorancia de sus compañeros con la misma moneda; se desentiende de los demás buscando refugio en sí mismo y se distancia del grupo. Por último, el abanico de respuestas más amplio y, también en ocasiones, más complejo es el que presenta el alumno rechazado. En este caso, puede enmascarar su baja autoestima

con actitudes prepotentes, altivas e incluso en determinadas ocasiones, agresiva. En el polo opuesto, puede darse el caso de que la reacción sea justo la contraria, es decir, que se muestren inseguros, impotentes y con sentimientos de inferioridad. Incluso es probable que en los mismos sujetos estas dos conductas se presenten a la vez.

La información que nos proporcionan las elecciones y rechazos de un grupo hacia un alumno puede darnos más información si, además de analizar estos datos de forma aislada, los comparamos con las expectativas sociales del propio alumno; es decir, si comparamos las elecciones esperadas con las elecciones recibidas. Como resultado, identificaríamos alumnos con tres niveles de adaptación: sociabilidad (si ha sido elegido más veces de las que esperaba); no sociable (si ha sido elegido menos veces de las que creía que lo iba a ser); y, equilibrado (cuando el número de elecciones esperadas y las que recibe, coinciden).

#### 2.4.2. Estructura socio-afectiva del grupo

Independientemente de los criterios empleados para la constitución de las clases en el centro, los grupos de alumnos que las integran van creando un marco de relaciones e interacciones que dan lugar a una estructura y una cultura de grupo. El grupo-clase se constituye entonces como grupo psicológico donde se consolidan intereses y motivos, simpatías y antipatías en relaciones informales, y donde, como resultado, se logra una integración socio-afectiva y una maduración personal.

Este entramado de emociones, actitudes y conductas es lo que dará lugar a las agrupaciones dentro del aula. Para Beltran y otros (1987) las formas más importantes son:

- Las díadas: asociaciones entre dos alumnos entre los que existe una relación recíproca con intereses de naturaleza particular. Es interesante apreciar que cuando la satisfacción entre los miembros de una díada es muy grande, éstos se tiende a aislar del resto del grupo. En ocasiones, la interacción no es tan simétrica y se produce una distribución de roles entre los miembros.
- Triángulo o triada: grupo constituido por tres personas entre las que existen altos niveles de atracción. Suele ser frecuente que una de ellas asuma la función de líder, sobre todo ante situaciones que requieren una toma de decisión.
- Cuadrilátero: podríamos decir que ésta es la primera estructura sociométrica estable. No obstante, se suele ampliar rápidamente el número de miembros, formando ya pequeños grupos.
- Pandilla: forma peculiar de pequeño grupo caracterizado por la densidad y estrechez de las relaciones socio-afectivas que se han establecido entre sus integrantes. Suele estructurarse alrededor de un líder.

#### 2.4.3. Grado de cohesión

La cohesión grupal viene dada por las relaciones iniciadas entre los miembros y sostenidas por las normas que, o bien existen ya, o bien se desarrollan a lo largo del funcionamiento del grupo. Se determina por el grado en que los miembros desean participar y permanecer en el grupo. Esta cohesión produce el sentimiento de unidad del grupo, de espíritu de equipo, de sentimiento colectivo a su proximidad. Asumir y aceptar esa noción de grupo es el primer paso para la colaboración en el logro de la eficacia y el disfrute de la satisfacción de estar juntos. Cuando el grupo se acepta mutuamente, comienza a aceptar responsabilidades en la tarea.

Por lo general, los grupos donde las conductas de agresión y victimización se exhiben de manera habitual presentan un índice de cohesión muy bajo, a lo sumo aparecen pequeños subgrupos inconexos entre sí, lo que facilita la formación de bandos enfrentados y sujetos aislados (Cerezo, 2009).

### 2.5. CONSECUENCIAS DEL BULLYING

El bullying se caracteriza por tener unos protagonistas muy concretos que conocemos como “agresor/es” y “víctima/s” pero sin embargo, las consecuencias de dicha situación no repercuten únicamente en ellos sino que también alcanzan al resto del alumnado del aula independientemente de su nivel de implicación en la situación de acoso. La consecuencia principal es que, como consecuencia de las relaciones de agresión y victimización, el alumnado espectador se desenvuelve en un clima de temor e injusticia donde terminan creyendo en la ley del más fuerte; el clima socio-afectivo y relacional del aula se ve seriamente afectado y ello repercute a la vez en el rendimiento académico del grupo. Por su parte, el profesorado también sufre las consecuencias de estos problemas de conducta que dificultan su labor educativa y les desanima como profesionales.

### 2.5.1. Consecuencias para la víctima

Entre los efectos psicopatológicos que pueden derivarse de una situación de bullying para la víctima, encontraríamos, en un extremo, como respuesta de escape ante tal sufrimiento, los episodios de suicidio; consecuencias que, aunque infrecuentes, deberían poder prevenirse interviniendo a tiempo en la dinámica de bullying.

Por otra parte, podrían darse como efectos psicopatológicos: elevados niveles de ansiedad, depresión, caída de la autoestima y deterioro en las relaciones sociales, entre otros. Todo ello desemboca en un aislamiento social que no hace más que intensificar el deterioro emocional y/o físico del alumno. Sin embargo, muchos autores defienden que no siempre la víctima de bullying llega a sentirse de esta forma y que, la clave para determinar las consecuencias del acoso sobre ella, dependerán en gran medida de cómo ésta reaccione ante la situación; de forma que, la relación entre victimización y efectos psicopatológicos debería estar exenta de ser generalizada.

La forma de responder ante la situación de acoso puede ser diferente en cada caso. En algunas circunstancias, las consecuencias del acoso entre iguales para la víctima consisten en una percepción de inferioridad respecto al agresor así como una sensación de culpa motivada por el proceso de victimización, lo cual repercute no sólo en su relación con el agresor sino también con el resto de sus compañeros, con los que no se siente capaz de entablar relaciones de amistad. En otras ocasiones, las víctimas tienden a reaccionar negativamente contra el entorno, reaccionando ante él de forma agresiva como una forma de rebelarse y de pelear contra la situación.

Serrano e Iborra (2006) han puesto de manifiesto que los efectos del bullying son muy diversos. En sus trabajos sobre el bullying en España, han obtenido que, entre las consecuencias más frecuentes a corto plazo citados por los escolares se encuentran: nerviosismo, tristeza, soledad, alteraciones del sueño y reducción del rendimiento escolar.

Por otra parte, los efectos a largo plazo han sido investigados por estudios como los de Schäfer y sus colaboradores (2004), cuyos resultados apuntaron a que existe una correlación significativa entre el haber sido víctima de bullying en el colegio y serlo posteriormente en etapas educativas superiores y/o en el trabajo.

Hunter, Mora-Merchán y Ortega encontraron que, si la víctima empleaba estrategias activas para el control del comportamiento hostil, sus efectos a largo plazo serían mínimos, mientras que si negaban el conflicto o respondían de forma agresiva ante él y ésta respuesta resultaba ineficaz, la sensación de indefensión se prolongaría en la edad adolescente y/o adulta.

En definitiva, las consecuencias para la víctima de acoso escolar se concretan en problemas personales (de autoestima, autoconcepto, autoeficacia, capacidad de concentración, etc.) así como en problemas de relación con sus iguales que, en los mejores de los casos, no sobrepasan la infancia y/o adolescencia pero que, en otros no tan afortunados, se prolongan hasta la edad adulta. Todo ello pone en evidencia la necesidad de identificar de forma temprana la situación de bullying.

### 2.5.2. Consecuencias para el agresor

Las primeras consecuencias derivadas de la situación de bullying que experimentan los agresores son las de tipo punitivo que proporciona la institución educativa. Éstas suelen consistir en distintos tipos de sanciones; apertura de expediente disciplinario; expulsión de clase; y/o, expulsión del centro escolar durante un periodo determinado. Por lo general, éstas suelen ser las consecuencias, y apenas se aprecian otras que vayan encaminadas a restituir el daño ocasionado a la víctima ni a abordar las causas intrínsecas del agresor que le llevan a comportarse de esa forma, lo que constituye únicamente poner parches al problema sin llegar a erradicarlo de raíz.

Si la situación de acoso no se aborda desde su origen, lo más probable es que el agresor vaya viendo acrecentada su tendencia a amenazar y a atacar a otros, a la vez que siguen produciéndose importantes déficits en su repertorio de habilidades sociales y en el control de sus propias emociones. Esto, añadido a las dificultades de aprendizaje que estos alumnos suelen presentar debido a problemas relacionados con la impulsividad y el autocontrol (lo que puede suponer un factor de riesgo para ser rechazado por el resto de sus compañeros), lleva a estos alumnos a agruparse entre sí rechazando en grupo las normas y los valores sociales.

Este hecho ha llevado a algunos autores a investigar la relación entre conducta violenta en la infancia y desarrollo de conductas antisociales en la vida adulta; obteniendo como resultado una correlación positiva y significativa entre ambas. En este sentido, existe un acuerdo generalizado acerca de que los factores decisivos en la formación de estos patrones de conducta antisocial los constituyen los estilos educativos y patrones afectivos en la familia durante los primeros años y, la influencia de otros iguales con dificultades de adaptación social durante la adolescencia.

## 2.6. LA NECESIDAD DE INTERVENIR

La revisión realizada en párrafos anteriores acerca de cuáles pueden ser las consecuencias a medio y largo plazo tanto para agresor y víctima como para el resto de sus compañeros, son suficientes para justificar la necesidad de una intervención temprana que consiga remitir la situación de acoso desde el análisis y gestión de las causas que originaron dicha situación.

Si previamente no se ha realizado un trabajo preventivo que garantice un marco de convivencia sano y potenciador de actitudes y afectos positivos, éste debe ser el punto de partida de cualquier intervención. Pero además de ello, ésta debe profundizar en los motivos personales que llevaron tanto al agresor como a la víctima a actuar como lo hicieron para así intentar reeducar dichas conductas y/o actitudes. Así, en el caso de la víctima, las intervenciones suelen ir dirigidas a que ésta recupere parte de las habilidades sociales perdidas (entre las que se encuentra la asertividad) y a aumentar su autoestima. En el caso de los agresores, la intervención debe tener como finalidad modificar sus tendencias antisociales, para lo que suelen aplicarse programas para el desarrollo de la competencia empática, entre otros.

Como ya hemos comentado anteriormente, las últimas propuestas sobre intervenciones en este tipo de casos hacen hincapié en la necesidad de implicar a los observadores en la solución del problema. Tal y como establece Anatole Pikas, el objetivo es desorganizar la estructura social de dominio-sumisión que se establece entre víctimas y agresores y que se alimenta pasivamente por la presencia de los espectadores. De esta forma, el objetivo mínimo que toda intervención debe perseguir es que cada persona implicada (víctima, agresor y espectador) reflexione sobre la naturaleza de su actuación, las consecuencias de la misma y cambie sus planteamientos hasta hacerse personalmente responsable de su conducta.

En esta línea, existe en la actualidad una gran variedad de programas de intervención, tanto directa como indirecta, que persiguen el fin de la reeducación social. Lo importante a la hora de implantar cualquiera de ellos es tener en cuenta las consideraciones que respecto a ello nos proponen Ortega, R. y colaboradores (1998) en la publicación *“La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla”* y que se concretan en las siguientes:

- Deben implementarse en el marco de un proyecto global de carácter preventivo, y nunca como la única medida contra la violencia escolar.
- No deben segregar al alumnado de su contexto social cotidiano.
- Deben tener una duración reducida.
- Deben ser coordinados por el equipo de orientación escolar, que los diseñará, planificará y supervisará.
- El equipo de orientación o el orientador escolar deberá fijar objetivos muy concretos, que deben ser conocidos por los docentes y tutores del alumnado.

## 3. ESTUDIO EMPÍRICO

### 3.1. OBJETIVO

El objetivo que pretende este trabajo es proporcionar resultados acerca de la eficacia de una intervención psicoeducativa dirigida a concienciar sobre la violencia escolar a un grupo de alumnos de cuarto curso de Educación Primaria.

Con tal fin, se ha perseguido que, a través de dicha intervención, el alumnado alcanzara, principalmente, dos objetivos: reconocer las situaciones de bullying y desarrollar actitudes pro-sociales como respuesta a situaciones de acoso escolar.

### 3.2. MÉTODO

#### 3.2.1. Muestra

La muestra estuvo compuesta por 22 alumnos que constituían el grupo-aula de cuarto curso de Educación Primaria de un colegio público de la provincia de Murcia. Dicho grupo fue seleccionado debido a las dificultades que presentaba el alumnado en sus relaciones interpersonales. Las características más relevantes de la muestra son las siguientes:

- **Sexo.** De los 22 alumnos, 12 eran chicas (54,5%) y 10 eran chicos (45,5%).
- **Edad.** Las edades de todos ellos estaban comprendidas entre los 9 y los 11 años. 19 alumnos tenían 9 años (86,4%), 2 alumnos tenían 10 (9,1%) y, sólo uno de ellos tenía 11 (4,5%). ( $M=9,18$ ;  $DT=0,50$ ).



- **Procedencia.** De los 22 alumnos, 18 procedían de nuestro país (81,8%), mientras que 4 eran extranjeros (18,2%), concretamente de origen marroquí.
- **Necesidades educativas especiales (NEE, en adelante).** Del total de alumnos que conformaban el grupo, dos alumnas presentaban necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual de tipo ligero.
- **Repetición.** De los 22 alumnos, 4 habían repetido alguna vez en cursos anteriores. Dos de estas cuatro personas coincidían ser las alumnas con discapacidad intelectual ligera.

### 3.2.2. Instrumentos

Para analizar las características socio-afectivas del grupo de iguales, detectar los implicados de la dinámica bullying y conocer los aspectos situacionales en las relaciones de agresividad entre los miembros del grupo, utilizamos el Test Bull-S (Cerezo, 2000).

El instrumento, basado en la metodología de la sociometría, persigue tres objetivos: facilitar el análisis de las características socio-afectivas del grupo de iguales, ayudar al profesorado en la detección de situaciones de abuso entre escolares, y a través de sus resultados, avanzar en la elaboración de propuestas de intervención (Cerezo, 2009). Para ello, el cuestionario se presenta en dos formas: la forma P, para profesores, y la forma A, para el alumnado. En nuestro caso, hemos empleado únicamente la forma A.

Esta forma dedica una primera parte a variables identificativas de los alumnos y alumnas como son la edad, el sexo, la procedencia y la posibilidad de haber repetido algún curso en años anteriores. A continuación, incluye cuatro ítems: elegido, rechazado, ser elegido y ser rechazado, que persiguen conocer la posición sociométrica de cada uno de los miembros del grupo así como la estructura socio-afectiva de éste en su conjunto. Los seis ítems siguientes (fuerte, cobarde, agresivo, víctima, provocativo y manía) representan las variables que definen la relación agresión-victimización, distinguiendo entre aquéllas que describen al agresor y aquellas que lo hacen acerca de la víctima.

En los ítems descritos hasta el momento (que van del 1 al 10) los alumnos pueden hacer como máximo tres elecciones para cada ítem, escribiendo por orden de preferencia el número de lista de los compañeros elegidos (siguiendo así la técnica de *peer nomination*).

Por último, los cinco ítems con los que termina el test, hacen referencia a variables situacionales y afectivas de las conductas agresivas (forma, lugar, frecuencia, valoración de la situación y seguridad percibida en el entorno escolar). En este caso, los dos primeros ítems (11 y 12) deben ser contestados ordenando por orden de preferencia las opciones ofrecidas. Sin embargo, en los tres últimos ítems (13, 14 y 15), los alumnos deben señalar únicamente una opción.

### 3.2.3. El programa de intervención

Con el objetivo de trabajar la concienciación de la violencia escolar en el alumnado, se llevó a cabo el diseño de una intervención directa con el grupo-aula. De forma más concreta, las actividades que se diseñaron para conformar dicha intervención perseguían como objetivos: reconocer las situaciones de bullying; empatizar con las víctimas; reconocer la gravedad de la situación; reconocer la necesidad de intervenir; y, por último, adoptar el compromiso de ayudar a la víctima. Para el diseño de tales actividades, tomamos como referencia “*El programa CIP para la intervención específica en bullying*” de Cerezo, F.; Calvo, A. R. y Sánchez, C. (2011). El contenido de la intervención, realizada en dos sesiones de una hora cada una, fue el siguiente:

#### Primera sesión

- Definición de Bullying. Explicación de los criterios que deben cumplirse para considerar una situación como bullying y descripción de sus protagonistas.
- Identificación de la presencia de bullying y de sus protagonistas a partir de casos prácticos. Lectura de distintos casos prácticos a partir de los cuales el alumnado debe reconocer si en cada uno de ellos se da una situación de bullying e identificar a los protagonistas de la misma.
- Empatizar con los sentimientos de la víctima. A continuación, realización en la pizarra de una lluvia de ideas con todos los sentimientos que imagina el alumnado que pueden experimentar las víctimas de bullying para, después, reflexionar sobre ellos.

- Reflexión sobre la gravedad de la situación por la que atraviesa la víctima. Finalmente, debate acerca de lo injusto que resulta el trato a la víctima y la gravedad que constituye el hecho de que tal situación se mantenga en el tiempo sin que nadie actúe para detenerla.
- Debate sobre la necesidad de intervenir. Debate sobre si lo que acontece en los casos prácticos sucede también en clase. Reflexión acerca de si se debe hacer algo para detener este tipo de situaciones, por qué creen que se debe actuar y quién piensan que debe hacerlo.
- Análisis del papel de los observadores. Explicación de la influencia que tiene, en la situación de bullying, la actitud de los observadores haciendo hincapié en que en ocasiones su forma de actuar sirve para detener la situación y, en otras, para agravarla. En relación a esto, realización de una lluvia de ideas en la pizarra respecto a qué actuaciones de los observadores sirven para ayudar y cuáles no.
- Propuestas de actuación por parte de los observadores para detener la situación de bullying. Realización por parte del alumnado de una actividad en la que deben escribir tres cosas que se comprometan a hacer si ven que se está molestando a un/a compañero/a y otras tres cosas si ven que se le está aislando.

#### Segunda sesión

- Recordatorio de la sesión anterior. Recordatorio breve del contenido de la sesión anterior haciendo hincapié en la necesidad de intervenir como observadores ante una situación injusta.
- Exposición y valoración de las propuestas de actuación. Exposición, por parte de cada alumno, de los compromisos que adopta y debate sobre la idoneidad de cada uno de ellos.
- Elaboración de un compromiso común. Finalmente, recogida de los compromisos mejor valorados en dos cartulinas grandes para exponerlas en un lugar visible del aula.

### **3.3. PROCEDIMIENTO**

#### 3.3.1. Obtención de la muestra

La muestra empleada para el presente estudio es de tipo incidental. Su obtención fue posible gracias a las prácticas realizadas en el Master de Psicología de la Educación debido a que, en uno de los colegios públicos de infantil y primaria donde se desarrolló el prácticum, se nos hizo saber que uno de los grupos de alumnos de 4º de Educación Primaria tenía problemas de relaciones socio-afectivas en el aula. Este hecho dio lugar a que presentásemos la propuesta del presente estudio al Equipo Directivo del colegio y, tras su permiso para hacerlo, contamos con la opinión de la tutora y su permiso correspondiente.

#### 3.3.2. Obtención de los datos

Los datos recogidos a lo largo del presente estudio se obtuvieron tal y como se explica a continuación.

##### 3.3.2.1. Pre-Test

En primer lugar, aplicamos el Test Bull – S a todo el alumnado del grupo-aula con el objetivo de definir las características identificativas del grupo (edad, sexo, procedencia y repetición); la posición sociométrica de cada uno de los alumnos y alumnas en el aula; la estructura socio-afectiva del grupo en su conjunto; las variables que definen la relación agresión-victimización; y, por último, las variables situacionales y afectivas de las conductas agresivas. De esta forma, se obtuvieron los resultados que configurarían el pre-test del estudio.

Respecto a la aplicación de la prueba, hubo que adaptar ésta a las dos alumnas con discapacidad intelectual de tipo ligero. Dicha adaptación consistió en aplicar la prueba de forma oral, de forma que se leía junto a las alumnas los ítems en voz alta, se les ayudaba a comprender su significado y, finalmente, se registraban sus respuestas en la hoja destinada para ello. Dicha aplicación se llevó a cabo de forma individual con el fin de que cada alumna pudiera reflexionar sobre cada ítem sin distracciones y, a la vez, no interfiriera en la actividad del resto del grupo.

##### 3.3.2.2. Intervención “Concienciación de la violencia escolar”

Una semana después de la realización del pre-test se llevó a cabo la intervención con el grupo-aula destinada a la concienciación de la violencia escolar.

La realización de esta intervención, supuso la planificación previa de varios aspectos junto a la tutora del grupo; como supuso, en primer lugar, establecer el número de sesiones posibles así como la fecha y hora para llevarlas a cabo. Este hecho supuso tener en cuenta el desarrollo de las programaciones docentes, el calendario escolar y el horario del grupo-aula, lo que finalmente nos permitió fijar el número de sesiones en dos y garantizar que la fecha y hora de la intervención no coincidiría con examen alguno ni con la docencia de asignaturas de carácter instrumental. Por otra parte, decidimos realizar las sesiones a primera hora de la mañana por ser el momento en el que más calmado solía estar el alumnado. De igual forma, acordamos también cuál sería la organización del aula durante la intervención, creyendo conveniente que tanto el alumnado con necesidades educativas especiales como aquel con problemas de conducta, ocupara los primeros lugares del aula con el fin de prestarles la mayor atención posible.

Por último, comprobamos la disponibilidad en el aula de los materiales necesarios para realizar las actividades, entre los que se encontraban los necesarios para realizar los carteles finales que recogerían el compromiso del alumnado para ayudar a la víctima (cartulinas, tijeras y rotuladores de colores, etc.).

### 3.3.2.3. Post-test

Con el objetivo de evaluar los efectos de la intervención respecto a su utilidad para lograr los objetivos previstos, aplicamos de nuevo el Test Bull – S cuatro semanas después de haber realizado la intervención; configurándose así como post-test en el estudio. La aplicación de esta prueba se produjo en las mismas condiciones que el pre-test, con las correspondientes adaptaciones para las alumnas con discapacidad intelectual ligera.

## 3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Tras la recogida de los cuestionarios cumplimentados, volcamos todas las respuestas del alumnado en una base de datos. Acto seguido, llevamos a cabo diferentes análisis estadísticos a través del programa SPSS 15.0.

En primer lugar, con el objetivo de describir la situación inicial del grupo, realizamos el estudio de frecuencias y el estudio porcentual de determinadas variables teniendo en cuenta el valor que éstas obtuvieron en el pre-test. Dichas variables fueron: *edad*, *sexo*, *procede*, *repite*, *agresivo*, *víctima*, *provoca*, *manía*, *elegido*, *rechazado forma*, *lugar*, *frecuencia*, *grave* y *seguro*.

A continuación, conocimos la relación existente entre distintos pares de variables elaborando las tablas de contingencia correspondientes. Posteriormente, averiguamos si dicha relación resultaba significativa o no, empleando para ello la prueba Chi-cuadrado de Pearson. Este análisis se llevó a cabo para averiguar para cada una de las variables *edad*, *sexo*, *NEE* y *procede*, su relación con: *agresivo*, *víctima*, *elegido* y *rechazo*. Para poder llevar a cabo dicho análisis, las variables cuantitativas (es decir, todas excepto *edad*, *sexo*, *NEE* y *procede*) las han sido convertidas en categóricas (concretamente en dicotómicas), teniendo en cuenta los límites que el Test Bull – S establece para ello. En el caso de las variables *elegido* y *rechazo* dicho límite, para una muestra de 22 alumnos, se sitúa en el 15%; mientras que para el resto de variables se sitúa en el 25%. Por debajo de esos valores, entendemos entonces que el alumno no presenta esa variable, mientras que si obtiene valores superiores a ese límite, sí la presenta.

Finalmente, aplicamos la prueba T de Student para comprobar si existían diferencias significativas entre la media de una variable obtenida en el pre-test y la media de esa misma variable obtenida en el post-test. En concreto, este análisis se llevó a cabo para las variables: *agresivo*, *víctima*, *elegido*, *rechazo*, *manía*, *frecuencia*, *grave* y *seguro*. En este caso, todas las variables cuantitativas fueron tomadas como tal (es decir, no se convirtieron en dicotómicas).

## 4. RESULTADOS

### 4.1. ESTUDIO DE FRECUENCIAS Y ESTUDIO PORCENTUAL

La evaluación del pre-test mostró que en el grupo existían variables que resultaban significativas respecto a la dinámica agresión-victimización.

#### 4.1.1. Agresividad

Tal y como puede apreciarse en la tabla, en el grupo existen tres alumnos en los que la variable agresividad supera la significatividad (situada a partir del 25%). El grupo-clase percibe que en estos tres alumnos, la variable *agresividad* presenta un valor del 41%, 46% y 73%, respectivamente. De la misma tabla podemos deducir también que el 86,4% del alumnado de la clase no es percibido como agresivo mientras que un 13,5% sí lo es.

**AGRESIVO**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	12	54,5	54,5	54,5
	5,00	4	18,2	18,2	72,7
	10,00	1	4,5	4,5	77,3
	14,00	1	4,5	4,5	81,8
	19,00	1	4,5	4,5	86,4
	41,00	1	4,5	4,5	90,9
	46,00	1	4,5	4,5	95,5
	73,00	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

#### 4.1.2. Victimización

En la variable *víctima*, al igual que ocurre con la variable *agresivo*, destacan significativamente tres alumnos. En ellos, el grupo percibe que la variable *agresivo* se presenta con los siguientes valores: 28%, 32% y 55%. Los porcentajes nos indican que el 86,4% del alumnado de la clase no es percibido como víctima mientras que un 13,5% sí es percibido como tal.

**VICTIMA**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	7	31,8	31,8	31,8
	5,00	8	36,4	36,4	68,2
	10,00	3	13,6	13,6	81,8
	19,00	1	4,5	4,5	86,4
	28,00	1	4,5	4,5	90,9
	32,00	1	4,5	4,5	95,5
	55,00	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

#### 4.1.3. Provocación

En este caso, vuelve a coincidir que son tres alumnos los que son percibidos como provocativos de forma significativa; uno de ellos con un 28%, otro con un 37% y, un último, con un 69%. El conjunto de la clase percibe que un 13,5% del alumnado es provocativo, mientras que un 86,4% no es percibido de esa forma.

**PROVOCA**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	15	68,2	68,2	68,2
	10,00	2	9,1	9,1	77,3
	14,00	1	4,5	4,5	81,8
	23,00	1	4,5	4,5	86,4
	28,00	1	4,5	4,5	90,9
	37,00	1	4,5	4,5	95,5
	69,00	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

#### 4.1.4. Manía

En el grupo-aula se considera que tres alumnos destacan en esta variable; dos de ellos con un 41% y un tercero con un 55%. Desde una visión de conjunto, podríamos decir que a un 86,4% del alumnado no se le tiene manía, mientras que a un 13,6% sí.

##### MANIA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	12	54,5	54,5	54,5
	5,00	5	22,7	22,7	77,3
	14,00	1	4,5	4,5	81,8
	19,00	1	4,5	4,5	86,4
	41,00	2	9,1	9,1	95,5
	55,00	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

#### 4.1.5. Popularidad

Dentro de éste grupo, el alumnado considera que existe una alumna popular, trece alumnos equilibrados y 8 aislados. En términos porcentuales, podríamos decir que, en este aula, un 95,5% del alumnado no es popular frente a un 4,5% que sí lo es.

##### ELEGIDO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	3	13,6	13,6	13,6
	2,00	2	9,1	9,1	22,7
	3,00	3	13,6	13,6	36,4
	4,00	3	13,6	13,6	50,0
	6,00	4	18,2	18,2	68,2
	8,00	2	9,1	9,1	77,3
	9,00	2	9,1	9,1	86,4
	11,00	1	4,5	4,5	90,9
	13,00	1	4,5	4,5	95,5
	17,00	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

#### 4.1.6. Rechazo

En el grupo hay dos alumnas rechazadas; una de ellas con un 15% y la otra con un 38%. Así, podemos establecer que del total del alumnado que conforma el grupo, es rechazado un 9% frente a un 91% que es aceptado, en mayor o menor grado, por el resto de sus compañeros.

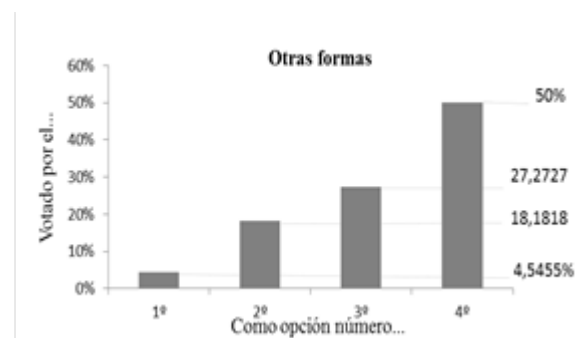
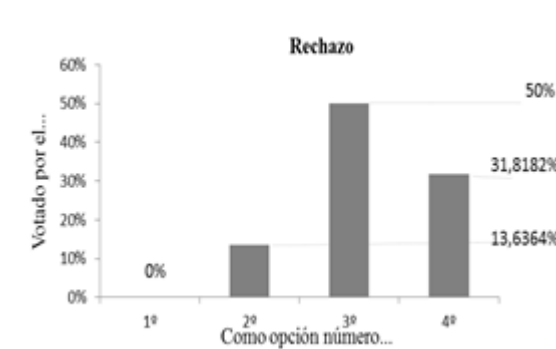
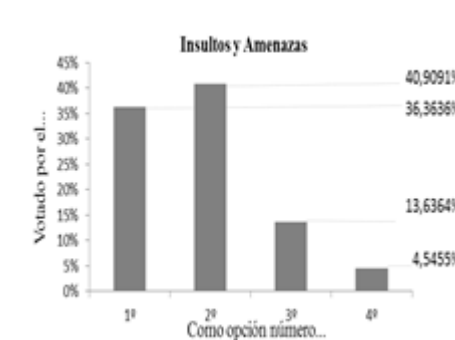
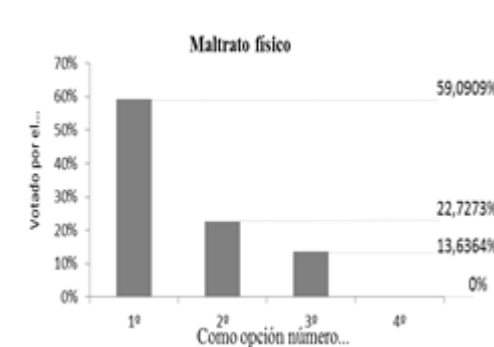
##### RECHAZO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	,00	9	40,9	40,9	40,9
	1,00	2	9,1	9,1	50,0
	2,00	2	9,1	9,1	59,1
	3,00	2	9,1	9,1	68,2
	4,00	1	4,5	4,5	72,7
	6,00	1	4,5	4,5	77,3
	8,00	1	4,5	4,5	81,8
	12,00	1	4,5	4,5	86,4
	14,00	1	4,5	4,5	90,9
	15,00	1	4,5	4,5	95,5
	38,00	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

#### 4.1.7. Forma de las agresiones

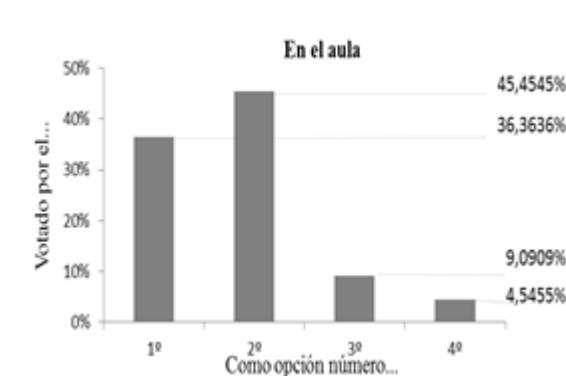
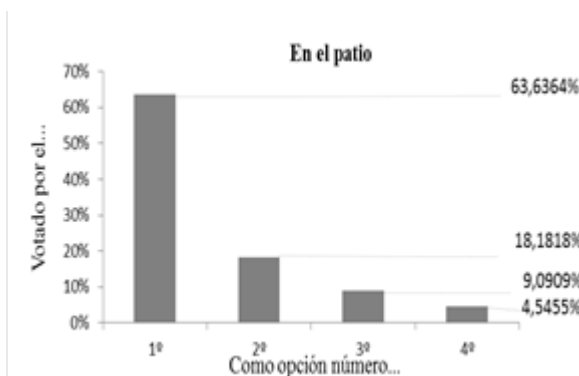
La forma de agresión más frecuente reconocida por el grupo-clase fue el maltrato físico (un 59,1% la eligió así como primera opción). La forma percibida seguidamente como más frecuente fueron los insultos y amenazas (elegida en esta posición por un 40,1%). Por otra parte, el 50% del grupo consideró que la tercera forma de agresión más frecuente la

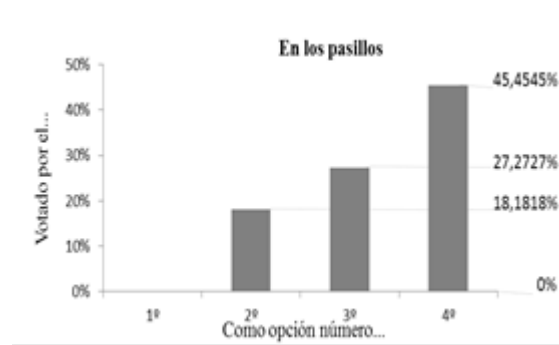
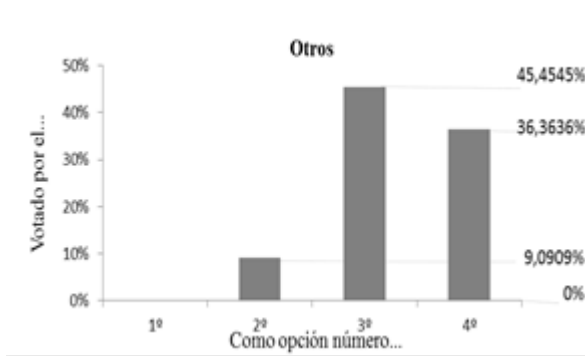
constituía el rechazo; y, ese mismo porcentaje de alumnado, consideró que otras formas de agresión ocupaban el cuarto lugar.



#### 4.1.8. Lugar donde ocurren las agresiones

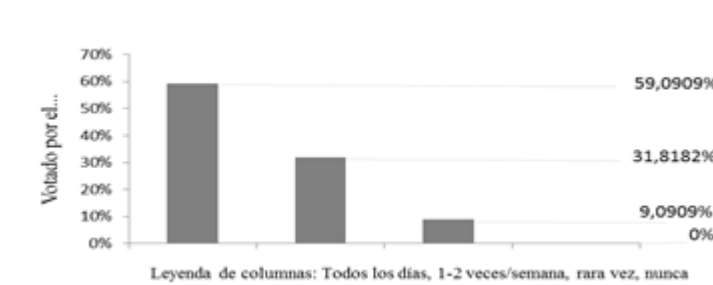
El 63,6% del grupo consideró que el lugar más frecuente donde ocurrían las agresiones era el patio; el segundo lugar en cuestión de frecuencia, era el aula; el tercero, otros lugares (entre los que se citaba la calle) y; por último, el lugar donde menos ocurrían, era en los pasillos. Los lugares que ocupaban el segundo, tercer y cuarto lugar, fueron elegidos para dichas posiciones por un 45,45% del alumnado en los tres casos.





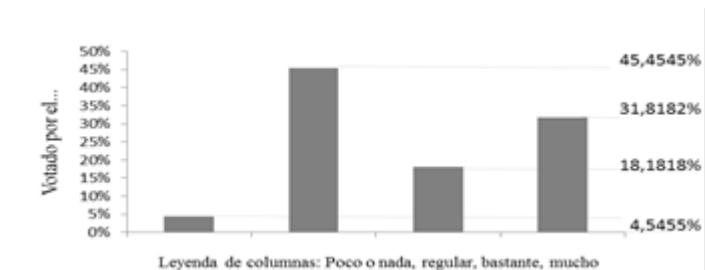
#### 4.1.9. Frecuencia de las agresiones

El 59,1% del grupo consideraba que las agresiones ocurrían todos los días; un 31,8% pensaba que éstas sucedían una o dos veces por semana; y, sólo un 9,1% opinaba que rara vez ocurrían. La opción “nunca” no fue elegida por ningún alumno.



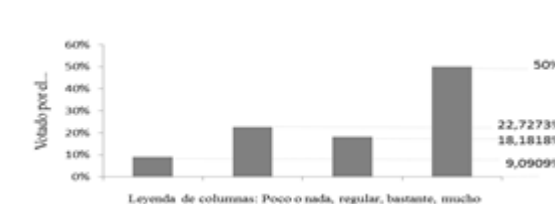
#### 4.1.10. Gravedad atribuida a las agresiones

Un 4,5% de la clase opinó que las agresiones entrañaban poca gravedad o ninguna; sin embargo, el 45,5% consideró que la gravedad de éstas era regular. Por su parte, un 18,2% las vivenciaba como bastante graves y un 31,8% las consideraba muy graves.



#### 4.1.11. Seguridad percibida en el centro escolar

El 50% del alumnado afirmó sentirse muy seguro en el centro, seguido de un 18,2% que opinó sentirse bastante seguro. Por otra parte, un 22,7% situó esta percepción de seguridad en el nivel “regular” mientras que un 9,1% lo hizo en “muy poco o nada”.



## 4.2. RELACIONES SIGNIFICATIVAS ENTRE VARIABLES

Se han elaborado las tablas de contingencia y se ha realizado la prueba de Chi-Cuadrado de Pearson para averiguar si determinadas relaciones entre variables resulta significativa. Este análisis se llevó a cabo para conocer la relación entre las variables *edad*, *sexo*, *NEE* y *procede*, respectivamente, con: *agresivo*, *víctima*, *elegido* y *rechazo*.

### 4.2.1. Relación de la variable *edad* con otras variables

Las siguientes tablas de contingencia y pruebas de Chi-cuadrado hacen referencia a la relación existente entre la variable *edad* y las variables *agresivo*, *víctima*, *elegido*, y *rechazo*, respectivamente.

#### 4.2.1.1. Relación entre edad y agresividad

A través de la siguiente tabla de contingencia, podemos observar que, de los tres alumnos que destacaron en la variable “agresividad” (valores por encima del 25%), dos de ellos tenían 9 años, y un tercero, tenía 10. Ninguno de los alumnos percibidos como agresivos, resultó tener 11 años. A este respecto, si analizamos la tabla correspondiente a las pruebas de Chi-cuadrado, observamos que esta relación entre edad y nivel de agresividad no resulta significativa, ya que  $X^2 = 11.82$  ( $gl = 14$ )  $p = .621$ .

		AGRESIVO								Total
		.00	5.00	10.00	14.00	19.00	41.00	46.00	73.00	
EDAD 9,00	Recuento	10	4	1	1	1	0	1	1	19
	% de EDAD	52.6%	21.1%	5.3%	5.3%	5.3%	.0%	5.3%	5.3%	100.0%
	% de AGRESIVO	83.3%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	.0%	100.0%	100.0%	86.4%
	% del total	45.5%	18.2%	4.5%	4.5%	4.5%	.0%	4.5%	4.5%	86.4%
10.00	Recuento	1	0	0	0	0	1	0	0	2
	% de EDAD	50.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	50.0%	.0%	.0%	100.0%
	% de AGRESIVO	8.3%	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	.0%	.0%	9.1%
	% del total	4.5%	.0%	.0%	.0%	.0%	4.5%	.0%	.0%	9.1%
11.00	Recuento	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	% de EDAD	100.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
	% de AGRESIVO	8.3%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	4.5%
	% del total	4.5%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	4.5%
Total	Recuento	12	4	1	1	1	1	1	1	22
	% de EDAD	54.5%	18.2%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	100.0%
	% de AGRESIVO	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	54.5%	18.2%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,820 <sup>a</sup>	14	,621
Razón de verosimilitudes	7,759	14	,902
Asociación lineal por lineal	,000	1	,992
N de casos válidos	22		

a. 23 casillas (95,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

#### 4.2.1.2. Relación entre edad y victimización

Por su parte, la tabla de contingencia correspondiente a las variables edad y victimización muestra que dos de las víctimas tenían 9 años y, una tercera, 10. Al igual que ocurría con la variable agresividad, el alumno de 11 años no destacó en esta variable. Sin embargo, al contrario de lo que ocurrió con la relación edad-agresividad, en este caso sí existe una relación significativa entre la variable edad y victimización; obteniendo una Chi-cuadrado de Pearson con los siguientes valores:  $X^2 = 23.74$  ( $gl = 12$ )  $p = .022$ .

		VICTIMA							Total
		.00	5.00	10.00	19.00	28.00	32.00	55.00	
EDAD 9,00	Recuento	7	7	3	0	1	1	0	19
	% de EDAD	36,8%	36,8%	15,8%	,0%	5,3%	5,3%	,0%	100,0%
	% de VICTIMA	100,0%	87,5%	100,0%	,0%	100,0%	100,0%	,0%	86,4%
	% del total	31,8%	31,8%	13,6%	,0%	4,5%	4,5%	,0%	86,4%
10,00	Recuento	0	0	0	1	0	0	1	2
	% de EDAD	,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	,0%	50,0%	100,0%
	% de VICTIMA	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%	9,1%
	% del total	,0%	,0%	,0%	4,5%	,0%	,0%	4,5%	9,1%
11,00	Recuento	0	1	0	0	0	0	0	1
	% de EDAD	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de VICTIMA	,0%	12,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,5%
	% del total	,0%	4,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,5%
Total	Recuento	7	8	3	1	1	1	1	22
	% de EDAD	31,8%	36,4%	13,6%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	100,0%
	% de VICTIMA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	31,8%	36,4%	13,6%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,737 <sup>a</sup>	12	,022
Razón de verosimilitudes	15,316	12	,225
Asociación lineal por lineal	2,305	1	,129
N de casos válidos	22		

a. 19 casillas (90,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

#### 4.2.1.3. Relación entre edad y popularidad

Respecto a la relación entre las variables edad y popularidad, resultó que la única alumna popular del grupo tenía 9 años. Tal y como se aprecia en la tabla de la prueba Chi-cuadrado, la relación entre la edad y el nivel de popularidad no es significativa, ya que:  $X^2=20.46$  ( $gl=18$ )  $p = .308$ .



Tabla de contingencia

		ELEGIDO										Total
		.00	2.00	3.00	4.00	6.00	8.00	9.00	11.00	13.00	17.00	
EDAD	9.00	Recuento	1	2	3	2	4	2	2	1	1	1
		% de EDAD	5.3%	10.5%	15.8%	10.5%	21.1%	10.5%	10.5%	5.3%	5.3%	100.0%
		% de ELEGIDO	33.3%	100.0%	100.0%	66.7%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	86.4%
		% del total	4.5%	9.1%	13.6%	9.1%	18.2%	9.1%	9.1%	4.5%	4.5%	86.4%
10.00		Recuento	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
		% de EDAD	100.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
		% de ELEGIDO	66.7%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	9.1%
		% del total	9.1%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	9.1%
11.00		Recuento	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
		% de EDAD	.0%	.0%	.0%	100.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
		% de ELEGIDO	.0%	.0%	.0%	33.3%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	4.5%
		% del total	.0%	.0%	.0%	4.5%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	4.5%
Total		Recuento	3	2	3	3	4	2	2	1	1	22
		% de EDAD	13.6%	9.1%	13.6%	13.6%	18.2%	9.1%	9.1%	4.5%	4.5%	100.0%
		% de ELEGIDO	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	13.6%	9.1%	13.6%	13.6%	18.2%	9.1%	9.1%	4.5%	4.5%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,456 <sup>a</sup>	18	,308
Razón de verosimilitudes	13,706	18	,748
Asociación lineal por lineal	2,122	1	,145
N de casos válidos	22		

a. 30 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

#### 4.2.1.4. Relación entre edad y rechazo

De los dos alumnos rechazados en el grupo, resultó que uno de ellos tenía 9 años de edad y, el otro alumno, 10. La tabla de las pruebas de Chi-Cuadrado nos muestra que esta relación entre edad y nivel de rechazo resulta significativa, ya que  $X^2 = 32.42$  ( $gl = 20$ )  $p = .039$ .

Tabla de contingencia

		RECHAZO										Total	
		.00	1.00	2.00	3.00	4.00	6.00	8.00	12.00	14.00	15.00	38.00	
EDAD	9.00	Recuento	9	2	1	2	0	1	1	1	1	0	19
		% de EDAD	47.4%	10.5%	5.3%	10.5%	5.3%	.0%	5.3%	5.3%	5.3%	.0%	100.0%
		% de RECHAZO	100.0%	100.0%	50.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	86.4%
		% del total	40.9%	9.1%	4.5%	9.1%	4.5%	.0%	4.5%	4.5%	4.5%	.0%	86.4%
10.00		Recuento	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2
		% de EDAD	.0%	.0%	.0%	.0%	50.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	50.0%	100.0%
		% de RECHAZO	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	9.1%
		% del total	.0%	.0%	.0%	.0%	4.5%	.0%	.0%	.0%	.0%	4.5%	9.1%
11.00		Recuento	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
		% de EDAD	.0%	.0%	100.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
		% de RECHAZO	.0%	.0%	50.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	4.5%
		% del total	.0%	.0%	4.5%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	4.5%
Total		Recuento	9	2	2	2	1	1	1	1	1	1	22
		% de EDAD	40.9%	9.1%	9.1%	9.1%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	100.0%
		% de RECHAZO	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	40.9%	9.1%	9.1%	9.1%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	32,421 <sup>a</sup>	20	,039
Razón de verosimilitudes	18,572	20	,550
Asociación lineal por lineal	1,961	1	,161
N de casos válidos	22		

a. 32 casillas (97,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,05.

#### 4.2.2. Relación de la variable sexo con otras variables

Las siguientes tablas de contingencia y pruebas de Chi-cuadrado hacen referencia a la relación existente entre la variable *sexo* y las variables *agresivo*, *víctima*, *elegido*, y *rechazo*, respectivamente.

##### 4.2.2.1. Relación entre sexo y agresividad

En el conjunto del grupo destacaban tres alumnos por su nivel de agresividad. Entre ellos, había dos chicos y una chica.

La relación entre la variable *sexo* y *agresividad*, evaluada a través de las pruebas de Chi-cuadrado, no resultan significativas, dado que  $X^2 = 8,892$  ( $gl = 7$ )  $p = .261$ .

Tabla de contingencia

		AGRESIVO								Total
		.00	5.00	10.00	14.00	19.00	41.00	46.00	73.00	
SEXO	Hombre	Recuento	3	2	1	1	1	0	1	10
		% de SEXO	30.0%	20.0%	10.0%	10.0%	10.0%	.0%	10.0%	100.0%
		% de AGRESIVO	25.0%	50.0%	100.0%	100.0%	100.0%	.0%	100.0%	45.5%
		% del total	13.6%	9.1%	4.5%	4.5%	4.5%	.0%	4.5%	45.5%
Mujer		Recuento	9	2	0	0	0	1	0	12
		% de SEXO	75.0%	16.7%	.0%	.0%	.0%	8.3%	.0%	100.0%
		% de AGRESIVO	75.0%	50.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	.0%	54.5%
		% del total	40.9%	9.1%	.0%	.0%	.0%	4.5%	.0%	54.5%
Total		Recuento	12	4	1	1	1	1	1	22
		% de SEXO	54.5%	18.2%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	100.0%
		% de AGRESIVO	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	54.5%	18.2%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,892 <sup>a</sup>	7	,261
Razón de verosimilitudes	11,275	7	,127
Asociación lineal por lineal	2,520	1	,112
N de casos válidos	22		

a. 14 casillas (87,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,45.

##### 4.2.2.2. Relación entre sexo y victimización

En el aula, el alumnado identifica a tres de sus compañeros como víctimas. Una de ellas resulta ser un chico, y las otras dos, chicas.

Según las pruebas Chi-cuadrado, la relación entre edad y victimización no resulta significativa, reflejando los siguientes datos para dicha relación:  $X^2 = 4.834$  ( $gl = 6$ )  $p = .565$

Tabla de contingencia

		VICTIMA								Total
		.00	5,00	10,00	19,00	28,00	32,00	55,00		
SEXO	Hombre	Recuento	4	3	1	1	1	0	0	10
	% de SEXO		40,0%	30,0%	10,0%	10,0%	10,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de VICTIMA		57,1%	37,5%	33,3%	100,0%	100,0%	,0%	,0%	45,5%
	% del total		18,2%	13,6%	4,5%	4,5%	4,5%	,0%	,0%	45,5%
Mujer	Recuento		3	5	2	0	0	1	1	12
	% de SEXO		25,0%	41,7%	16,7%	,0%	,0%	8,3%	8,3%	100,0%
	% de VICTIMA		42,9%	62,5%	66,7%	,0%	,0%	100,0%	100,0%	54,5%
	% del total		13,6%	22,7%	9,1%	,0%	,0%	4,5%	4,5%	54,5%
Total	Recuento		7	8	3	1	1	1	1	22
	% de SEXO		31,8%	36,4%	13,6%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	100,0%
	% de VICTIMA		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total		31,8%	36,4%	13,6%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,834 <sup>a</sup>	6	,565
Razón de verosimilitudes	6,352	6	,385
Asociación lineal por lineal	,435	1	,510
N de casos válidos	22		

a. 14 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,45.

#### 4.2.2.3. Relación entre sexo y popularidad

La única persona que era percibida por el resto de sus iguales como especialmente popular, resultó ser una chica. La tabla de las pruebas de Chi-cuadrado muestra que la relación entre sexo y popularidad no es significativa.  $X^2 = 10.572$  ( $gl = 9$ )  $p = .306$ .

Tabla de contingencia

		ELEGIDO										Total	
		.00	2,00	3,00	4,00	6,00	8,00	9,00	11,00	13,00	17,00		
SEXO	Hombre	Recuento	2	2	1	0	2	0	1	1	1	0	10
	% de SEXO		20,0%	20,0%	10,0%	,0%	20,0%	,0%	10,0%	10,0%	10,0%	,0%	100,0%
	% de ELEGIDO		66,7%	100,0%	33,3%	,0%	50,0%	,0%	50,0%	100,0%	100,0%	,0%	45,5%
	% del total		9,1%	9,1%	4,5%	,0%	9,1%	,0%	4,5%	4,5%	4,5%	,0%	45,5%
Mujer	Recuento		1	0	2	3	2	2	1	0	0	1	12
	% de SEXO		8,3%	,0%	16,7%	25,0%	16,7%	16,7%	8,3%	,0%	,0%	8,3%	100,0%
	% de ELEGIDO		33,3%	,0%	66,7%	100,0%	50,0%	100,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%	54,5%
	% del total		4,5%	,0%	9,1%	13,6%	9,1%	9,1%	4,5%	,0%	,0%	4,5%	54,5%
Total	Recuento		3	2	3	3	4	2	2	1	1	1	22
	% de SEXO		13,6%	9,1%	13,6%	13,6%	18,2%	9,1%	9,1%	4,5%	4,5%	4,5%	100,0%
	% de ELEGIDO		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total		13,6%	9,1%	13,6%	13,6%	18,2%	9,1%	9,1%	4,5%	4,5%	4,5%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,572 <sup>a</sup>	9	,306
Razón de verosimilitudes	14,360	9	,110
Asociación lineal por lineal	,185	1	,667
N de casos válidos	22		

a. 20 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,45.

#### 4.2.2.4. Relación entre sexo y rechazo

En el grupo existen dos personas que son especialmente rechazadas por sus iguales y, en ambos casos, se trata de dos chicas. Según la Chi-cuadrado de Pearson, la relación entre ser chico o chica y la posibilidad de ser rechazado no es significativa.  $X^2 = 11.02$  ( $gl = 10$ )  $p = .356$ .

Tabla de contingencia

		RECHAZO										Total	
		.00	1,00	2,00	3,00	4,00	6,00	8,00	12,00	14,00	15,00		38,00
SEXO	Hombre	Recuento	5	0	0	1	0	1	1	1	0	0	10
	% de SEXO		50,0%	,0%	,0%	10,0%	,0%	10,0%	10,0%	10,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de RECHAZO		55,6%	,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%	100,0%	100,0%	,0%	,0%	45,5%
	% del total		22,7%	,0%	,0%	4,5%	,0%	4,5%	4,5%	4,5%	,0%	,0%	45,5%
Mujer	Recuento		4	2	2	1	1	0	0	0	1	1	12
	% de SEXO		33,3%	16,7%	16,7%	8,3%	8,3%	,0%	,0%	,0%	8,3%	8,3%	100,0%
	% de RECHAZO		44,4%	100,0%	100,0%	50,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%	54,5%
	% del total		18,2%	9,1%	9,1%	4,5%	4,5%	,0%	,0%	,0%	4,5%	4,5%	54,5%
Total	Recuento		9	2	2	2	1	1	1	1	1	1	22
	% de SEXO		40,9%	9,1%	9,1%	9,1%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	100,0%
	% de RECHAZO		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total		40,9%	9,1%	9,1%	9,1%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,020 <sup>a</sup>	10	,356
Razón de verosimilitudes	15,179	10	,126
Asociación lineal por lineal	,102	1	,749
N de casos válidos	22		

a. 22 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,45.

#### 4.2.3. Relación de la variable NEE con otras variables

Las siguientes tablas de contingencia y pruebas Chi-cuadrado hacen referencia a la relación existente entre la variable NEE y las variables agresivo, víctima, elegido, y rechazado, respectivamente.

##### 4.2.3.1. Relación entre NEE y agresividad

La tabla de contingencia muestra que, de los tres alumnos que eran percibidos como agresivos, sólo uno de ellos tiene necesidades educativas especiales.

Por su parte, la prueba Chi-cuadrado de Pearson refleja que la relación entre tener necesidades educativas especiales y ser agresivo, no es significativa.  $X^2 = 12.925$  ( $gl = 7$ )  $p = .074$ .

Tabla de contingencia

		AGRESIVO									Total
		.00	5,00	10,00	14,00	19,00	41,00	46,00	73,00		
NEE 1,00	Recuento	12	3	1	1	1	0	1	1	20	
	% de NEE	60,0%	15,0%	5,0%	5,0%	5,0%	,0%	5,0%	5,0%	100,0%	
	% de AGRESIVO	100,0%	75,0%	100,0%	100,0%	100,0%	,0%	100,0%	100,0%	90,9%	
	% del total	54,5%	13,6%	4,5%	4,5%	4,5%	,0%	4,5%	4,5%	90,9%	
2,00	Recuento	0	1	0	0	0	1	0	0	2	
	% de NEE	,0%	50,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	,0%	100,0%	
	% de AGRESIVO	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	9,1%	
	% del total	,0%	4,5%	,0%	,0%	,0%	4,5%	,0%	,0%	9,1%	
Total	Recuento	12	4	1	1	1	1	1	1	22	
	% de NEE	54,5%	18,2%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	100,0%	
	% de AGRESIVO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	54,5%	18,2%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,925 <sup>a</sup>	7	,074
Razón de verosimilitudes	8,905	7	,260
Asociación lineal por lineal	1,003	1	,317
N de casos válidos	22		

a. 15 casillas (93,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09.

#### 4.2.3.2. Relación entre NEE y víctima

Si analizamos la tabla de contingencia de las variables NEE y víctima, apreciamos como, de las tres víctimas percibidas en el grupo, dos de ellas tienen necesidades educativas especiales.

Según la prueba Chi-Cuadrado de Pearson, la relación entre poseer este tipo de necesidades y la probabilidad de ser víctima sí es significativa pues  $X^2 = 22$  ( $gl = 6$ )  $p = .001$ .

Tabla de contingencia

		VICTIMA							Total
		.00	5,00	10,00	19,00	28,00	32,00	55,00	
NEE 1,00	Recuento	7	8	3	1	1	0	0	20
	% de NEE	35,0%	40,0%	15,0%	5,0%	5,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de VICTIMA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	,0%	,0%	90,9%
	% del total	31,8%	36,4%	13,6%	4,5%	4,5%	,0%	,0%	90,9%
2,00	Recuento	0	0	0	0	0	1	1	2
	% de NEE	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	% de VICTIMA	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%	9,1%
	% del total	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,5%	4,5%	9,1%
Total	Recuento	7	8	3	1	1	1	1	22
	% de NEE	31,8%	36,4%	13,6%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	100,0%
	% de VICTIMA	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	31,8%	36,4%	13,6%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,000 <sup>a</sup>	6	,001
Razón de verosimilitudes	13,404	6	,037
Asociación lineal por lineal	14,234	1	,000
N de casos válidos	22		

a. 12 casillas (85,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09.

4.2.3.3. Relación entre NEE y popularidad

La única alumna popular del grupo resultó ser una alumna sin necesidades educativas especiales. La relación entre ambas variables, NEE y elegido, según la prueba Chi-Cuadrado de Pearson, no resulta significativa.  $X^2 = 5.867$  ( $gl = 9$ )  $p = .753$ .

Tabla de contingencia

		ELEGIDO										Total
		.00	2,00	3,00	4,00	6,00	8,00	9,00	11,00	13,00	17,00	
NEE 1,00	Recuento	2	2	2	3	4	2	2	1	1	1	20
	% de NEE	10,0%	10,0%	10,0%	15,0%	20,0%	10,0%	10,0%	5,0%	5,0%	5,0%	100,0%
	% de ELEGIDO	66,7%	100,0%	66,7%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	90,9%
	% del total	9,1%	9,1%	9,1%	13,6%	18,2%	9,1%	9,1%	4,5%	4,5%	4,5%	90,9%
2,00	Recuento	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
	% de NEE	50,0%	,0%	50,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de ELEGIDO	33,3%	,0%	33,3%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	9,1%
	% del total	4,5%	,0%	4,5%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	9,1%
Total	Recuento	3	2	3	3	4	2	2	1	1	1	22
	% de NEE	13,6%	9,1%	13,6%	13,6%	18,2%	9,1%	9,1%	4,5%	4,5%	4,5%	100,0%
	% de ELEGIDO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	13,6%	9,1%	13,6%	13,6%	18,2%	9,1%	9,1%	4,5%	4,5%	4,5%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,867 <sup>a</sup>	9	,753
Razón de verosimilitudes	5,766	9	,763
Asociación lineal por lineal	1,991	1	,158
N de casos válidos	22		

a. 20 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09.

#### 4.2.3.4. Relación entre NEE y rechazo

En este grupo coincide que las dos alumnas que son rechazadas por el resto de sus compañeros, son alumnas con necesidades educativas especiales. La relación entre poseer este tipo de necesidades y la probabilidad de ser rechazado presenta los siguientes valores de Chi-Cuadrado de Pearson:  $X^2 = 22$  ( $gl = 10$ )  $p = .015$ , lo cual se traduce en que la relación entre estas variables resulta significativa.

Tabla de contingencia

		RECHAZO												Total
		.00	1.00	2.00	3.00	4.00	6.00	8.00	12.00	14.00	15.00	38.00		
NEE	1.00	Recuento	9	2	2	2	1	1	1	1	0	0	20	
		% de NEE	45.0%	10.0%	10.0%	10.0%	5.0%	5.0%	5.0%	5.0%	.0%	.0%	100.0%	
		% de RECHAZO	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	.0%	90.9%	
		% del total	40.9%	9.1%	9.1%	9.1%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	.0%	.0%	90.9%	
2.00		Recuento	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	
		% de NEE	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	50.0%	50.0%	100.0%	
		% de RECHAZO	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%	100.0%	9.1%	
		% del total	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	4.5%	4.5%	9.1%	
Total		Recuento	9	2	2	2	1	1	1	1	1	1	22	
		% de NEE	40.9%	9.1%	9.1%	9.1%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	100.0%	
		% de RECHAZO	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
		% del total	40.9%	9.1%	9.1%	9.1%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	100.0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,000 <sup>a</sup>	10	,015
Razón de verosimilitudes	13,404	10	,202
Asociación lineal por lineal	13,296	1	,000
N de casos válidos	22		

a. 21 casillas (95,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,09.

#### 4.2.4. Relación de la variable *procede* con otras variables

Las siguientes tablas de contingencia y pruebas Chi-cuadrado hacen referencia a la relación existente entre la variable *procede* y las variables *agresivo*, *víctima*, *elegido*, y *rechazo*, respectivamente.

##### 4.2.4.1. Relación entre procedencia y agresividad

De los tres alumnos percibidos como agresivos en el grupo, ninguno resultó ser de origen extranjero. La prueba de Chi-Cuadrado refleja que la relación entre la procedencia y el ser agresivo no es significativa, reflejando unos valores de:  $X^2 = 4.074$  ( $gl = 7$ )  $p = .771$ .

Tabla de contingencia

		AGRESIVO								Total
		.00	5.00	10.00	14.00	19.00	41.00	46.00	73.00	
PROCEDE	1.00	Recuento	10	2	1	1	1	1	1	18
		% de PROCEDE	55.6%	11.1%	5.6%	5.6%	5.6%	5.6%	5.6%	100.0%
		% de AGRESIVO	83.3%	50.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	81.8%
		% del total	45.5%	9.1%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	81.8%
2.00		Recuento	2	2	0	0	0	0	0	4
		% de PROCEDE	50.0%	50.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	100.0%
		% de AGRESIVO	16.7%	50.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	18.2%
		% del total	9.1%	9.1%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	18.2%
Total		Recuento	12	4	1	1	1	1	1	22
		% de PROCEDE	54.5%	18.2%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	100.0%
		% de AGRESIVO	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	54.5%	18.2%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,074 <sup>a</sup>	7	,771
Razón de verosimilitudes	4,503	7	,720
Asociación lineal por lineal	,785	1	,375
N de casos válidos	22		

a. 15 casillas (93,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

##### 4.2.4.2. Relación entre procedencia y victimización

De los tres alumnos percibidos como víctimas por el resto de sus compañeros, dos resultaron ser de origen español y, un tercero, de origen extranjero. La prueba Chi-Cuadrado de Pearson con valores de  $X^2 = 9.396$  ( $gl = 6$ )  $p = .153$ , refleja que, la relación entre el ser español o extranjero y la probabilidad de ser víctima, no es significativa.

Tabla de contingencia

		VICTIMA							Total
		.00	5.00	10.00	19.00	28.00	32.00	55.00	
PROCEDE	1.00	Recuento	7	5	3	1	1	0	1
		% de PROCEDE	38.9%	27.8%	16.7%	5.6%	5.6%	.0%	5.6%
		% de VICTIMA	100.0%	62.5%	100.0%	100.0%	100.0%	.0%	100.0%
		% del total	31.8%	22.7%	13.6%	4.5%	4.5%	.0%	4.5%
2.00		Recuento	0	3	0	0	0	1	0
		% de PROCEDE	.0%	75.0%	.0%	.0%	.0%	25.0%	.0%
		% de VICTIMA	.0%	37.5%	.0%	.0%	.0%	100.0%	.0%
		% del total	.0%	13.6%	.0%	.0%	.0%	4.5%	.0%
Total		Recuento	7	8	3	1	1	1	1
		% de PROCEDE	31.8%	36.4%	13.6%	4.5%	4.5%	4.5%	4.5%
		% de VICTIMA	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	31.8%	36.4%	13.6%	4.5%	4.5%	4.5%	100.0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,396 <sup>a</sup>	6	,153
Razón de verosimilitudes	10,277	6	,113
Asociación lineal por lineal	,166	1	,684
N de casos válidos	22		

a. 12 casillas (85,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

##### 4.2.4.3. Relación entre procedencia y popularidad

La única alumna popular del grupo resultó ser de origen español.

La relación entre la procedencia y la popularidad se revela como no significativa según la prueba Chi-Cuadrado de Pearson, según la cual,  $X^2 = 9.676$  ( $gl = 9$ )  $p = .377$ .

Tabla de contingencia

		ELEGIDO										Total
		.00	2,00	3,00	4,00	6,00	8,00	9,00	11,00	13,00	17,00	
PROCEDE 1,00	Recuento	3	1	2	1	4	2	2	1	1	1	18
	% de PROCEDE	16,7%	5,6%	11,1%	5,6%	22,2%	11,1%	11,1%	5,6%	5,6%	5,6%	100,0%
	% de ELEGIDO	100,0%	50,0%	66,7%	33,3%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	81,8%
	% del total	13,8%	4,5%	9,1%	4,5%	18,2%	9,1%	9,1%	4,5%	4,5%	4,5%	81,8%
2,00	Recuento	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	4
	% de PROCEDE	.0%	25,0%	25,0%	50,0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	100,0%
	% de ELEGIDO	.0%	50,0%	33,3%	66,7%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	18,2%
	% del total	.0%	4,5%	4,5%	9,1%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	18,2%	
Total	Recuento	3	2	3	3	4	2	2	1	1	1	22
	% de PROCEDE	13,8%	9,1%	13,6%	13,6%	18,2%	9,1%	9,1%	4,5%	4,5%	4,5%	100,0%
	% de ELEGIDO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	13,8%	9,1%	13,6%	13,6%	18,2%	9,1%	9,1%	4,5%	4,5%	4,5%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,676 <sup>a</sup>	9	,377
Razón de verosimilitudes	10,451	9	,315
Asociación lineal por lineal	1,472	1	,225
N de casos válidos	22		

a. 20 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

#### 4.2.4.4. Relación entre procedencia y rechazo

De las dos alumnas rechazadas en el grupo, una era de origen español y la otra de origen extranjero. La prueba de Chi-cuadrado refleja que no existe una relación significativa entre la procedencia y el nivel de rechazo:  $X^2 = 11,917$ , ( $gl = 10$ )  $p = .291$ .

Tabla de contingencia

		RECHAZO										Total	
		.00	1,00	2,00	3,00	4,00	6,00	8,00	12,00	14,00	15,00		38,00
PROCEDE 1,00	Recuento	9	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	18
	% de PROCEDE	50,0%	5,6%	5,6%	5,6%	5,6%	5,6%	5,6%	5,6%	5,6%	.0%	5,6%	100,0%
	% de RECHAZO	100,0%	50,0%	50,0%	50,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	.0%	100,0%	81,8%
	% del total	40,9%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	.0%	4,5%	81,8%	
2,00	Recuento	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	4
	% de PROCEDE	.0%	25,0%	25,0%	25,0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	25,0%	.0%	100,0%
	% de RECHAZO	.0%	50,0%	50,0%	50,0%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	100,0%	.0%	18,2%
	% del total	.0%	4,5%	4,5%	4,5%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%	4,5%	18,2%	
Total	Recuento	9	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	22
	% de PROCEDE	40,9%	9,1%	9,1%	9,1%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	100,0%
	% de RECHAZO	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	40,9%	9,1%	9,1%	9,1%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	4,5%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,917 <sup>a</sup>	10	,291
Razón de verosimilitudes	12,544	10	,250
Asociación lineal por lineal	,006	1	,941
N de casos válidos	22		

a. 21 casillas (95,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

### 4.3. DIFERENCIAS TEST POST-TEST

El análisis estadístico de las diferencias entre los resultados de la primera y la segunda aplicación nos permitió comprobar si se había producido algún cambio significativo en las variables medidas. Con tal fin, aplicamos la prueba t de Student a las variables: *agresivo*, *víctima*, *elegido*, *rechazo*, *manía*, *frecuencia*, *grave* y *seguro*.

#### 4.3.1. Diferencias test post-test en las variables: agresivo y víctima

La tabla "Estadísticos de muestras relacionadas" nos informa de que, por un lado, la media de la agresividad en el grupo ha disminuido 0,86364 puntos; pero, que por otro, la victimización se ha acentuado: concretamente, su media ha aumentado 0,5 puntos. ¿Hasta qué punto estas diferencias entre medias son significativas? La prueba t de Student ha generado unos resultados según los cuales la diferencia entre las medias de la variable *agresivo* no es significativa ( $T(21) = .895$ ,  $p = .381$ ) al igual que tampoco lo es la relativa a las medias de la variable *víctima* ( $T(21) = -.191$ ,  $p = .850$ ).

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	AGRESIVO	10,1364	22	19,05205	4,06191
	AGRESIVO2	9,2727	22	20,35677	4,34008
Par 2	VICTIMA	9,2727	22	13,45604	2,86884
	VICTIMA2	9,7727	22	17,17399	3,66151

Correlaciones de muestras relacionadas

	N	Correlación	Sig.
Par 1 AGRESIVO y AGRESIVO2	22	,976	,000
Par 2 VICTIMA y VICTIMA2	22	,703	,000

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	AGRESIVO - AGRESIVO2	,86364	4,52817	,96541	-1,14404	2,87131	,895	21	,381
Par 2	VICTIMA - VICTIMA2	-5,0000	12,28530	2,61923	-5,94700	4,94700	-,191	21	,850

#### 4.3.2. Diferencias test post-test en las variables: elegido, rechazado y manía

La tabla “Estadísticos de muestras relacionadas” nos muestra como, mientras la media de popularidad ha disminuido (aunque muy ligeramente, 0,09091 puntos), la media de rechazo y de manía ha aumentado (0,2727 y 0,5 puntos respectivamente).

Según los resultados de la prueba t de Student, estas diferencias entre medias no son significativas en ninguno de los tres casos: elegido ( $T(21) = .148, p = .884$ ); rechazo ( $T(21) = -.298, p = .768$ ); manía ( $T(21) = -.277, p = .785$ ).

Estadísticos de muestras relacionadas

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1 ELEGIDO	5,6364	22	4,34846	,92709
ELEGIDO2	5,5455	22	4,12573	,87961
Par 2 RECHAZO	4,9545	22	8,76398	1,86849
RECHAZO2	5,2273	22	10,78328	2,29900
Par 3 MANIA	8,8636	22	15,94722	3,39996
MANIA2	9,3636	22	14,81166	3,15786

Correlaciones de muestras relacionadas

	N	Correlación	Sig.
Par 1 ELEGIDO y ELEGIDO2	22	,771	,000
Par 2 RECHAZO y RECHAZO2	22	,924	,000
Par 3 MANIA y MANIA2	22	,851	,000

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	ELEGIDO - ELEGIDO2	,09091	2,87699	,61338	-1,18468	1,36649	,148	21	,884
Par 2	RECHAZO - RECHAZO2	-.27273	4,28932	,91449	-2,17451	1,62905	-.298	21	,768
Par 3	MANIA - MANIA2	-.50000	8,47826	1,80757	-4,25905	3,25905	-.277	21	,785

#### 4.3.3. Diferencias test post-test en las variables: frecuencia, gravedad y seguridad

Si observamos la tabla “Estadísticos de muestras relacionadas” podemos apreciar como la media de *frecuencia* se mantiene invariable entre el pre-test y el post-test. Por otra parte, la media en la variable *grave* aumenta en 0,5 puntos y la variable *seguridad* disminuye en 0,273 puntos.

Respecto a la significatividad de dichas diferencias, la prueba t de Student refleja que las diferencias de medias en el caso de la variable *frecuencia* no es significativa ( $T(21) = .000, p = 1$ ), como tampoco lo es en el caso de la variable *seguro* ( $T(21) = 1.547, p = .137$ ).

Sólo en el caso de la variable *grave*, la diferencia entre la media del pre-test y el pos-test resulta significativa ( $T(21) = 2.730, p = .013$ ).

Estadísticos de muestras relacionadas

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1 FRECUEN	3,50	22	,673	,143
FRECUEN2	3,50	22	,673	,143
Par 2 GRAVE	2,77	22	,973	,207
GRAVE2	3,27	22	,767	,164
Par 3 SEGURO	3,09	22	1,065	,227
SEGURO2	2,82	22	,907	,193

Correlaciones de muestras relacionadas

	N	Correlación	Sig.
Par 1 FRECUEN y FRECUEN2	22	,789	,000
Par 2 GRAVE y GRAVE2	22	,534	,011
Par 3 SEGURO y SEGURO2	22	,659	,001

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	FRECUEN - FRECUEN2	,000	,436	,093	-.194	,194	,000	21	1,000
Par 2	GRAVE - GRAVE2	-.500	,859	,183	-.881	-.119	-2,730	21	,013
Par 3	SEGURO - SEGURO2	,273	,827	,176	-.094	,639	1,547	21	,137

## 5. CONCLUSIONES

### 5.1. DESCRIPCIÓN DE LA DINÁMICA Agresión-victimización en la muestra estudiada

Los datos obtenidos en el presente estudio describen a un grupo en el que la cantidad de alumnos percibidos por sus iguales como agresivos, víctimas y provocativos (de forma independiente para estas tres variables), coincide con el 13,5%. Por otra parte, se trata de un grupo de chicos y chicas donde el índice de popularidad se sitúa en el 9%; se tiene manía a un 13,6% y se rechaza a un 9%.

Por otra parte, se trata de un grupo donde, según el 59% del alumnado, las conductas agresivas ocurren todos los días y donde las formas de agresión, de mayor a menor orden de frecuencia, son: el maltrato físico; los insultos y amenazas; el rechazo; y, por último, otras formas de agresión. En cuanto a los lugares donde suelen suceder estas agresiones, destacan, por orden de frecuencia: el patio; el aula; otros lugares (por ej. la calle); y, por último, los pasillos.

En relación a la gravedad atribuida a las agresiones, la mayoría de los alumnos la sitúan en el nivel "regular" (un 45,5%); y, por último, respecto al nivel de seguridad percibido por el alumnado en el centro escolar, el 50% del alumnado afirma sentirse muy seguro, seguido de un 22,7% que sitúa esta percepción de seguridad en el nivel "regular".

### 5.2. RELACIÓN SIGNIFICATIVA ENTRE DETERMINADAS VARIABLES EN LA DINÁMICA AGRESIÓN-VICTIMIZACIÓN

En la muestra empleada ( $n=22$ ), del total de relaciones entre variables que han sido estudiadas (concretamente de *edad*, *sexo*, *NEE* y *procede* con las variables *agresividad*, *víctima*, *popularidad* y *rechazo*), sólo se han hallado relaciones significativas de las variables *edad* y *NEE* con las variables *víctima* y *rechazo*.

Así, en primer lugar, evidenciamos una relación significativa entre *edad* y *víctima*, donde  $X=23.737$  ( $gl = 12$ )  $p = .022$ . En este sentido, tener 9 años de edad hace más probable el ser víctima, que el tener 10 u 11. Por otra parte, también resulta significativa la relación entre *edad* y *rechazo*, donde  $X=32.421$  ( $gl = 20$ )  $p = .039$ ; lo que significa que tener 9 años hace más probable el ser rechazado que si se tuviese 10 u 11 años. Estos resultados coinciden con los hallados en otros estudios, donde una edad menor en comparación con el resto de los compañeros, hace más susceptible al alumno a ser rechazado, y por tanto, a ser víctima de éstos otros.

En cuanto a la variable *NEE*, hemos constatado que mantiene una relación significativa con la variable *rechazo*, en concreto:  $X^2 = 22$  ( $gl = 10$ )  $p = .015$ . De esta forma, resulta que aquellos alumnos con necesidades educativas especiales tienen más probabilidades de sufrir rechazo que aquellos que no las tienen. Además, *NEE* correlaciona significativamente también con la variable *víctima* ( $X^2=22$  ( $gl = 6$ )  $p = .001$ ). En este caso, aquellos alumnos con necesidades educativas especiales tienen más probabilidades de ser víctimas de agresiones que aquellos que no presentan este tipo de necesidades.

En este último caso, los datos hallados nos obligan a recordar algunas de las características más definitorias del perfil de víctima señaladas por Cerezo (2009), entre las que se encuentran: poseer un hándicap biológico (que en este caso podría constituir la propia discapacidad intelectual); poseer escasas habilidades sociales; y, desarrollarse bajo un ambiente de sobreprotección familiar; características que, a su vez, coinciden con características definitorias del perfil del alumnado con necesidades educativas especiales.

En este sentido, también podríamos mencionar las características destacadas por Ortega et al. (1998) para el caso de las víctimas, que coincidirían también con algunas características propias del alumnado con NEEs y más concretamente, con el alumnado con discapacidad intelectual de tipo ligero. Algunas de estas características son: escaso desarrollo del concepto de sí mismo/a; bajo nivel de resistencia a la frustración; e inmadurez general.

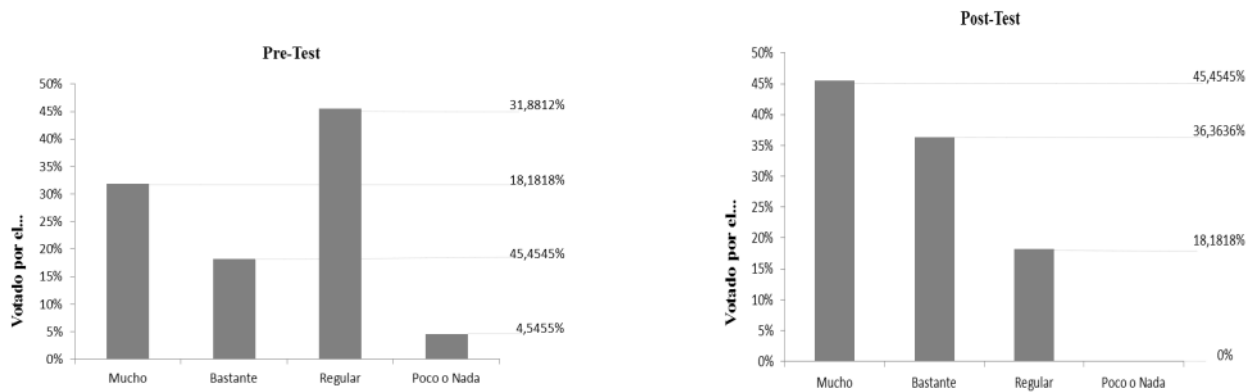
Los datos hallados en este estudio respecto a la relación de *edad* y *NEE* con *victimización* y *rechazo*, apoyan los obtenidos en estudios anteriores.

### 5.3. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS TEST POST-TEST

Aunque se han producido cambios, en menor o mayor medida, en todas las medias de las variables estudiadas (excepto en la variable *frecuencia*, que se ha mantenido invariable), la única variable que ha mostrado una diferencia significativa entre las medias obtenidas en el pre-test y en el post-test, es la relativa a la gravedad atribuida a las agresiones ( $T(21) = 2.730$ ,  $p = .013$ ).

En este caso, la media obtenida en el pre-test fue de 2.77 mientras que el post-test se situó en 3.27 puntos; produciéndose así un incremento de 0,5 puntos entre la primera media y la segunda. La interpretación de estos resultados

nos informa de que el alumnado atribuye ahora a las agresiones una gravedad superior a la que le atribuía momentos antes a la intervención. Concretamente, los porcentajes correspondientes a cada una de las respuestas del ítem referido a *gravedad*, para los casos del pre-test y el post-test, son los que podemos apreciar en las siguientes gráficas de barras:



En el caso del pre-test, la gravedad otorgada a las agresiones, de mayor a menor, fue: *regular*; *mucho*; *bastante*; *poco o nada*. En el caso del post-test, sin embargo, se produce un cambio en el orden de estas respuestas. La opción más votada en este caso es *mucho*, seguida de *bastante*, *regular* y, *poco o nada*.

Lo más significativo de los datos hallados reside en dos cambios fundamentales. En primer lugar, el cambio de la opción “mucho” del segundo lugar en el pre-test (con un 31,8182% de votos) a la primera posición en el post-test (con un 45,4545% de votos). En segundo lugar, destaca cómo en un principio hay un 4,5455% del alumnado que considera que las agresiones constituyen poca gravedad o ninguna, y cómo, después de la intervención, el porcentaje que opina de esta forma se reduce al 0%.

En definitiva, estos datos vienen a demostrar la eficacia de la intervención realizada con el grupo de alumnos para concienciar a éstos sobre la violencia escolar. Su logro principal reside en conseguir que el alumnado haya abandonado la noción de normalidad que asociaba a las conductas agresivas (motivada ésta quizá por la alta frecuencia de las mismas). Este logro supone, sin duda, el primer paso para abordar la dinámica agresión-victimización desde todas sus perspectivas pues lograr que los protagonistas de dicha dinámica reconozcan la naturaleza y magnitud del problema, es el primer paso para generar en ellos la motivación para el cambio.

## 6. VALORACIÓN GLOBAL DEL ESTUDIO

### 6.1. LOGROS Y AVANCES EN EL ESTUDIO DEL BULLYING

Con el presente estudio se ha dado respuesta al objetivo de estudiar la repercusión de una intervención concreta sobre la concienciación de la violencia escolar en una muestra de alumnos de cuarto curso de Educación Primaria. Como resultado, se ha constatado que la intervención diseñada con tal fin, resulta eficaz para lograr que el alumnado atribuya a las agresiones un nivel de gravedad ajustado a las mismas, abandonando así la noción de normalidad que solía acompañar a éstas.

Sin duda, este estudio no pretende ser más que una aproximación a una intervención más exhaustiva que, lejos de limitarse a tratar la concienciación, abarque la prevención de la violencia y su intervención desde todos los ángulos (víctimas, agresores, observadores, así como el contexto escolar y el familiar en su conjunto).

Por otra parte, aunque sin ser el objetivo de este estudio, nuestro trabajo ha arrojado una serie de datos que bien pueden ser tenidos en cuenta para trabajos posteriores. Entre éstos se encuentra el hallazgo de correlaciones significativas entre el hecho de poseer necesidades educativas especiales y ser víctima y/o sentirse rechazado; contribuyendo así a un campo de investigación cuyo interés es máximo en estos años.



## 6.2. DIFICULTADES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

### 6.2.1. Dificultades

El presente estudio empírico ha llevado consigo una serie de dificultades ligadas al procedimiento del mismo; concretamente, a la obtención de datos y al análisis estadístico de éstos.

En el primer caso, surgieron complicaciones a la hora de encontrar momentos destinados al pre-test, a la propia intervención y al post-test. Dichas complicaciones se debieron a la dificultad de hacer coincidir la disponibilidad de la aplicadora (limitada, en determinados momentos, por el desempeño de un trabajo profesional ajeno al desarrollo del presente estudio) y la propia disponibilidad de la muestra (condicionada por el desarrollo de las programaciones docentes).

En segundo lugar, las dificultades ligadas al análisis de datos se debieron a la falta de experiencia en el manejo del programa SPSS 15.0; lo cual provocó que el proceso fuese más lento y costoso de lo que se había previsto en un principio.

### 6.2.2. Limitaciones

En cuanto a las limitaciones del estudio, éstas se encuentran ligadas principalmente a la especificidad de los objetivos planteados en el mismo. Es decir, el hecho de plantear como única meta, concienciar sobre la violencia escolar, deja de lado objetivos muy relevantes para, precisamente, acabar con la dinámica agresión-victimización. Entre estos objetivos podríamos destacar algunos como los siguientes:

- Mejorar el clima de relaciones entre los alumnos
- Favorecer el control del comportamiento en los alumnos agresivos
- Favorecer el desarrollo de estrategias de afrontamiento en la víctima
- Potenciar en mayor grado el desarrollo de conductas pro-sociales en los observadores
- Dotar de estrategias al profesorado para saber cómo afrontar las situaciones de agresión-victimización

Hemos de señalar que, el hecho de que el objetivo del trabajo fuese tan sumamente específico, fue una consecuencia del tiempo tan limitado del que luego podríamos disponer de la muestra para llevar a cabo la intervención.

Por otra parte, las limitaciones del trabajo vienen dadas por el tamaño de la muestra, pues el número tan escaso de participantes (n=22) hace difícil generalizar los resultados del estudio a otras poblaciones. Hubiese sido deseable realizar lo expuesto en este trabajo con varios grupos de alumnos para poder comparar los resultados entre ellos y así, hacer más probables, las opciones de generalización.

## Bibliografía

- AA.VV. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Informes, estudios y documentos*. Oficina del defensor del pueblo. Madrid.
- Bandura, A. (1983). *Principios de Modificación de Conducta*. Salamanca: Sígueme.
- Baron, R.S. y Richardson, D.R. (1994). *Human aggression* (Segunda Edición). Nueva York: Plenum Press.
- Baumeister, R. F., Smart, L. y Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103(1), 5-33.
- Beltran, J.; García-Alcañiz, E.; Moraleda, M.; Calleja, F. G.; Santiuste, V. (1987). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Cerezo, F. (1997/2006). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid. Pirámide
- Cerezo, F. (2000/2002). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide. Colección Ojos Solares. Tratamiento.
- Cerezo, F., Calvo, A. R. y Sánchez, C. (2011). *Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, informar y prevenir*. Madrid: Pirámide.
- Fromm, E. (1975). *Anatomía de la Destructividad Humana*. México: Siglo XXI.
- Geen, R. G. (1990). *Human Aggression*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Lorenz, K. (1976). *Sobre la agresión*. Madrid: Siglo XXI.
- Mackal, P. K. (1983). *Teorías psicológicas de la Agresión*. Madrid, Pirámide.
- Montagu, A. (1976). *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid: Alianza Universidad.
- Olweus, D. (1973, 1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford, UK.: Blackwell. Traducción: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. y colaboradores (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K. Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. Singer, M. y Meulen, K. (2004). Lonely on the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Development Psychology*, 22, 379-394.
- Serrano, I. e Iborra, I. (2006). *Violencia entre compañeros en la escuela. España, 2005*. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. Valencia.
- Smith, P. K., y Thompson, D. (1991). *Practical approaches to bullying*. Londres: David Fulton.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.