

This article was downloaded by: [Universidad Del Pais Vasco]

On: 12 April 2014, At: 04:07

Publisher: Routledge

Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 Registered office: Mortimer House, 37-41 Mortimer Street, London W1T 3JH, UK



Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development

Publication details, including instructions for authors and subscription information:

<http://www.tandfonline.com/loi/riya20>

Victimization, perception of violence, and social behaviour / Victimización, percepción de la violencia y conducta social

Maite Garaigordobil^a, Vanesa Martínez-Valderrey^a & Jone Aliri^a

^a Universidad del País Vasco

Published online: 10 Apr 2014.

To cite this article: Maite Garaigordobil, Vanesa Martínez-Valderrey & Jone Aliri (2014) Victimization, perception of violence, and social behaviour / Victimización, percepción de la violencia y conducta social, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37:1, 90-116, DOI: [10.1080/02103702.2014.881651](https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881651)

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.881651>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

Taylor & Francis makes every effort to ensure the accuracy of all the information (the "Content") contained in the publications on our platform. However, Taylor & Francis, our agents, and our licensors make no representations or warranties whatsoever as to the accuracy, completeness, or suitability for any purpose of the Content. Any opinions and views expressed in this publication are the opinions and views of the authors, and are not the views of or endorsed by Taylor & Francis. The accuracy of the Content should not be relied upon and should be independently verified with primary sources of information. Taylor and Francis shall not be liable for any losses, actions, claims, proceedings, demands, costs, expenses, damages, and other liabilities whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with, in relation to or arising out of the use of the Content.

This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, redistribution, reselling, loan, sub-licensing, systematic supply, or distribution in any form to anyone is expressly forbidden. Terms &

Victimization, perception of violence, and social behaviour / *Victimización, percepción de la violencia y conducta social*

Maite Garaigordobil, Vanesa Martínez-Valderrey and Jone Aliri

Universidad del País Vasco

(Received 16 November 2012; accepted 30 April 2013)

Abstract: This study had three goals: to analyze gender differences in victimization, perception of school violence, and social behaviour; to study the relations between these variables; and to identify variables predicting victimization. A correlational methodology was employed, and three assessment instruments were administered. The sample was made up of 178 participants aged between 13 and 15 years. The results yielded no gender differences in victimization; however, females perceived more verbal abuse and performed more behaviours of help-collaboration, whereas males scored higher in negative social behaviours (aggressiveness-stubbornness, dominance, apathy-withdrawal). The bullying victims of both sexes had a high perception of school violence; moreover, victimized males performed few behaviours of help-collaboration and assurance-firmness, whereas victimized females displayed many behaviours of social anxiety. Six variables predicted victimization: high perception of violence through information and communication technologies, high social anxiety, lower age, little aggressive behaviour, high perception of verbal abuse, and few behaviours of help-collaboration.

Keywords: violence; bullying; social behaviour; gender; prevention

Resumen: El estudio tuvo tres objetivos: analizar diferencias de género en victimización, percepción de la violencia escolar y conducta social; estudiar las relaciones entre estas variables; e identificar variables que predicen victimización. La muestra estaba formada por 178 participantes de 13 a 15 años. Se utilizó un diseño correlacional, administrando tres instrumentos de evaluación. Los resultados mostraron que no había diferencias de género en victimización, sin embargo, las mujeres percibieron más violencia verbal y tuvieron más conductas de ayuda-colaboración, mientras que los varones tuvieron más conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, dominancia, apatía-retraimiento). Las víctimas de acoso de ambos sexos tenían alta percepción de la violencia escolar, además, los varones victimizados tenían pocas conductas de ayuda-colaboración y seguridad-firmeza, mientras que las

English version: pp. 90–101/*Versión en español:* pp. 102–113

References/*Referencias:* pp. 113–116

Translation/*Traducción:* Jennifer Martin

Author's Address/*Correspondencia con los autores:* Maite Garaigordobil, Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco, Avda. de Tolosa 70, 20018 Donostia-San Sebastián, España. E-mail: maite.garaigordobil@ehu.es

mujeres victimizadas mostraban muchas conductas de ansiedad social. Seis variables predijeron victimización: alta percepción de violencia mediante tecnologías de la información y la comunicación, mucha ansiedad social, menor edad, poca conducta agresiva, alta percepción de violencia verbal, y pocas conductas de ayuda-colaboración.

Palabras clave: violencia; bullying; conducta social; género; prevención

Bullying (also known as harassment, intimidation, and abuse, among others...) is a specific form of school violence, in which one or more powerful aggressors intentionally cause pain, harass, or put down another classmate (Avilés, 2002; Cerezo, 2009; Olweus, 1999; Ortega & Mora-Merchán, 2008; Piñuel & Oñate, 2006). Four traditional forms of bullying are distinguishable: Physical — aggressive behaviour directed towards body or property; Verbal — derogatory verbal behaviours; Social — isolating and exclusionary behaviours; and Psychological — wearing away at self-esteem and causing insecurity and fear. These types of behaviors can currently be seen in other forms as well: bullying in young couples, which is thought to precede gender-based violence, and cyberbullying, in which new information and communication technologies (ICT), such as the Internet (e-mail...), cell phone, and on-line video games, are used for bullying others (Garaigordobil, 2011a, 2011b; Garaigordobil & Oñederra, 2010a).

Violence, whether as relationship behaviour or used as conflict resolution among people, has both physical and psychological consequences that are harmful and destructive. The malignancy of the situation is even greater when violence occurs at young ages. Any young child or adolescent who is a victim or witness to a violent act not only suffers the immediate, painful consequence, but also internalizes the negative experience through which they themselves learn the violent behaviour process. Many of them come to the conclusion that the law of the strongest prevails in the world. Yet others will learn that the way to avoid becoming a victim is to join forces with the aggressor. The aggressors, accustomed to obtaining benefits through their behaviour, learn and internalize that the use of violence is a practical way of getting what they want. And for the victims, it signifies a painful and traumatic experience. Peer violence has pernicious consequences for everyone involved, but carries distinct symptoms and levels of suffering. Although the more pronounced effects are seen in the victim, the aggressors and observers are also internalizing and learning negative habits that will influence their present and future behaviour. Everyone involved in abusive situations, in any of the roles, is at a greater risk of suffering psychosocial maladjustments and psychopathological disorders in adolescence and adulthood (Garaigordobil, 2011a, 2011b, 2011c; Garaigordobil & Oñederra, 2009a, 2010a).

School coexistence problems are very much present in the classrooms, and not only impede the development of teaching-learning processes, but also have harmful consequences for human development (Garaigordobil, 2011c). Public concern arises precisely when the adverse effects of maltreatment for all those

involved are manifested. In the worst cases, faced with fear and pain, the victims take their own lives (Mora-Merchán, 2008).

A review of the literature that examines gender differences in victimization generates inconsistent results. The majority of the studies show that males are victims of bullying more often than females (Ayenibiowo & Akinbode, 2011; Carlerby, Viitasara, Knutsson, & Gådin, 2013; Cerezo & Ato, 2010; Demaray & Malecki, 2003; Díaz-Aguado, Martínez, & Martín, 2004; Juvonen, Graham, & Schuster, 2003; Liang, Flisher, & Lombard, 2007; Olweus, 1999; Piñuel & Oñate, 2005; Postigo, González, Mateu, Ferrero, & Martorell, 2009; Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006; Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana, 2006; Von Marées & Petermann, 2010). Conversely, other research underscores that females are victims of bullying more often than males (Borg, 1999; Cerezo, 2008; Whitney & Smith, 1993), yet other studies find no gender differences in victimization (Avilés & Monjas, 2005; Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008; Chen & Astor, 2009; Garaigordobil & Oñederra, 2009b; García-Orza, 1995; Karriker-Jaffe, Foshee, Ennett, & Suchindran, 2008; Peskin, Tortolero, & Markham, 2006; Romera, del Rey, & Ortega, 2011; Sapouna, 2008; Walden & Beran, 2010). While on the other hand, the studies that analyze gender differences in social behaviour reveal that females score higher in positive social behaviours, whereas males present higher levels of negative social behaviour (Calvo, González, & Martorell, 2001; Card et al., 2008; Crapanzano, Frick, Childs, & Terranova, 2011; Inglés et al., 2008; Ma, 2005). Furthermore, females exhibit more helpful behaviours (Zhang, Gu, Wang, Wang, & Jones, 2000) and a greater level of social anxiety (García-López, Hidalgo, Beidel, Olivares, & Turner, 2008), whereas males score higher in social dominance (Sidanius, Levin, Liu, & Pratto, 2000; Zakrisson, 2005).

The studies that investigate the relations between victimization and perception of the school environment have shown that bullying victims have a lower perception of support from teachers (Berkowitz & Benbenishty, 2012), lower perception that the school as a whole is doing what is needed to prevent this type of behaviour (Bradshaw, O'Brennan, & Sawyer, 2008), and poor perception of their school environment (Bradshaw et al., 2008; O'Brennan, Bradshaw, & Sawyer, 2009). In addition, other studies call attention to the fact that victims of school bullying present more socialization problems, a low ability to make friends (Barboza et al., 2009; Cerezo & Ato, 2010; Juvonen et al., 2003; Kim, Leventhal, Koh, Hubbard, & Boyce, 2006; O'Brennan et al., 2009), and a low emotional intelligence (Garaigordobil & Oñederra, 2010b). Finally, Laufer and Harel's (2003) study should be mentioned, in which a positive correlation between youth violence and perception of the school as a very violent environment was found in a sample of Jewish and Arab participants.

Unfortunately, bullying is a current issue and constitutes a source of great social concern. All of this highlights the need to carry out research that can contribute knowledge related to all those involved in bullying (victims, aggressors, observers). The victim is specifically analyzed in this current study, while particularly looking at their social behaviour and perception of school violence

from a gender perspective. This original focus, analyzing the connections between victimization (physical, verbal, and social bullying behaviours... suffered by the victims) and the victims' perception of different types of violent behaviour in their school environment (physical, verbal, and social violent behaviours, violence through new information technology, from teachers toward the students, and disruptive behaviour in the classroom) has not been done in any other previous study. The results provide useful information for developing intervention programs for the prevention of peer violence, which takes gender differences into account (goals and/or differential intervention activities with victims of both sexes).

On the basis of previous research, the current study had three objectives: 1) to analyze gender differences using three variables related to bullying (victimization, perception of three distinct types of school violence, and social behaviour); 2) to study the relationships between these variables; and 3) to identify predictor variables of victimization. Three hypotheses are therefore proposed:

H.1. Despite the fact that many studies have found gender differences in diverse psychological variables, the gender similarity hypothesis that defends the similarity between males and females is being considered lately. This hypothesis emerges from changes that have occurred in the social reality of the last few years, emphasizing more similarity between both sexes than in past years, in behavioural variables such as alcohol consumption, drugs, and behaviour problems. For this reason, hypothesis 1 suggests that no gender differences will be found in victimization, or in the perception of different types of school violence. However, keeping in mind the results of prior studies, it is expected that male adolescents will present higher negative social behaviour scores and will present lower positive social behaviour scores compared to females.

H.2. Considering the suffering that victimization generates, it is expected that this situation would cause the school setting to be perceived very negatively, and this in turn hinders and/or inhibits the victim's social interaction with the peers around him/her. On that basis, and bearing in mind the previously discussed studies, hypothesis 2 proposes that teenagers of both sexes with high victimization scores will perceive higher levels of violence in their school environment and will present less prosocial behaviours and more negative social behaviours.

H.3. The results of epidemiological studies and previously stated correlations have demonstrated low socialization in the victims, leading to the formulation of hypothesis 3, which suggests that high perception of school violence, high social anxiety, and few positive social behaviours will be victimization predictor variables.

Method

Participants

The sample is made up of 178 teenagers, ranging from 13 to 15 years of age, studying Educación Secundaria Obligatoria (ESO - Compulsory Secondary Education), and enrolled in three schools in the city of Donostia-San Sebastián

(Gipuzkoa), Spain. Of the sample set, 78 are male (43.8%) and 100 are female (56.2%). A simple, random sampling technique was used with a list of the city's schools, taking into account three socio-economic-cultural levels (low, middle, high). The criteria used in the selection of the schools according to socio-economic-cultural level were the socio-demographic characteristics of the neighborhood in which the school was located, in accordance with the school stratification carried out by the Departamento de Educación del Gobierno Vasco (Basque Government's Department of Education). A school was then randomly selected from each strata: (1) low level, poorer families, with little cultural formation ($n = 77$, 43.2%); (2) middle level, with diverse cultural formation ($n = 37$, 20.7%); and (3) high level, well formed culturally ($n = 59$, 33.1%).

Assessment Instruments

In order to assess the variables under study, three psychometrically reliable and valid assessment instruments were administered.

AVE. Acoso y Violencia Escolar (Bullying and School Violence) (Piñuel & Oñate, 2006) assesses bullying in school, looking at a wide range of bullying behaviours suffered by the victims. Even though AVE expounds on two measurements of school bullying (global index of bullying and intensity of bullying), this study has only used the items that assess the Global Index of Bullying (Índice Global de Acoso, IGA), which references the frequency of different bullying behaviours. This measurement is made up of fifty items and the teen must report the frequency with which certain behaviour occurs (never, a few times, many times). The statements refer to bullying behaviours, intimidation, threats to self-integrity, coercion, blocking or social exclusion, and direct aggression. For example, 'they steal my things', 'they break my things on purpose', 'they laugh at me', 'they threaten me with weapons', 'they don't let me participate, they exclude me', 'they shake or push me to intimidate me'. The reliability coefficient was calculated using Cronbach's alpha, showing high internal consistency ($\alpha = .95$), and the coefficient obtained with this study's sample points in the same direction ($\alpha = .91$). To assure construct validity and the empirical adjustment for grouping the elements into scales, an analysis of obliquely rotated main components was performed, which indicated good adjustment. Each element's factorial saturations were above .25. Furthermore, the test manual reports on the inter-scale correlations inside the validation analyses. In particular, significant correlations were evidenced between the IGA (global index of bullying) and the four test factors: harassment ($r = .88$), intimidation ($r = .67$), assaults ($r = .87$), and exclusion ($r = .89$), which confirm the test's validity.

CUVE-R. Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (School Violence Questionnaire -Revised) (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez, & Dobarro, 2011). This questionnaire explores the perception that teenagers have of different types of school violence: violence by teachers towards students (seven

items), student physical violence (six items), student verbal abuse (six items), social exclusion (three items), disruptive behaviour in the classroom (three items), and violence through Information and Communication Technologies-ICT (six items). All together it is configured up of 31 statements with a Likert-type scale of five options for answering: from 'never happens' to 'always happens to me'. For example: 'there are students that videotape or take photos of classmates with their phones so they can make fun of them', 'the teachers unfairly punish', 'the students hit other classmates inside the schoolyard', and 'students bad-mouth each other'. Cronbach's alpha coefficient with the original study's sample confirmed high internal consistency (global scale $\alpha = .92$; the factors show somewhat lower indices, from $\alpha = .87$ of the violence by teachers towards students factor to $\alpha = .67$ from physical violence among students). The coefficients obtained with this study's sample were generally higher (global scale $\alpha = .94$, violence by teachers towards students $\alpha = .88$, physical violence among students $\alpha = .80$, verbal abuse among students $\alpha = .80$, social exclusion $\alpha = .53$, disruptive behaviour in the classroom $\alpha = .80$, and violence through information and communication technologies-ICT $\alpha = .83$). The exploratory and confirmatory analyses revealed a six-factor model. The standardized regression coefficient that associates each factor with its respective items demonstrated statistically significant factorial weights. The values corresponding to indirect physical violence by students, direct physical violence among students, and social exclusion showed smaller factorial weights.

AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (Social-Cognitive Attitudes and Strategies (Moraleta, González, & García-Gallo, 2004) assesses the social competence of adolescents by measuring a number of attitudes and social behaviours: *CON. Social conformity* (conforming with what is socially correct); *AC. Ayuda-colaboración (Help-collaboration)* (tendency to share with others, to reinforce them, to participate and collaborate in the work); *SF. Seguridad-firmeza (Assurance-firmness)* (Confidence in one's own means to achieve the interaction's objectives, steadfast in the defense of others' rights); *LID. Liderazgo prosocial (Prosocial leadership)* (tendency to present ideas to a group, to rally members to work towards common goals); *AGR. Agresividad-terquedad (Aggressiveness-stubbornness)* (violent tendency towards people or things, threatening and intimidating); *DOM Dominancia (Dominance)* (tends to dominate and manipulate others to achieve personal gain); *AP. Apatía-retraimiento (Apathy-withdrawal)* (not interested in joining groups or participating in their activities, normally reserved, isolated); *ANS. Ansiedad social (Social Anxiety)* (tends to be shy, afraid of expressing themselves and interacting). The teens indicate if the sentences identify with their way of thinking and acting, using a Likert scale from 1 to 7 to indicate the degree of agreement with the sentence. For example, 'I respect my classmates' things and try not to damage them', 'I like to be generous with others and loan them my things if they need them', 'I am rather shy and submissive', and 'I think the most important thing in life is to achieve power no matter what and be in command of others'. The Cronbach alpha coefficients from the test's classification

sample reveal an adequate internal consistency in general, with some scales presenting a somewhat lower consistency (CON 9 items, $\alpha = .59$; AC 10 items $\alpha = .70$; SF 10 items $\alpha = .62$, LID 4 items $\alpha = .61$; AGR 8 items $\alpha = .66$; DOM 6 items $\alpha = .54$; AP 9 items $\alpha = .57$; ANS 7 items $\alpha = .62$). The levels of internal consistency were very high in the present study, both for the test in general ($\alpha = .90$) and for the test's factors. CON ($\alpha = .80$), AC ($\alpha = .87$), SF ($\alpha = .87$), LID ($\alpha = .86$), AGR ($\alpha = .82$), DOM ($\alpha = .92$), and ANS ($\alpha = .76$). Convergent validity studies have found high correlations among the criterial-socialization scale from the Bateria de Socialización (BAS) (Socialization Battery) from Silva and Martorell (1983). These criterion validity studies were performed using a sample of 150 participants. The procedure followed included analyzing the average scores obtained in the application of the scales to both extreme groups according to their level of social adaptation (B1 and B2, socially unadapted and socially adapted, respectively). All the social attitude scales produced significantly discriminative values between groups B1 and B2. In addition, the teens from group B1 presented significantly higher values on the 'antisocial' and 'asocial' factor scale, which affirms that said scales are predictors of poor social adaptation. Furthermore, the group B2 participants presented significantly higher values on the 'prosocial' factor scale, which demonstrates that these scales predict good social adaptation as well.

Design and Procedure

A descriptive, comparative, and correlational methodology was used for this study. The directors of the selected schools were first contacted, explained the study's objectives, and were then asked for permission to perform the study. Informed consent of the parents and teenagers was then requested, the collective administration of the assessment instruments in the classroom followed, and an evaluation session was subsequently undertaken by two research team members. The study complied with the required ethical standards for research involving human beings (informed consent, right to know, protection and confidentiality of data, cost-free, non-discrimination, and the possibility of leaving the study during any of its phases), having received a positive assessment from the Universidad del País Vasco (University of the Basque Country) ethics committee.

Results

Victimization, perception of school violence, and social behaviour: differences according to gender

For the purpose of analyzing gender differences in the set of variables under study, a MANOVA (Multivariate Analysis of Variance) was performed with the victimization, violence perception, and social behaviour scores, whose results demonstrated statistically significant differences between males and females, Wilks' lambda, $\Lambda = .766$, $F(15, 157) = 3.19$, $p < .001$, average effect size, $\eta^2 = .234$, $r = .48$. After completing Levene's test to verify the assumption of

Table 1. Mean, standard deviation, analysis of variance and effect size (Cohen's *d*) in victimization, perception of school violence, and social behaviour according to gender.

	Females (<i>n</i> = 100)		Males (<i>n</i> = 78)		<i>F</i> (1, 176)	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
AVE Victimization	4.93	7.20	3.41	4.42	2.68	.103	.25
CUVE-R							
Teacher Violence	14.25	5.87	15.66	6.33	2.28	.133	.23
Student Physical Violence	12.24	4.06	11.69	4.88	0.66	.418	.12
Student Verbal Abuse	14.17	4.21	12.82	4.68	3.93	.049	.30
Social Exclusion	5.32	1.78	4.96	2.01	1.57	.211	.18
Disruptive Behaviour in the Classroom	7.95	2.43	7.50	3.23	1.08	.298	.15
Violence through ICT	8.92	3.46	8.31	3.55	1.27	.260	.17
Perception of Global violence	62.86	17.67	60.95	20.09	0.44	.508	.10
AECS Social Behaviour							
Social Conformity	40.90	10.43	38.54	11.78	1.93	.166	.21
Help-Collaboration	52.33	10.85	47.49	12.35	7.49	.007	.41
Assurance-Firmness	52.66	10.80	53.32	12.08	0.14	.703	.05
Prosocial Leadership	16.99	5.65	18.03	5.87	1.37	.242	.18
Aggressiveness-Stubbornness	22.31	9.16	27.54	10.23	12.45	.001	.53
Dominance	10.92	7.23	15.65	8.94	14.76	.000	.58
Apathy-Withdrawal	20.99	8.27	25.95	9.80	12.94	.000	.54
Social Anxiety	17.79	9.02	17.53	8.99	0.03	.851	.02

Note: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

homoscedasticity found between equal variances, the means and standard deviations were calculated and an ANOVA (Analysis of Variance) was performed on each evaluated variable. Those results are displayed in Table 1.

The results (see Table 1) reveal that even though females score higher than males in victimization, the differences are not statistically significant. For perception of school violence, significant differences are only seen in perception of verbal abuse, in which females score significantly higher; whereas for the rest of the variables (violence by teachers towards students, student physical violence, social exclusion, classroom disruption and violence through ICT) as well as in global perception of school violence, the scores are similar for both sexes. Regarding social behaviour, males get higher marks in negative social behaviours (aggressiveness-stubbornness, dominance, and apathy-withdrawal), whereas females score significantly higher in help-collaboration behaviours. Gender differences are not seen in the remaining behaviours (social conformity, assurance-firmness, leadership, or social anxiety).

Perception of school violence and social behaviour in the victims

The partial correlation coefficients between victimization, perception of school violence, and social behaviour were first obtained in order to analyze the

Table 2. Correlations between victimization, perception of school violence, and social behaviour.

	Total Sample ¹ (<i>N</i> = 178)	Total Sample ² (<i>N</i> = 178)	Males ² (<i>n</i> = 78)	Females ² (<i>n</i> = 100)
CUVE-R				
Teacher Violence	.09	.10	.20	.07
Student Physical Violence	.29***	.30***	.49***	.25*
Student Verbal Abuse	.31***	.33***	.27*	.36*
Social Exclusion	.24***	.25***	.30***	.24*
Disruptive Behaviour in the Classroom	.16*	.19**	.16*	.23*
Violence through ICT	.39***	.38***	.37***	.39***
Perception of Global violence	.30***	.31***	.35**	.30**
AECS Social Behaviour				
Social Conformity	-.02	.00	-.05	.01
Help–Collaboration	-.17*	-.13	-.27*	-.12
Assurance–Firmness	-.12	-.09	-.11*	-.09
Prosocial Leadership	-.08	-.08	-.21	-.01
Aggressiveness–Stubbornness	.01	-.01	-.02	.04
Dominance	.03	-.01	-.06	.07
Apathy–Withdrawal	.12	.07	-.07	.22*
Social Anxiety	.20**	.18*	.01	.26**

Note: ¹ = Partial correlation; ² = Pearson's correlation. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

existing relations among them, controlling for the effects of gender and socio-economic-cultural level. As a comparison tool, Pearson's correlation coefficients were subsequently obtained for both the sample as a whole and disaggregated by gender. The results are presented in Table 2.

The partial correlation coefficients (see Table 2) show significant positive correlations ($p < .05$) between victimization and perception of school violence, particularly with student physical violence ($r = .29$), student verbal abuse ($r = .31$), social exclusion ($r = .24$), disruptive behaviour in the classroom ($r = .16$), violence through ICT ($r = .39$), and global perception of violence ($r = .30$). These same results are ratified by Pearson's coefficient, in both females and males. Furthermore, the partial correlations show a significant negative correlation between victimization and help-collaboration behaviours ($r = -.17$), and a positive correlation with social anxiety ($r = .20$). However, Pearson's coefficients pinpoint the fact that in males, negative correlations are found between victimization and help-collaboration behaviours ($r = -.27$), and assurance-firmness behaviours ($r = -.11$), however, only positive social anxiety ($r = .26$) and apathy-withdrawal behaviours ($r = .22$) are found in females. These results suggest that the victims of both sexes present greater perception of violence in their school environment (student physical violence, student verbal abuse, social exclusion, disruptive behaviour in the classroom, violence through ICT, and global perception of violence). In addition, the male victims present a

Table 3. Predictor variables of victimization.

	<i>R</i>	<i>R</i> ²	ΔR^2	<i>B</i>	Error	Constant	β	<i>t</i>
Violence through ICT	.382	.146	.141	.565	.154	-1.55	.317	3.67***
Social Anxiety Behaviours	.447	.199	.190	.168	.048	-4.90	.243	3.53***
Age	.471	.222	.208	-1.220	.514	11.52	-.161	-2.37*
Aggressive Behaviours	.490	.240	.222	-.110	.043	14.33	-.175	-2.52*
Student Verbal Abuse	.509	.259	.237	.276	.121	12.27	.197	2.28*
Help-Collaboration Behaviours	.527	.278	.251	-.073	.036	16.18	-.138	-2.04*

Note: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

lower level of help-collaboration and assurance-firmness behaviours, whereas female victims display more social anxiety and apathy-withdrawal behaviours.

Predictor variables of victimization

A multiple linear regression analysis using successive steps was performed to identify the predictor variables of victimization. These results are presented in Table 3. The following variables were introduced in this analysis: gender, age, socio-economic-cultural level, violence by the teachers towards the students, student physical violence, student verbal abuse, social exclusion, disruptive behaviour in the classroom, and violence through ICT, social conformity, behaviours of help-collaboration, assurance-firmness, leadership, aggressiveness-stubbornness, dominance, apathy-withdrawal, and social anxiety.

From the set of victimization predictor variables (see Table 3), six turned out to be significant: violence through ICT, social anxiety, age, aggressiveness-stubbornness, student verbal abuse, and help-collaboration behaviour. The Beta standardized regression coefficients indicated that these variables hold certain weight over the criterion variable, victimization. The percentages of variance explained (adjusted coefficients of determination) for each one of these predictor variables were of average size. Six variables, which explain 25.1% of the variance, resulted in being victimization predictors: high perception of violence through ICT, presenting many social anxiety behaviours, falling in the younger age range, possessing few aggressive behaviours, high perception of verbal abuse, and demonstrating few help-collaboration behaviours.

Discussion

The goals of this study were to analyze gender differences in victimization, perception of school violence, and social behaviour; to study the existing relations between these variables and to identify variables that predict victimization. First of all, the obtained results confirmed the absence of gender differences in victimization, however, females perceived more verbal abuse and performed more help-collaboration behaviours, whereas males scored higher in negative social

behaviour (aggressiveness-stubbornness, dominance, apathy-withdrawal). Accordingly, hypothesis 1 is almost entirely ratified since no gender differences were discovered in victimization, or in most of the explored measurements of school violence perception (teacher violence, student physical violence, social exclusion, violence through ICT, and global perception of violence). Only females were found to have high scores in perception of verbal abuse (they reported noticing more instances of verbal abuse). As was expected, male adolescents scored higher in negative social behaviours and lower in positive ones.

These results validate the studies that found no gender differences in victimization (Avilés & Monjas, 2005; Card et al., 2008; Chen & Astor, 2009; Garaigordobil & Oñederra, 2009b; García-Orza, 1995; Karriker-Jaffe et al., 2008; Peskin et al., 2006; Romera et al., 2011; Sapouna, 2008; Walden & Beran, 2010), and support the hypothesis of gender similarity in victimization and in the perception of school violence (except verbal abuse). Nevertheless, they contradict the results of those studies that have found males to more often be the victims of bullying (e.g. Ayenibiowo & Akinbode, 2011; Carlerby et al., 2013; Cerezo & Ato, 2010; Von Marées & Petermann, 2010), or that females are victims more often (Borg, 1999; Cerezo, 2008; Whitney & Smith, 1993). The discrepancies can be explained by the different ages in the studies' samples and the assessment instruments used. Furthermore, the results validate those obtained in other studies that have found that females present more prosocial behaviours (Calvo et al., 2001; Mestre, Samper, & Frías, 2002; Tur, Mestre, & del Barrio, 2004; Zhang et al., 2000), and males more negative social behaviours (e.g. Card et al., 2008; Crapanzano et al., 2011; Inglés et al., 2008; Mestre et al., 2002; Samper, Tur, Mestre, & Cortés, 2008; Sidanius et al., 2000; Zakrisson, 2005), and of social anxiety (García-López et al., 2008).

Secondly, the results highlight the fact that the bullying victims of both sexes present high perception of school violence, and what's more, the victimized males display a low level of help-collaboration and assurance-firmness behaviours, whereas victimized females present many social anxiety and apathy-withdrawal behaviours. The results confirm hypothesis 2 in its entirety. This data points in the direction of other studies that have found that the victims hold a very negative perception of the school as a violent and defenseless place (Bradshaw et al., 2008; O'Brennan et al., 2009), displaying more socialization problems (e.g. Barboza et al., 2009; Cerezo & Ato, 2010; O'Brennan et al., 2009).

Finally, the results permit identification of six predictor variables of victimization: high perception of violence through ICT, many social anxiety behaviours, younger age, few aggressive behaviours, high perception of verbal abuse, and few help-collaboration behaviours. The data ratifies hypothesis 3 that suggested high perception of school violence, great social anxiety, and few positive social behaviours would be victimization predictor variables.

The results have demonstrated that bullying victims have a greater perception of school violence and poor socialization (not many help-collaboration behaviours and a lot of social anxiety). The study performed provides relevant information about the connections existing between victimization and the perception of

different types of school violence from the victims' point of view. These connections have not been previously explored. Other studies have analyzed the relation between victimization and perception of the school environment, but without specifying connections with the perception of different types of school violence as in this study, which also takes the gender perspective into account. These findings contribute to this knowledge and have practical implications for preventing bullying since intervention goals can be identified.

The data suggests the need to implement psychoeducational intervention programs in childhood and adolescence for improving coexistence and preventing violence. Bearing in mind the findings, these programs should aim to increase help-collaboration behaviours and reduce anxiety, withdrawal, and aggressiveness. In light of the results obtained on gender, the importance of designing complementary activities in these preventative programs, specific to males and females, should be emphasized. For males in particular, the help-collaboration and assurance-firmness behaviours should be encouraged, whereas the interactions that help decrease social anxiety and apathy-withdrawal behaviours should be promoted in females. These socioemotional development goals should be met through the systemic application of programs, at all educational levels, using cooperative interaction as a methodological strategy to promote prosocial behaviour, the capacity for empathy, communication, confidence, respect for differences... and inhibit aggression and intimidation. Just as various studies have revealed, the best way to prevent violence is to build coexistence (Garaigordobil 2011d; Garaigordobil & Oñederra, 2010c), and these types of psychoeducational proposals will benefit all those involved in bullying situations.

The sample's narrow age range (13 to 15 years old) and the use of self-reports, with the desirability bias that they contain, should be mentioned as limitations of this study. In addition, as correlational research, the results only confirm concomitant relationships between the variables. Thus, the use of experimental methodology for ratifying this study's findings is suggested as a future line of research. For example, applying programs that promote socioemotional development during the academic year and measuring the study's variables (victimization, perception of violence, social behaviour) before and after the intervention. The comparison of pretest-posttest change in the experimental and control participants will allow existing causal links between these variables and the efficacy of the intervention to be made evident.

Victimización, percepción de la violencia y conducta social

El *bullying* (también conocido como acoso, intimidación, maltrato entre iguales...), es una forma específica de violencia escolar, donde uno o varios agresores con mayor poder, y con intencionalidad de causar dolor, acosan y someten a otro compañero (Avilés, 2002; Cerezo, 2009; Olweus, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2008; Piñuel y Oñate, 2006). Se pueden distinguir cuatro formas tradicionales de bullying: Físico — conductas agresivas dirigidas contra el cuerpo o la propiedad; Verbal — conductas verbales despectivas; Social — conductas de aislamiento y marginación; y Psicológico — corroen la autoestima y generan inseguridad y miedo. En la actualidad se observan otras formas emergentes de este tipo de conductas: el acoso en las parejas jóvenes, considerado la antesala de la violencia de género, y el cyberbullying que consiste en utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como Internet (correo electrónico...), el teléfono móvil y los videojuegos *on-line*, para ejercer conductas de acoso hacia otros (Garaigordobil, 2011a, 2011b; Garaigordobil y Oñederra, 2010a).

La violencia, bien como conducta de relación o como método de resolución de conflictos entre las personas, tiene consecuencias nefastas y destructivas, tanto físicas como psíquicas. Cuando la violencia se da en edades tempranas la malignidad de la situación es aún mayor. Cualquier niño, niña o adolescente víctima o testigo de un acto violento, además de sufrir la consecuencia dolorosa inmediata, interioriza una experiencia negativa mediante la cual aprende el mecanismo de la conducta violenta. Muchos de ellos acaban concluyendo que en el mundo lo que funciona es la ley del más fuerte. Otros, aprenderán que el modo de quedar a salvo de ser víctima, es aliándose con el agresor. Los agresores, acostumbrados a conseguir beneficios mediante su conducta, aprenden e interiorizan que el uso de la violencia es un modo práctico de conseguir objetivos. Y para las víctimas supone una experiencia dolorosa y traumática. La violencia entre iguales tiene consecuencias perniciosas para todos los implicados pero con distintos síntomas y niveles de sufrimiento. Aunque los efectos más acusados se muestran en la víctima, los agresores y los observadores también son receptores de aprendizajes y hábitos negativos que influirán en su comportamiento actual y futuro. Todos los implicados en situaciones de maltrato, en cualquiera de los roles, están en mayor situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta (Garaigordobil, 2011a, 2011b, 2011c; Garaigordobil y Oñederra, 2009, 2010a).

Los problemas de convivencia escolar están muy presentes en las aulas, y no sólo dificultan el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que además tienen consecuencias nefastas para el desarrollo humano (Garaigordobil, 2011c). La alarma social surge precisamente cuando se evidencian los nocivos efectos del maltrato para todos los implicados. En el peor de los casos las víctimas perecen ante el miedo y el dolor quitándose la vida (Mora-Merchán, 2008).

La revisión de la literatura que estudia las diferencias de género en victimización arroja resultados inconsistentes. La mayor parte de los estudios señalan que los varones son más víctimas de acoso que las mujeres (Ayenibiowo y Akinbode, 2011; Carlerby, Viitasara, Knutsson, y Gådin, 2013; Cerezo y Ato, 2010; Demaray y Malecki, 2003; Díaz-Aguado, Martínez, y Martín, 2004; Juvonen, Graham, y Schuster, 2003; Liang, Flisher, y Lombard, 2007; Olweus, 1999; Piñuel y Oñate, 2005; Postigo, González, Mateu, Ferrero, y Martorell, 2009; Scheithauer, Hayer, Petermann, y Jugert, 2006; Síndic de Greuges de la Comunidad Valenciana, 2006; Von Marées y Petermann, 2010). Por el contrario, otras investigaciones ponen de relieve que las mujeres son más víctimas de acoso que los varones (Borg, 1999; Cerezo, 2008; Whitney y Smith, 1993), mientras que otros estudios no hallan diferencias de género en victimización (Avilés y Monjas, 2005; Card, Stucky, Sawalani, y Little, 2008; Chen y Astor, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2009b; García-Orza, 1995; Karriker-Jaffe, Foshee, Ennett, y Suchindran, 2008; Peskin, Tortolero, y Markham, 2006; Romera, del Rey, y Ortega, 2011; Sapouna, 2008; Walden y Beran, 2010). Por otro lado, los estudios que analizan diferencias de género en la conducta social evidencian que las mujeres obtienen puntuaciones superiores en conductas sociales positivas, mientras que los varones presentan niveles superiores de conducta social negativa (Calvo, González, y Martorell, 2001; Card *et al.*, 2008; Crapanzano, Frick, Childs, y Terranova, 2011; Inglés *et al.*, 2008; Ma, 2005). Además, las mujeres tienen más conductas de ayuda (Zhang, Gu, Wang, Wang, y Jones, 2000), y mayor nivel de ansiedad social (García-López, Hidalgo, Beidel, Olivares, y Turner, 2008), mientras que los varones obtienen puntuaciones superiores en dominancia social (Sidanius, Levin, Liu, y Pratto, 2000; Zakrisson, 2005).

Los estudios que investigan las relaciones entre victimización y percepción del entorno escolar, han puesto de relieve que las víctimas de acoso, tienen menor percepción de apoyo de los profesores (Berkowitz y Benbenishty, 2012), menor percepción de que la escuela en su conjunto esté haciendo lo suficiente para prevenir este tipo de conductas (Bradshaw, O'Brennan, y Sawyer, 2008), y peor percepción de su entorno escolar (Bradshaw *et al.*, 2008; O'Brennan, Bradshaw, y Sawyer, 2009). Además, otros estudios han puesto de relieve que las víctimas de acoso escolar presentan más problemas de socialización y baja capacidad para hacer amigos (Barboza *et al.*, 2009; Cerezo y Ato, 2010; Juvonen *et al.*, 2003; Kim, Leventhal, Koh, Hubbard, y Boyce, 2006; O'Brennan *et al.*, 2009, baja inteligencia emocional (Garaigordobil y Oñederra, 2010b). Finalmente, cabe destacar el estudio de Laufer y Harel (2003) en el que se halló una correlación

positiva entre violencia juvenil y percepciones de la escuela como un ambiente muy violento en una muestra de judíos y de árabes.

Lamentablemente, el bullying es un tema vigente, y constituye una fuente de gran preocupación social. Todo ello pone de relieve la necesidad de llevar a cabo investigaciones que aporten conocimientos en relación a todos los implicados (víctimas, agresores, observadores). En este estudio, se analiza específicamente a la víctima, y en concreto se analiza la conducta social y la percepción de la violencia escolar que tiene, realizando este análisis desde una perspectiva de género. El análisis de las conexiones entre la victimización (conductas de acoso físico, verbal, social... sufridas por las víctimas) y la percepción que tienen las víctimas de diferentes tipos de conductas violentas que se dan en su contexto educativo (conductas de violencia física, verbal, social, a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, del profesorado hacia el alumnado, conductas de disrupción en el aula) no ha sido realizada en ningún estudio previo, lo que representa un enfoque original del presente trabajo. Los resultados aportarán información de utilidad de cara al desarrollo de programas de intervención para prevenir la violencia entre iguales, que tengan en cuenta la perspectiva de género (objetivos y/o actividades diferenciales para la intervención con las víctimas de ambos sexos).

Tomando como base las investigaciones previas, el presente estudio tuvo tres objetivos: 1) analizar diferencias de género en tres variables relacionadas con el bullying (victimización, percepción de distintos tipos de violencia escolar y conducta social); 2) estudiar las relaciones entre estas variables; y 3) identificar variables que predican victimización. Con esta contextualización se proponen 3 hipótesis:

H.1. A pesar de que muchos estudios han encontrado diferencias de género en diversas variables psicológicas, recientemente se está planteando la hipótesis de la similitud de género que defiende la semejanza entre varones y mujeres. Esta hipótesis emerge debido a los cambios que se han producido en la realidad social en los últimos años y que han puesto de relieve más similitud entre ambos sexos que en años precedentes, en variables conductuales como consumo de alcohol, drogas, problemas de conducta... Por esta razón la hipótesis 1 del estudio plantea que no se encontrarán diferencias de género en victimización ni en percepción de diferentes tipos de violencia escolar, aunque teniendo en cuenta los resultados de estudios previos se espera encontrar que los adolescentes varones tengan puntuaciones superiores en conductas sociales negativas e inferiores en las positivas en comparación con las mujeres.

H2. Considerando el sufrimiento que genera la victimización es esperable que esta situación provoque percibir el contexto escolar de forma muy negativa, y esto a su vez dificulte y/o inhiba la interacción social de la víctima con los iguales que le rodean. Con este fundamento, y teniendo en cuenta los estudios expuestos previamente, la hipótesis 2 propone que los adolescentes de ambos sexos con altas puntuaciones en victimización, percibirán mayores niveles de violencia en su centro educativo, y tendrán menos conductas prosociales y más conductas sociales negativas.

H.3. Los resultados de estudios epidemiológicos y correlacionales señalados previamente, han evidenciado baja socialización en las víctimas, por lo que se formula la hipótesis 3 planteando que alta percepción de la violencia escolar, mucha ansiedad social, y pocas conductas sociales positivas, serán variables predictoras de victimización.

Método

Participantes

La muestra está constituida por 178 adolescentes, de 13 a 15 años, que cursan Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y están inscritos en 3 centros educativos de la ciudad de Donostia-San Sebastián (Gipuzkoa). Del conjunto de la muestra 78 son varones (43.8%) y 100 mujeres (56.2%). Para la selección de la muestra se utilizó una técnica de muestreo aleatorio simple, con la lista de los centros educativos de la ciudad, teniendo en cuenta tres niveles socio-económico-culturales (bajo, medio, alto). Los criterios que se utilizaron para seleccionar los centros según el nivel socio-económico-cultural fueron las características sociodemográficas del barrio en el que el centro estaba ubicado, criterio acorde con la estratificación de los centros educativos realizada por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Con los centros estratificados, se seleccionó aleatoriamente un centro en cada estrato: (1) nivel bajo, familias humildes, con poca formación cultural ($n = 77$, 43.2%); (2) nivel medio, con formación cultural diversa ($n = 37$, 20.7%); y (3) nivel alto, culturalmente bien formados ($n = 59$, 33.1%).

Instrumentos de evaluación

Con la finalidad de evaluar las variables objeto de este estudio se administraron 3 instrumentos de evaluación con garantías psicométricas de fiabilidad y validez.

AVE. Acoso y Violencia Escolar (Piñuel y Oñate, 2006). Evalúa el acoso escolar o bullying, explorando un amplio rango de comportamientos de acoso sufridos por las víctimas. A pesar de que el AVE desarrolla dos dimensiones de acoso escolar (índice global de acoso e intensidad del acoso) para este estudio se han empleado únicamente los ítems que evalúan el Índice Global de Acoso (IGA) que hace referencia a la frecuencia de diferentes conductas de hostigamiento. Esta dimensión está compuesta por 50 ítems, y el adolescente debe informar la frecuencia con la que le ocurre lo que indica la frase (nunca, pocas veces, muchas veces). Las afirmaciones hacen referencia a conductas de hostigamiento, de intimidación, amenazas a la integridad, coacciones, bloqueo o exclusión social, conductas directas de agresión. Por ejemplo, ‘roban mis cosas’, ‘rompen mis cosas a propósito’, ‘se ríen de mí’, ‘me amenazan con armas’, ‘no me dejan participar, me excluyen’, ‘me zarandean o empujan para intimidarme’. El coeficiente de fiabilidad se calculó mediante el alfa de Cronbach evidenciando una consistencia interna elevada ($\alpha = .95$), y el coeficiente obtenido con la muestra de

este estudio apunta en la misma dirección ($\alpha = .91$). Para la validez estructural y el ajuste empírico de la agrupación de los elementos en escalas se realizó un análisis de componentes principales con rotación oblicua, indicando buen ajuste. Las saturaciones factoriales de cada elemento fueron superiores a .25. Por otro lado, dentro de los análisis de validación, el manual de la prueba informa sobre las correlaciones interescalares. En concreto se evidenciaron correlaciones significativas entre el IGA y los cuatro factores de la prueba: hostigamiento ($r = .88$), intimidación ($r = .67$), agresiones ($r = .87$) y exclusión ($r = .89$), lo que ratifica la validez de la prueba.

CUVE-R. Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez, y Dobarro, 2011). La prueba explora la percepción que tienen los adolescentes de distintos tipos de violencia escolar: violencia de profesorado hacia alumnado (siete ítems), violencia física por parte del alumnado (seis ítems), violencia verbal del alumnado (seis ítems), exclusión social (tres ítems), disrupción en el aula (tres ítems), violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación-TIC (seis ítems). En conjunto se configura por 31 enunciados con una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta: desde ‘no ocurre nunca’ a ‘me ocurre siempre’. Por ejemplo: ‘hay estudiantes que graban o hacen fotos a compañeros con el móvil para burlarse’, ‘el profesorado castiga injustamente’, ‘los estudiantes pegan a otros compañeros dentro del recinto escolar’, ‘los estudiantes hablan mal unos de otros’. El coeficiente alfa de Cronbach con la muestra original del estudio confirmó alta consistencia interna (escala global $\alpha = .92$; los factores muestran índices algo menores, desde el $\alpha = .87$ del factor violencia de profesorado hacia alumnado hasta el $\alpha = .67$ de violencia física directa entre alumnado). Los coeficientes obtenidos con la muestra de este estudio en general fueron superiores (escala global $\alpha = .94$, violencia de profesorado hacia alumnado $\alpha = .88$, violencia física por parte del alumnado $\alpha = .80$, violencia verbal del alumnado $\alpha = .80$, exclusión social $\alpha = .53$, disrupción en el aula $\alpha = .80$, y violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación-TIC $\alpha = .83$). Los análisis exploratorios y confirmatorios revelaron un modelo de seis factores. El coeficiente de regresión estandarizado que vincula a cada factor con sus respectivos ítems muestran pesos factoriales estadísticamente significativos. Los valores correspondientes a los factores violencia física indirecta por parte del alumnado, violencia física directa entre alumnado y exclusión social, muestran pesos factoriales más pequeños.

AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (Moraleda, González, y García-Gallo, 2004). Evalúa la competencia social de los adolescentes mediante la medición de varias actitudes y conductas sociales: *CON. Conformidad social* (conformidad con lo que es socialmente correcto); *AC. Ayuda-colaboración* (tendencia a compartir con los demás, a reforzarles, a participar y colaborar en el trabajo); *SF. Seguridad-firmeza* (confianza en las propias posibilidades para conseguir los objetivos de la interacción, firmeza en la defensa de los propios derechos); *LID. Liderazgo prosocial* (tendencia a dar ideas en el grupo, a aunar a

sus miembros en torno a unos objetivos comunes); *AGR. Agresividad-terquedad* (tendencia a la expresión violenta contra personas o cosas, a la amenaza e intimidación); *DOM. Dominancia* (tendencia a dominar y manipular a los demás para conseguir el propio provecho); *AP. Apatía-retraimiento* (desinterés por integrarse en los grupos y participar en sus actividades, tendencia a mostrarse reservado, aislado); *ANS. Ansiedad social* (tendencia a la timidez, miedo a expresarse y a relacionarse). Los adolescentes señalan si el contenido de las frases identifica su modo de pensar y actuar, siguiendo una escala Likert del 1 al 7, para manifestar el grado de acuerdo con el contenido de la frase. Por ejemplo, ‘respeto las cosas de mis compañeros y trato de no estropearlas’, ‘me gusta ser generoso con los demás y prestarles mis cosas si es que lo necesitan’, ‘soy más bien tímido y sumiso’, ‘pienso que lo más importante en la vida es lograr el poder como sea y mandar sobre los demás’. Los coeficientes alfa de Cronbach obtenidos con la muestra de tipificación de la prueba evidencian una adecuada consistencia interna del test en general aunque algunas escalas tienen una consistencia algo baja (CON 9 ítems, $\alpha = .59$; AC 10 ítems $\alpha = .70$; SF 10 ítems $\alpha = .62$, LID 4 ítems $\alpha = .61$; AGR 8 ítems $\alpha = .66$; DOM 6 ítems $\alpha = .54$; AP 9 ítems $\alpha = .57$; ANS 7 ítems $\alpha = .62$). En el presente estudio los niveles de consistencia interna fueron muy altos tanto para la prueba en general ($\alpha = .90$), como para los factores que la componen: CON ($\alpha = .80$), AC ($\alpha = .87$), SF ($\alpha = .87$), LID ($\alpha = .86$), AGR ($\alpha = .82$), DOM ($\alpha = .92$), y ANS ($\alpha = .76$). Estudios de validez convergente han encontrado elevadas correlaciones entre la escala criterial-socialización de la Batería de Socialización (BAS) de Silva y Martorell (1983). Los estudios sobre la validez criterial se realizaron con una muestra de 150 participantes. El procedimiento seguido fue el análisis de las puntuaciones medias obtenidas en la aplicación de las escalas por ambos grupos extremos según su nivel de adaptación social (B1 y B2, socialmente inadaptado y adaptado, respectivamente). Todas las escalas de actitud social presentaban valores significativamente discriminativos entre el grupo B1 y B2. Además, los adolescentes del grupo B1 presentaron valores significativamente superiores en las escalas del factor ‘antisocial’ y ‘asocial’, lo que permite afirmar que dichas escalas son predictoras de una mala adaptación social. Por otra parte, los participantes del grupo B2 presentaron valores significativamente superiores en las escalas del factor ‘prosocial’, lo que evidencia que estas escalas predicen buena adaptación social.

Diseño y procedimiento

El estudio utilizó una metodología descriptiva, comparativa y correlacional. Primero se contactó con los directores de los centros educativos seleccionados, donde se les explicaron los objetivos del estudio, y se solicitó la autorización del centro para la realización de la investigación. Después se solicitó el consentimiento informado a padres y a adolescentes, procediendo a la administración de los instrumentos de evaluación en el aula, de forma colectiva, y en una sesión de evaluación que fue realizada por dos investigadoras miembros del equipo. El estudio cumplió con los valores éticos requeridos en la investigación con seres

humanos (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos y confidencialidad, gratuidad, no discriminación, y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases), habiendo recibido la evaluación favorable del comité de ética de la Universidad del País Vasco.

Resultados

Victimización, percepción de la violencia escolar y conducta social: diferencias en función del género

Con el objetivo de analizar diferencias de género en el conjunto de las variables objeto de estudio se realizó un MANOVA con las puntuaciones obtenidas en victimización, percepción de la violencia y conducta social, cuyos resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres, Lambda de Wilks, $\Lambda = .766$, $F(15, 157) = 3.19$, $p < .001$, siendo el tamaño del efecto medio, $\eta^2 = .234$, $r = .48$. Posteriormente, después de realizar la prueba de Levene para verificar el supuesto de homocedasticidad encontrando igualdad de varianzas, se calcularon las medias, desviaciones típicas y se realizó un ANOVA en cada variable evaluada, cuyos resultados se presentan en la [Tabla 1](#).

Los resultados (ver [Tabla 1](#)) ponen de manifiesto que en victimización, aunque las mujeres tienen puntuaciones mayores que los varones, las diferencias no son estadísticamente significativas. En percepción de violencia escolar, únicamente se encuentran diferencias significativas en percepción de violencia verbal, en la que las mujeres obtienen puntuaciones significativamente superiores; mientras que en el resto de variables (violencia del profesorado hacia alumnado, violencia física del alumnado, exclusión social, disrupción en el aula y violencia mediante las TIC) así como en la percepción global de la violencia escolar, las puntuaciones son similares en ambos sexos. En relación a la conducta social, los varones puntúan más alto en conductas sociales negativas (agresividad-terquedad, dominancia, apatía-retraimiento), mientras que las mujeres tienen puntuaciones significativamente superiores en conductas de ayuda-colaboración; en el resto de las conductas (conformidad social, seguridad-firmeza, liderazgo, ansiedad social) no se observan diferencias de género.

Percepción de la violencia escolar y conducta social en las víctimas

Para analizar las relaciones existentes entre victimización, percepción de la violencia escolar y conducta social, en primer lugar, se obtuvieron los coeficientes de correlación parcial entre estas variables, controlando el efecto del sexo y nivel socio-económico-cultural. Posteriormente, como mecanismo de contraste, se obtuvieron los coeficientes de correlación de Pearson, tanto para la muestra en su conjunto, como desagregada por sexos. Los resultados obtenidos se presentan en la [Tabla 2](#).

Los coeficientes de correlación parcial (ver [Tabla 2](#)) evidenciaron correlaciones significativas positivas ($p < .05$) entre victimización y percepción de la violencia escolar, en concreto, con violencia física del alumnado ($r = .29$),

Tabla 1. Media, desviación típica, análisis de varianza y tamaño del efecto (*d* de Cohen) en victimización, percepción de la violencia escolar, y conducta social en función del género.

	Mujeres (<i>n</i> = 100)		Varones (<i>n</i> = 78)		<i>F</i> (1, 176)	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>			
AVE Victimización CUVE-R	4.93	7.20	3.41	4.42	2.68	.103	.25
Violencia del profesorado	14.25	5.87	15.66	6.33	2.28	.133	.23
Violencia física del alumnado	12.24	4.06	11.69	4.88	0.66	.418	.12
Violencia verbal del alumnado	14.17	4.21	12.82	4.68	3.93	.049	.30
Exclusión Social	5.32	1.78	4.96	2.01	1.57	.211	.18
Disrupción en el aula	7.95	2.43	7.50	3.23	1.08	.298	.15
Violencia a través de TIC	8.92	3.46	8.31	3.55	1.27	.260	.17
Percepción de violencia global	62.86	17.67	60.95	20.09	0.44	.508	.10
AECS Conducta Social							
Conformidad Social	40.90	10.43	38.54	11.78	1.93	.166	.21
Ayuda-Colaboración	52.33	10.85	47.49	12.35	7.49	.007	.41
Seguridad-Firmeza	52.66	10.80	53.32	12.08	0.14	.703	.05
Liderazgo Prosocial	16.99	5.65	18.03	5.87	1.37	.242	.18
Agresividad-Terquedad	22.31	9.16	27.54	10.23	12.45	.001	.53
Dominancia	10.92	7.23	15.65	8.94	14.76	.000	.58
Apatía-Reitramiento	20.99	8.27	25.95	9.80	12.94	.000	.54
Ansiedad social	17.79	9.02	17.53	8.99	0.03	.851	.02

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

violencia verbal del alumnado ($r = .31$), exclusión social ($r = .24$), disrupción en el aula ($r = .16$), violencia a través de las TIC ($r = .39$), y percepción global de la violencia ($r = .30$). Estos mismos resultados se ratifican en los coeficientes de Pearson, en mujeres y varones. Por otro lado, las correlaciones parciales muestran una correlación significativa negativa entre victimización y conductas de ayuda-colaboración ($r = -.17$), y positiva con ansiedad social ($r = .20$). Sin embargo, los coeficientes de Pearson permiten precisar que en los varones se hallaron correlaciones negativas entre victimización y conductas de ayuda-colaboración ($r = -.27$), y de seguridad-firmeza ($r = -.11$), sin embargo, en las mujeres sólo se hallaron relaciones positivas con conductas de ansiedad social ($r = .26$) y de apatía-reitramiento ($r = .22$). Los resultados sugieren que las víctimas de ambos sexos tienen mayor percepción de la violencia en su centro educativo (violencia física del alumnado, violencia verbal del alumnado, exclusión social, disrupción en el aula, violencia a través de las TIC y percepción global de la violencia). Además, los varones victimizados tienen menor nivel de conductas de ayuda-colaboración y de seguridad-firmeza, mientras que las mujeres victimizadas muestran más conductas de ansiedad social y de apatía-reitramiento.

Tabla 2. Correlaciones entre victimización, percepción de la violencia escolar y conducta social.

	Muestra Total ¹ (N = 178)	Muestra Total ² (N = 178)	Varones ² (n = 78)	Mujeres ² (n = 100)
CUVE-R				
Violencia del profesorado	.09	.10	.20	.07
Violencia física del alumnado	.29***	.30***	.49***	.25*
Violencia verbal del alumnado	.31***	.33***	.27*	.36*
Exclusión Social	.24***	.25***	.30***	.24*
Disrupción en el aula	.16*	.19**	.16*	.23*
Violencia a través de TIC	.39***	.38***	.37***	.39***
Percepción de violencia global	.30***	.31***	.35**	.30**
A ECS Conducta Social				
Conformidad Social	-.02	.00	-.05	.01
Ayuda-Colaboración	-.17*	-.13	-.27*	-.12
Seguridad-Firmeza	-.12	-.09	-.11*	-.09
Liderazgo Prosocial	-.08	-.08	-.21	-.01
Agresividad-Terquedad	.01	-.01	-.02	.04
Dominancia	.03	-.01	-.06	.07
Apatía-Retraitamiento	.12	.07	-.07	.22*
Ansiedad social	.20**	.18*	.01	.26**

Nota: ¹ = Correlación parcial; ² = Correlación de Pearson. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

Variables predictoras de victimización

Para identificar las variables que predicen victimización se realizó un análisis de regresión lineal múltiple, método de pasos sucesivos, cuyos resultados se presentan en la [Tabla 3](#). En este análisis se introdujeron las siguientes variables: sexo, edad, nivel socio-económico-cultural, violencia del profesorado al alumnado, violencia física por parte del alumnado, violencia verbal del alumnado, exclusión social, disrupción en el aula y violencia a través de las TIC, conformidad social, ayuda-colaboración, seguridad-firmeza, liderazgo, agresividad-terquedad, dominancia, apatía-retraitamiento y ansiedad social.

Del conjunto de variables predictoras de victimización (ver [Tabla 3](#)), seis resultaron significativas: violencia mediante TIC, ansiedad social, edad, agresividad-terquedad, violencia verbal del alumnado y ayuda-colaboración. Los coeficientes de regresión estandarizados Beta indican que estas variables tienen cierto peso sobre la variable criterio, la victimización. Los porcentajes de varianza explicada (coeficientes de determinación ajustados) por cada una de tales variables predictoras fueron de magnitud media. Seis variables, que explican el 25.1% de la varianza, resultaron predictoras de victimización: alta percepción de violencia a través de las TIC, tener muchas conductas de ansiedad social, estar en el rango de menor edad, realizar pocas conductas agresivas, alta percepción de la violencia verbal y manifestar pocas conductas de ayuda-colaboración.

Tabla 3. Variables predictoras de victimización.

	<i>R</i>	<i>R</i> ²	ΔR^2	<i>B</i>	Error	Constante	β	<i>t</i>
Violencia a través de TIC	.382	.146	.141	.565	.154	-1.55	.317	3.67***
Conductas de ansiedad social	.447	.199	.190	.168	.048	-4.90	.243	3.53***
Edad	.471	.222	.208	-1.220	.514	11.52	-.161	-2.37*
Conductas de agresividad	.490	.240	.222	-.110	.043	14.33	-.175	-2.52*
Violencia verbal del alumnado	.509	.259	.237	.276	.121	12.27	.197	2.28*
Conductas de ayuda- colaboración	.527	.278	.251	-.073	.036	16.18	-.138	-2.04*

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

Discusión

Este estudio tuvo como objetivos analizar las diferencias de género en victimización, percepción de la violencia escolar y conducta social; estudiar las relaciones existentes entre estas variables, e identificar variables que predicen victimización. En primer lugar, los resultados obtenidos confirman la ausencia de diferencias de género en victimización, sin embargo, las mujeres percibieron más violencia verbal y tuvieron más conductas de ayuda-colaboración, mientras que los varones tuvieron puntuaciones superiores en conducta social negativa (agresividad-terquedad, dominancia, apatía-retraimiento). Por consiguiente, se ratifica la hipótesis 1 casi en su totalidad, ya que no se han hallado diferencias de género en victimización, ni en la mayor parte de las dimensiones de la percepción de la violencia escolar exploradas (violencia del profesorado, violencia física del alumnado, exclusión social, violencia mediante TIC y percepción global de la violencia); únicamente se han encontrado puntuaciones superiores en las mujeres en percepción de la violencia verbal (ellas informan observar más conductas de violencia verbal). Y en la dirección que se esperaba los adolescentes varones tuvieron mayores puntuaciones en conductas sociales negativas, e inferiores en las positivas.

Estos resultados confirman los estudios que no han hallado diferencias de género en victimización (Avilés y Monjas, 2005; Card *et al.*, 2008; Chen y Astor, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2009b; García-Orza, 1995; Karriker-Jaffe *et al.*, 2008; Peskin *et al.*, 2006; Romera *et al.*, 2011; Sapouna, 2008; Walden y Beran, 2010), y apoyan la hipótesis de similitud de género en victimización, y en percepción de la violencia escolar (excepto violencia verbal). No obstante, contradicen los resultados de aquellos estudios que han encontrado que los varones son más víctimas de bullying (e.g. Ayenibiwo y Akinbode, 2011; Carlerby *et al.*, 2013; Cerezo y Ato, 2010; Von Marées y Petermann, 2010), o que las mujeres son más víctimas (Borg, 1999; Cerezo, 2008; Whitney y Smith, 1993). Las discrepancias pueden ser explicadas por las diferentes edades de las muestras de los estudios y los instrumentos de evaluación utilizados. Por otro lado, los resultados confirman los obtenidos en otros estudios que han encontrado que las mujeres tienen más conductas prosociales (Calvo *et al.*, 2001; Mestre, Samper, y Frías,

2002; Tur, Mestre, y del Barrio, 2004; Zhang *et al.*, 2000), y los varones más conductas sociales negativas (*e.g.* Card *et al.*, 2008; Crapanzano *et al.*, 2011; Inglés *et al.*, 2008; Mestre *et al.*, 2002; Samper, Tur, Mestre, y Cortés, 2008; Sidanius *et al.*, 2000; Zakrisson, 2005), y de ansiedad social (García-López *et al.*, 2008).

En segundo lugar, los resultados han puesto de relieve que las víctimas de acoso, de ambos sexos, tienen alta percepción de la violencia escolar, además, los varones victimizados muestran bajo nivel de conductas de ayuda-colaboración y de seguridad-firmeza, mientras que las mujeres victimizadas tienen muchas conductas de ansiedad social y de apatía-retraimiento. Los resultados ratifican la hipótesis 2 en su totalidad. Estos datos apuntan en la dirección de otros estudios que han encontrado que las víctimas tienen una percepción muy negativa de la escuela como un lugar de violencia e indefensión (Bradshaw *et al.*, 2008; O'Brennan *et al.*, 2009), mostrando más problemas de socialización (*e.g.* Barboza *et al.*, 2009; Cerezo y Ato, 2010; O'Brennan *et al.*, 2009).

Finalmente, los resultados permiten identificar seis variables que predicen victimización: alta percepción de violencia a través de las TIC, muchas conductas de ansiedad social, menor nivel de edad, pocas conductas agresivas, alta percepción de la violencia verbal, y pocas conductas de ayuda-colaboración. Los datos ratifican la hipótesis 3 que planteaba que alta percepción de la violencia escolar, mucha ansiedad social, y pocas conductas sociales positivas, serían variables predictoras de victimización.

Los resultados han evidenciado que las víctimas de bullying tienen mayor percepción de la violencia escolar y baja socialización (pocas conductas de ayuda-colaboración y muchas de ansiedad social). El estudio realizado aporta información relevante sobre las conexiones existentes entre victimización y percepción de distintos tipos de violencia escolar desde el punto de vista de las víctimas. Estas conexiones no han sido exploradas en otros estudios que han analizado la relación entre victimización y percepción del entorno escolar, sin llegar a precisar conexiones con la percepción de diferentes tipos de violencia escolar, tal y como se realiza en este estudio, en el que además se tiene en cuenta la perspectiva de género. Los hallazgos del estudio implican una aportación a este ámbito de conocimiento y tienen implicaciones prácticas para la prevención del bullying, ya que permiten identificar objetivos de intervención.

Los datos sugieren la necesidad de implementar programas de intervención psicoeducativa en la infancia y en la adolescencia para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. Teniendo en cuenta los hallazgos del estudio, estos programas deben tener como objetivos aumentar las conductas de ayuda-colaboración, y disminuir las conductas de ansiedad, retraimiento y agresividad. A la luz de los resultados obtenidos sobre el género cabe destacar la importancia de diseñar en estos programas preventivos algunas actividades complementarias específicas para varones y mujeres, en concreto, en los varones fomentar especialmente las conductas de ayuda-colaboración, y seguridad-firmeza, mientras que en las mujeres estimular las interacciones que permitan una disminución de las conductas de ansiedad social y de apatía-retraimiento. Estos objetivos de

desarrollo socioemocional deberían cubrirse mediante la aplicación sistemática de programas, en todos los niveles educativos, que utilizando como estrategia metodológica la interacción cooperativa, fomenten la conducta prosocial, la capacidad de empatía, la comunicación, la confianza, el respeto por las diferencias... e inhiban la agresión y la intimidación. Tal y como se ha puesto de relieve en diversos estudios, la mejor forma de prevenir la violencia es construir la convivencia (Garaigordobil, 2011d; Garaigordobil y Oñederra, 2010c), y este tipo de propuestas psicoeducativas beneficiarán a todos los implicados en situaciones de bullying.

Como limitaciones de este estudio cabe señalar el estrecho rango de edades de la muestra (13–15 años), y el uso de autoinformes con el sesgo de deseabilidad que conllevan. Además, siendo la investigación correlacional, los resultados sólo confirman relaciones de concomitancia entre las variables, y como línea futura de investigación cabe sugerir la utilización de metodología experimental para ratificar los hallazgos de este estudio. Por ejemplo, aplicando programas que fomenten el desarrollo socioemocional durante el curso académico, y midiendo las variables del estudio (victimización, percepción de la violencia, conducta social), antes y después de la intervención. La comparación del cambio pretest-postest en los participantes experimentales y control, permitirá evidenciar los nexos causales existentes entre estas variables y la eficacia de la intervención.

Acknowledgements/*Agradecimientos*

This study was funded by the Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) (PSI2012-30956), by the Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco (IT638-13), and by the Unidad de Formación e Investigación de la Universidad del País Vasco UPV/EHU (UFIPSIXXI-11/04). / *Estudio financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) (PSI2012-30956), por el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del Gobierno Vasco (IT638-13), y por la Unidad de Formación e Investigación de la Universidad del País Vasco UPV/EHU (UFIPSIXXI-11/04).*

References/*Referencias*

- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L., & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (CUVER). *Revista de Psicodidáctica*, 16, 59–83.
- Avilés, J. M. (2002). *Bullying. Intimidación y maltrato entre alumnos*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Avilés, J. M., & Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la ESO mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de Psicología*, 21, 27–41.
- Ayenibow, K. O., & Akinbode, G. A. (2011). Psychopathology of bullying and emotional abuse among school children. *IFE Psychologia: An International Journal*, 19, 127–141.
- Barboza, G., Schiamberg, L., Oehmke, J., Korzeniewski, S., Post, L., & Heraux, C. (2009). Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 101–121.

- Berkowitz, R., & Benbenishty, R. (2012). Perceptions of teachers' support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies, and bully-victims. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82, 67–74.
- Borg, M. K. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary school children. *Educational Research*, 41, 137–153.
- Bradshaw, C. L., O'Brennan, L. M., & Sawyer, A. L. (2008). Examining variation in attitudes toward aggressive retaliation and perceptions of safety among bullies, victims, and bully/victims. *Professional School Counseling*, 12, 10–21.
- Calvo, A. J., González, R., & Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 95–111.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185–1229.
- Carlerby, H., Viitasara, E., Knutsson, A., & Gådin, K. (2013). How bullying involvement is associated with the distribution of parental background and with subjective health complaints among Swedish boys and girls. *Social Indicators Research*, 111, 775–783.
- Cerezo, F. (2008). Agresores y víctimas del bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Informació Psicològica*, 94, 49–59.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 367–378.
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26, 137–144.
- Chen, J., & Astor, R. (2009). The perpetration of school violence in Taiwan. An analysis of gender, grade level and school type. *School Psychology International*, 30, 568–584.
- Crapanzano, A., Frick, P. J., Childs, K., & Terranova, A. M. (2011). Gender differences in the assessment, stability, and correlates to bullying roles in middle school children. *Behavioral Sciences & the Law*, 29, 677–694.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32, 471–489.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales INJUVE.
- Garaigordobil, M. (2011a). Bullying y cyberbullying: conceptualización, prevalencia y evaluación. In *FOCAD Formación Continuada a Distancia*. Duodécima Edición Enero-Abril 2011 (pp. 1–22). Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Garaigordobil, M. (2011b). Bullying y cyberbullying: programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar. In *FOCAD Formación Continuada a Distancia*. Duodécima Edición Enero-Abril 2011 (pp. 1–29). Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Garaigordobil, M. (2011c). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 233–254.
- Garaigordobil, M. (2011d). Entrevista: Jugar y cooperar contra el acoso escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 44–49.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2009a). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21, 83–89.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2009b). Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo. *Ansiedad y Estrés*, 15, 193–205.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010a). *La Violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.

- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010b). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 243–256.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010c). La mejor forma de prevenir la violencia es construir la convivencia. *Comunidad Escolar. Periódico digital de información educativa*, 877. Ministerio de Educación. Gobierno de España. Retrieved on December 14, 2010 from <http://comunidadescolar.educacion.es/877/entrev.html>
- García-López, L. J., Hidalgo, M. D., Beidel, D. C., Olivares, J., & Turner, S. M. (2008). Brief form of the Social Phobia and Anxiety Inventory (SPAI-B) for adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 24, 150–156.
- García-Orza, J. (1995). Violencia interpersonal en la escuela: El fenómeno del matonismo. *Boletín de Psicología*, 49, 87–103.
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G., García-Fernández, J. M., & García-López, L. J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 449–461.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231–1237.
- Karriker-Jaffe, K., Foshee, V., Ennett, S., & Suchindran, C. (2008). The development of aggression during adolescence: sex differences in trajectories of physical and social aggression among youth in rural areas. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1227–1236.
- Kim, Y., Leventhal, B., Koh, Y., Hubbard, A., & Boyce, W. (2006). School bullying and youth violence: causes or consequences of psychopathologic behavior? *Archives of General Psychiatry*, 63, 1035–1041.
- Laufer, A., & Harel, Y. (2003). Correlation between school perception and pupil involvement in bullying, physical fights and weapon carrying. *Megamot*, 42, 437–459.
- Liang, H., Flisher, A., & Lombard, C. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse and Neglect*, 31, 161–171.
- Ma, H. (2005). The relation of gender-role classifications to the prosocial and antisocial behavior of Chinese adolescents. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 166, 189–201.
- Mestre, M. V., Samper, P., & Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227–232.
- Moraleda, M., González, J., & García-Gallo, J. (2004). *AECS. Actitudes y estrategias cognitivas sociales*. Madrid: TEA.
- Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying: Un nuevo reto para la convivencia en nuestras escuelas. *Informació Psicològica*, 94, 60–70.
- O'Brennan, L., Bradshaw, C., & Sawyer, A. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46, 100–115.
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-national Perspective* (pp. 28–48). London: Routledge.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 515–528.
- Peskin, M., Tortolero, S., & Markham, C. (2006). Bullying and victimization among black and hispanic adolescents. *Adolescence*, 41(163), 467–484.
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2005). Informe Cisneros VII: “Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller”. *Instituto de Innovación educativa y*

- Desarrollo Directivo (IEDDI)*. Retrieved from <http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf>
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2006). *AVE: Acoso y Violencia Escolar*. Madrid: TEA.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., & Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21, 453–458.
- Romera, E. M., del Rey, R., & Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género y al bullying en países pobres. *Psicothema*, 4, 624–629.
- Samper, P., Tur, A., Mestre, V., & Cortés, M. T. (2008). Agresividad y afrontamiento en la adolescencia. Una perspectiva intercultural. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 431–440.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek Primary and Secondary Schools. *School Psychology International*, 29, 199–213.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261–275.
- Sidanius, J., Levin, S., Liu, J. H., & Pratto, F. (2000). Social dominance orientation, antigalitarianism and the political psychology of gender: An extension and cross-cultural replication. *European Journal of Social Psychology*, 30, 41–67.
- Silva, F., & Martorell, C. (1983). *Bateria de socialización*. Madrid: TEA.
- Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2006). *Estudio epidemiológico del bullying en la Comunitat Valenciana* (Prepared by E. Martín, F. Pérez, A. Marchesi, E. M. Pérez, & N. Álvarez). Alicante: Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.
- Tur, A. M., Mestre, V., & del Barrio, V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 1, 75–88.
- Von Marées, N., & Petermann, F. (2010). Bullying in German primary schools: Gender differences, age trends and influence of parents' migration and educational backgrounds. *School Psychology International*, 31, 178–198.
- Walden, L., & Beran, T. (2010). Attachment quality and bullying behavior in school-aged youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 25, 5–18.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3–25.
- Zakrisson, I. (2005). Construction of a short version of the Right-Wing Authoritarianism (RWA) scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 863–872.
- Zhang, W., Gu, C., Wang, M., Wang, Y., & Jones, K. (2000). Gender differences in the bully/victim problem among primary and junior middle school students. *Psychological Science*, 23, 435–439.