

Roles en *bullying* de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales

Fuensanta Cerezo, Consuelo Sánchez, Cecilia Ruiz, y Julián-Jesús Areñe
Universidad de Murcia

Resumen

En este estudio se analiza la relación entre la dinámica *bullying* y variables del contexto escolar y familiar y estilos educativos familiares, e indaga en las diferencias según el rol en *bullying*. La muestra estuvo constituida por 847 estudiantes (450 chicos y 397 chicas), entre 9 y 18 años de edad ($M = 12.73$; $DT = 2.34$), de Educación Primaria (426) y Secundaria (421), de 38 grupos intactos de 5 centros escolares de diferentes regiones españolas. Los resultados indican que los implicados en *bullying* son más rechazados que los no implicados, siendo las víctimas las más excluidas y con menor nivel de relaciones escolares. El contexto familiar es valorado positivamente. El estilo autoritativo es el más frecuente, entre los no implicados predomina el indulgente, negligente en los agresores y autoritario o autoritativo en las víctimas. La inconsistencia en los estilos entre ambos progenitores unida al rechazo de los iguales está relacionada con la victimización.

Palabras clave: *Bullying*, clima familiar, estilos educativos, clima escolar, rechazo.

Abstract

This study analyzes the relation among *bullying*, some family and school context variables, and parenting styles, and investigates the differences by role in *bullying*. The sample was composed by 847 pupils (450 male and 397 female) from 9 to 18 years old ($M = 12.73$; $SD = 2.338$), from Primary (426) and Secondary (421) schools, from 38 intact groups of 5 schools randomly selected from different Spanish Regions. Results show that those involved in *bullying* are more rejected, and victims are the most rejected and have lower relationships among pupils. Family context is positively scored. The authoritative parental style is the most frequent. Not involved pupils perceive an indulgent style more frequently than involved ones; bullies perceive more negligent and victims more authoritarian or authoritative. The unsteadiness on parental styles between both parents plus been rejected by peers is pointed out as victimization support.

Keywords: *Bullying*, family climate, school climate, parenting styles, rejection.

Correspondencia: Fuensanta Cerezo. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo (30.100 Murcia-España). E-mail: fcerezo@um.es

Introducción

Existe un amplio consenso en definir el bullying o acoso escolar como la situación de violencia mantenida de un escolar, o un grupo de escolares, hacia otro compañero al que convierten en su víctima habitual (Olweus, 1993). Los modelos explicativos actuales proponen una perspectiva ecológica para su análisis (Hong y Espelage, 2012; Postigo, González, Montoya, y Ordoñez, 2013) considerando características del clima social familiar y escolar.

Los estudios que relacionan clima social familiar y conductas agresivas de los adolescentes destacan como factores de riesgo a los hogares con alto nivel de conflicto, con escasa relación afectiva entre sus miembros y bajo apoyo emocional (Lösel y Farrington, 2012). Algunos aspectos diferencian los ambientes de agresores y víctimas, aunque los resultados todavía no son concluyentes, determinados estudios destacan que entre los agresores predomina un alto grado de conflicto y de exposición a la violencia (Benítez y Justicia, 2006) y bajos niveles de participación y de apoyo, especialmente paterno (Aguilar-Cárceles, 2012; Perren y Hornung, 2005); mientras que otros indican que tanto agresores como víctimas encuentran un alto nivel de conflicto, bajos niveles de cohesión y de relaciones entre los miembros del grupo familiar (Peppler, Jiang, Craig, y Connolly, 2008). La relación entre pautas educativas parentales y conductas desadaptadas presenta, igualmente, cierta contro-

versia, encontrándose estudios que sostienen que un estilo autoritativo se relaciona con una mejor adaptación social (Parra y Oliva, 2006), frente a otros que sugieren que, los adolescentes españoles de hogares indulgentes consiguen los mismos o mejores resultados que los adolescentes educados en familias autoritativas (Martínez y García, 2007). Otras investigaciones señalan que, entre los jóvenes agresores es más frecuente encontrar estilos autoritarios (Baldry y Farrington, 2000) y prácticas educativas incoherentes (inconsistentes) o inapropiadas (Estévez, Murgui, Moreno, y Musitu, 2007); mientras que, entre los victimizados se observa alta permisividad y sobreprotección materna (Georgiou, 2008) o bien un estilo autoritativo, especialmente por parte de la madre (Sánchez, 2009). Así, pues, no se confirma un estilo educativo familiar específico para los implicados en bullying, aunque parece haber cierto acuerdo en asociar estilos autoritarios y/o inconsistentes a conductas agresivas, y estilos sobreprotectores y/o autoritativos a conductas de victimización escolar.

En cuanto al clima escolar y roles en bullying, los estudios señalan que, por lo general, el alumnado español se relaciona satisfactoriamente con sus profesores (Pérez y Gázquez, 2010), excepto los implicados en bullying que perciben un clima conflictivo (Sánchez, 2009), siendo las víctimas quienes perciben menor estabilidad (Sánchez y Cerezo, 2010).

La relación entre reputación social en el grupo de iguales y rol en

bullying está siendo abordada en los últimos años, las investigaciones apuntan que los no implicados se encuentran mejor situados en la trama de relaciones interpersonales que los implicados (García-Bacete, Sureda, y Monjas, 2010), y, entre éstos, los agresores están mejor situados, ya que obtienen cierto apoyo y son más aceptados por sus compañeros que las víctimas (Salmivalli, 2010; Van Der Schoot, Van Der Velden, Boomb, y Brugman, 2010), que son rechazadas por gran parte del grupo, cuando no ignoradas (Cerezo y Ato, 2010; Sánchez y Cerezo, 2011), lo que sin duda contribuye a su aislamiento e indefensión (Cerezo, 2014; Díaz-Aguado, Martínez, y Babarro, 2013).

A pesar de contar ya con investigaciones que plantean la relación entre bullying y factores del clima familiar y escolar, no se encuentran estudios que relacionen los diferentes contextos y los estilos educativos parentales con la dinámica bullying en preadolescentes y adolescentes. Entendemos que se debe aplicar una perspectiva ecológica global para una mejor comprensión del fenómeno. Teniendo en cuenta este planteamiento se aborda el presente estudio, cuyo objetivo principal fue conocer como perciben los adolescentes el clima social escolar y familiar y los estilos de educación parental, y examinar las diferencias según el rol en bullying. Este objetivo general se concreta en los siguientes: (a) Analizar las diferencias en la percepción del clima social escolar y de la reputación social según rol en bullying (No implicado,

Agresor, Víctima, Víctima-Agresor) (Olweus, 1993); (b) Analizar las diferencias en la percepción del clima social familiar según rol en bullying; (c) Conocer si los distintos roles del bullying perciben diferentes estilos educativos familiares; y, (d) Analizar la asociación entre las características de los contextos sociales y los estilos educativos con los perfiles agresor y víctima en bullying. El avance en el conocimiento de estas variables contribuirá a una mejor contextualización del problema de la violencia escolar y permitirá el desarrollo de estrategias preventivas orientadas a la mejora de la convivencia.

Método

Participantes

El estudio se realizó con 847 preadolescentes y adolescentes (450 varones) de entre 9 y 18 años ($M = 12.73$; $DT = 2.34$), pertenecientes a 34 grupos-aula intactos (426 de Educación Primaria y 421 de Educación Secundaria) de centros públicos con un nivel socio-económico medio y medio-bajo de diferentes regiones españolas (Murcia y Valencia). La mayoría de los sujetos eran de procedencia española (12% extranjero).

La selección de los grupos fue incidental. Se contactó con los directores y jefes de estudio de los centros, se informó sobre los objetivos del estudio y se solicitó su autorización así como el consentimiento informado de los padres. Antes de aplicar las pue-

bas, se informó a los alumnos de los objetivos del estudio y de su carácter voluntario. Se insistió en la importancia de la sinceridad en las respuestas así como en el tratamiento confidencial de los datos. Los instrumentos fueron administrados de manera colectiva en las propias aulas por personal entrenado durante dos sesiones de 50 minutos.

VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Los roles asociados a la dinámica bullying (*agresor, víctima, víctima-agresor y otro o no implicado*), así como las variables relativas a la reputación social (*aceptación, rechazo y exclusión*) fueron medidas mediante el test *Bull-S*. El Test de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares (Cerezo, 2012) es un cuestionario nominativo con 15 ítems. Recoge las valoraciones de cada sujeto sobre el conjunto de iguales en cuatro dimensiones: (1) Posición sociométrica o *reputación Social*, (4 ítems) con forma de respuesta nominativa (ejemplo «¿A quién elegirías como compañero de grupo?»); (2) *dinámica agresión y victimización*, (6 ítems) con forma de respuesta nominativa (ejemplo «¿Quiénes suelen empezar las peleas?»). Esta dimensión facilita la adscripción de sujetos a los diferentes roles, considerando destacados aquellos sujetos que obtienen, al menos, el 25% de las nominaciones como agresor, como víctima o como víctima-agresor (cuando destacan en ambos simultáneamente), el resto conforman el grupo no impli-

cados u otros. También recoge información sobre aspectos *situacionales* así como de la *percepción subjetiva* de las situaciones. La prueba presenta una validez global medida por el alfa de Cronbach de .73, siendo de .82 para los ítems relacionados con conductas de agresión y de .83 para conductas de victimización. Este estudio utiliza los datos relativos a la Dinámica Bullying a la Reputación Social.

El clima social escolar fue evaluado mediante la *Escala de Clima Social Escolar, CES*, de Moos, Moos y Trickett en adaptación española de Fernández-Ballesteros y Sierra (1989). Esta prueba evalúa la percepción que los sujetos tienen de las relaciones alumno-profesor y de la estructura organizativa de la clase. Consta de 90 ítems, con una forma de respuesta Verdadero/Falso, agrupados en 4 escalas: *Relaciones* (CES-RE), con 3 subescalas: Implicación, Afiliación y Ayuda; *Autorrealización*, con 2 subescalas: Tareas y Competitividad; *Estabilidad*, con 3 subescalas: Organización, Claridad y Control; y, *Cambio*, con una sola subescala, Innovación (ejemplo «En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros»). La escala original ofrece unos coeficientes de fiabilidad «test-retest» entre .73 y .90. Para su interpretación se han transformado las puntuaciones directas, según los baremos que proporciona el manual, en puntuaciones típicas.

El clima social familiar se evaluó mediante la *Escala de Clima Social Familiar, FES* de Moos, Moos y Trickett en adaptación española de Seis-

dedos, de la Cruz, y Cordero (1989). Esta prueba evalúa las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica. Consta de 90 ítems, con una forma de respuesta Verdadero/Falso, agrupados en 3 escalas: *Relaciones*, con 3 subescalas: Cohesión, Expresividad y Conflicto; *Desarrollo* (FES-DE), con 5 subescalas: Autonomía, Actuación, Intelectual-Cultural, Social-Recreativo y Moralidad-Religiosidad, y *Estabilidad*, con 2 subescalas: Organización y Control (ejemplo «En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión»). Sus coeficientes de fiabilidad α se encuentran entre .68 y .86. Para este estudio se han seleccionado las escalas Relaciones y Estabilidad completas y de la escala Desarrollo la subescala Autonomía ($\alpha = .68$). Para su interpretación se han transformado las puntuaciones directas, según los baremos que proporciona el manual, en puntuaciones típicas.

Los estilos educativos parentales se evaluaron mediante la *Escala de Estilos de Socialización Parental en la adolescencia (ESPA29)* de Musitu y García (2001). La prueba consta de 29 ítems con una forma de respuesta escalada en 4 puntos (nunca, algunas veces, muchas veces, siempre) y proporciona una media global para cada progenitor en 2 dimensiones: *aceptación/implicación (AI)* ($\alpha = .97$), (ejemplo «Si obedezco las cosas que me manda (mi madre/mi padre): Me muestra cariño; Se muestra indiferente»), y *coerción/imposición (CI)*

($\alpha = .96$) (ejemplo «Si rompo o estropeo alguna cosa en mi casa (mi madre/mi padre): me riñe; me pega; me priva de algo; habla conmigo; le da igual»). A partir de las puntuaciones en estas dos dimensiones se tipifica el estilo de socialización en cada padre como *autoritativo, indulgente, autoritario o negligente*. En este estudio se tuvieron en cuenta de un lado, el estilo de la madre y el del padre por separado y, el estilo parental en ambos conjuntamente. La interpretación de las puntuaciones se estableció a partir de la dicotomización de las respuestas usando el valor de la Mediana (M_c) como punto de corte en cada dimensión (Martínez y García, 2007).

Análisis de datos

Se trata de un estudio transversal con medidas puntuales de las variables seleccionadas. Para determinar la asociación entre los estilos educativos y los diferentes roles en bullying se utilizó el estadístico χ^2 junto al análisis de residuos tipificados corregidos (RTC) para facilitar la comprensión de la relación, y el tamaño del efecto se calculó con el coeficiente V de Cramer. En el caso de variables cuantitativas o de tipo Likert, usadas para medir las distintas dimensiones de reputación social o del clima social familiar, para el análisis de las posibles diferencias en las mismas dentro cada uno de los roles en bullying y posteriores comparaciones dos a dos, se utilizaron tests no paramétricos (pruebas de Kruskal-Wallis y U de Mann-

Whitney respectivamente) tras verificar de falta de normalidad mediante el test de Kolmogorov-Smirnov. Por último, para el análisis de las diferencias en la percepción del estilo educativo entre el padre y la madre, se empleó el test de los rangos de Wilcoxon. El tamaño del efecto se estimó mediante la expresión $r = Z/\sqrt{n}$. Los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS 19.0.

Resultados

El análisis descriptivo de la muestra indica un nivel de incidencia del fenómeno bullying del 16.2%, siendo: 8.1% agresores, 6.8% víctimas y 1.3% víctimas-agresores. La variable edad no presentó diferencias significativas en implicación en bullying, pero si la variable sexo, la mayoría de los implicados eran varones [$\chi^2(3, N = 847) = 39.35, p < .001$], tanto como agresores (87.0%), como víctimas (63.8%) y como víctimas-agresoras (54.5%).

Los resultados de los análisis de diferencias en Reputación Social y Clima Social Escolar según rol en bullying se recogen en la Tabla 1. Se encontraron diferencias en la escala Relaciones (CES-RE). Los análisis *post hoc* muestran la dirección de estas diferencias, siendo las víctimas quienes puntúan más bajo ($M_e = 44.66$), obtienen una menor valoración que los no implicados ($M_e = 50.00; p < .001$), que los agresores ($M_e = 48.80; p < .01$), y que las víctimas-agresoras ($M_e = 52.93; p < .01$).

En *reputación social*, el análisis mediante el test de Kruskal-Wallis indica que existen diferencias en las puntuaciones obtenidas en: *aceptación, rechazo y exclusión*. Profundizando en las diferencias entre roles, los análisis *post hoc* confirman que las víctimas-agresoras obtienen puntuaciones más bajas en aceptación cuando se comparan con el grupo de no implicados ($p < .003$) y con agresores ($p < .005$). También son menos aceptadas las víctimas respecto a no implicados, ($p < .001$) y agresores ($p < .01$). En cuanto al rechazo, son significativamente menos rechazados los no implicados respecto a agresores ($p < .001$), víctimas ($p < .001$) y víctimas-agresores ($p < .001$). Analizando los roles implicados en bullying entre sí, se aprecia que las víctimas son más rechazadas que los agresores ($p < .03$) y que las víctimas-agresores ($p < .003$), siendo estos últimos los más rechazados ($p < .001$). Los resultados señalan que las víctimas son el colectivo más excluido, siendo significativas estas diferencias respecto a los agresores ($p < .001$) y no implicados ($p < .001$). El rol de víctimas-agresores es también un colectivo más excluido que los agresores ($p < .005$) y los no implicados ($p < .001$), no hallándose diferencias entre víctima y víctima-agresor. Finalmente, se encontró que los no implicados eran menos excluidos que los agresores ($p < .001$).

Los análisis de la relación entre el rol en bullying, percepción del *clima social familiar* y los *estilos educativos parentales*, cuyos principales resulta-

Tabla 1

Diferencias en Reputación Social y Clima Social Escolar según Rol en Bullying

Variable-Rol	Estadísticos		Diferencias entre grupos ^a		Comparaciones dos a dos ^b			
	<i>M</i>	<i>M_e</i>	<i>X(gI)</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	
Aceptación								
No implicados	4.94	4.00			NI/A	24324.50	.939	.00
Agresor	4.97	4.00	21.90 (3)	.000	NI/V	14727.00	.000	.13
Víctima	3.03	2.50			NI/VA	1805.50	.002	.11
Víctima-Agresor	1.55	1.00			A/V	1451.50	.007	.24
					A/VA	179.00	.005	.32
					V/VA	239.50	.181	.16
Rechazo								
No implicados	2.67	1.00			NI/A	12534.50	.000	.25
Agresor	7.00	6.00	125.49 (3)	.000	NI/V	8338.50	.000	.28
Víctima	12.48	10.00			NI/VA	423.50	.000	.20
Víctima-Agresor	27.82	31.00			A/V	1504.00	.016	.21
					A/VA	95.00	.000	.45
					V/VA	129.50	.002	.37
Exclusión								
No implicados	2.07	0.00			NI/A	18602.50	.000	.14
Agresor	3.68	1.00	124.51(3)	.000	NI/V	5893.50	.000	.37
Víctima	20.97	10.00			NI/VA	1423.00	.000	.16
Víctima-Agresor	15.36	3.00			A/V	826.50	.000	.51
					A/VA	182.00	.004	.32
					V/VA	286.50	.593	.06
CES-RE ^c								
No implicados	49.94	50.00			NI/A	18200.00	.830	.01
Agresor	49.81	49.80	14.57(3)	.002	NI/V	11570.00	.000	.14
Víctima	45.64	44.66			NI/VA	2380.50	.215	.05
Víctima-Agresor	52.93	53.00			A/V	1115.50	.006	.26
					A/VA	219.50	.177	.16
					V/VA	125.50	.009	.33

Nota. NI = No Implicados; A = Agresor; V = Víctima; VA = Víctima-Agresor.

^a Prueba de Kruskal-Wallis.

^b Prueba U de Mann-Whitney.

^c CES-RE = Escala de relaciones en Clima Social Escolar. Puntuaciones centiles.

Tabla 2

Diferencias en Percepción del Clima Social Familiar y Estilos Educativos Parentales según Rol en Bullying

Variable-Rol	Estadísticos		Diferencias entre grupos ^a		Comparaciones dos a dos ^b			
	<i>M</i>	<i>M_e</i>	<i>X(gl)</i>	<i>p</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	
FES-DE ^c								
No implicados	46.50	46.80			NI/A	11267.00	.014	.10
Agresor	43.98	44.90	6.98(3)	.073	NI/V	13030.00	.472	.03
Víctima	47.41	46.20			NI/VA	1921.50	.692	.02
Víctima-Agresor	43.37	46.10			A/V	1059.00	.020	.22
					A/VA	194.00	.643	.06
			V/VA	190.00	.638	.06		
MADRE-CI ^d								
No implicados	45.28	40.00			NI/A	14108.00	.121	.06
Agresor	40.22	30.00	12.77(3)	.005	NI/V	11485.00	.011	.10
Víctima	57.35	60.00			NI/VA	1661.00	.056	.08
Víctima-Agresor	26.00	15.00			A/V	985.00	.012	.24
					A/VA	193.00	.292	.13
			V/VA	109.00	.014	.32		
PADRE-CI ^e								
No implicados	44.25	40.00			NI/A	14634.50	.793	.01
Agresor	43.62	40.00	11.03(3)	.012	NI/V	10213.50	.008	.11
Víctima	58.14	65.00			NI/VA	1341.50	.055	.08
Víctima-Agresor	22.00	22.50			A/V	1004.50	.049	.19
					A/VA	146.50	.144	.19
			V/VA	79.00	.008	.35		

Nota. NI = No Implicados; A = Agresor; V = Víctima; VA = Víctima-Agresor.

^a Prueba de Kruskal-Wallis.

^b Prueba *U* de Mann-Whitney.

^c FES-DE = Escala Clima Social Familiar. Desarrollo. Puntuación de 0-100.

^d MADRE-CI = Coerción/Imposición por parte de la madre. Puntuación de 0-100.

^e PADRE-CI = Coerción/Imposición por parte del padre. Puntuación de 0-100.

dos se recogen en la Tabla 2, muestran que una percepción del clima social familiar muy similar en el conjunto de los participantes, excepto en desarrollo (FES-DE), donde los agre-

sos puntúan significativamente más bajo que los no implicados ($p < .03$), y que las víctimas ($p < .03$).

Respecto a los *estilos educativos* del padre y de la madre, los resulta-

dos indican que no existen diferencias en aceptación e implicación tanto del padre como de la madre en cada uno de los roles en bullying, pero si se encuentran en la dimensión coerción e imposición. En concreto, se halló que las víctimas percibían un nivel más alto de coerción e imposición materna ($M_e = 60.00$) que el resto de roles: no implicados ($M_e = 40.00$; $p < .03$), agresores ($M_e = 40.00$; $p < .03$) y víctima-agresor ($M_e = 22.50$; $p < .03$). También resultó significativamente superior el nivel de coerción e imposición paterna percibido por las víctimas ($M_e = 65.00$) frente a no impli-

cados ($M_e = 40.00$; $p < .01$), agresores ($M_e = 40.00$; $p < .05$) y víctima-agresor ($M_e = 22.50$; $p < .01$).

Los análisis sobre los *estilos educativos parentales*, cuyos principales resultados se recogen en la Tabla 3, indican que los estilos de socialización parental presentan una distribución bastante homogénea, encontrando un 18.0% de familias autoritativas, un 17.3% indulgentes, un 16.8% autoritarias y un 16.1% de familias negligentes. Es significativo que en el 31.8% de familias se aprecia un estilo que no se ajusta a ninguno concreto, al que hemos calificado de inconsistente.

Tabla 3

Diferencias en los Estilos Educativos Parentales por Rol en Bullying

	Rol Bullying								Total n (%)
	No implicados		Agresor		Víctima		V-Agresor		
	n (%)	RTC	n (%)	RTC	n (%)	RTC	n (%)	RTC	
Negligente	84 (74.3)	-2.96**	16 (14.2)	2.73**	10 (8.8)		3 (2.7)		113 (16.1)
Autoritativo	101 (80.2)		11 (8.7)		13 (10.3)		1 (0.8)		126 (18.0)
Indulgente	106 (87.6)		10 (8.3)		3 (2.5)	-2.19*	2 (1.7)		121 (17.3)
Autoritario	97 (82.2)		8 (6.8)		13 (11.0)		0 (0.0)		118 (16.8)
Inconsistente	199 (89.2)	2.70**	10 (4.5)	-2.26*	11 (4.9)		3 (1.3)		223 (31.8)
Total	587 (83.7)		55 (7.8)		50 (7.1)		9 (1.3)		701 (100.0)

Nota. Test Chi-cuadrado: $\chi^2(N = 701,12) = 25.20$, $p = .014$. Tamaño del efecto: $V = .19$, $p = .014$. RTC = * $p < .05$. ** $p < .01$.

Tabla 4

Estilo Educativo Madre/Padre. Diferencias por Rol en Bullying

Rol	Estilo Educativo ^a	<i>M</i>	<i>M_e</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
No implicados	Madre-AI	66.95	75.00	-7.52	.000	.32
	Padre-AI	59.37	70.00			
	Madre-CI	45.22	40.00	-0.63	.531	
	Padre-CI	44.22	40.00			
Agresor	Madre-AI	63.51	65.00	-1.41	.158	.19
	Padre-AI	63.43	70.00			
	Madre-CI	39.09	30.00	-0.68	.496	
	Padre-CI	43.09	40.00			
Víctima	Madre-AI	63.04	70.00	-2.19	.028	.32
	Padre-AI	54.42	65.00			
	Madre-CI	57.16	60.00	-0.70	.483	
	Padre-CI	58.15	65.00			
V-Agresor	Madre-AI	61.56	60.00	-2.02	.043	.72
	Padre-AI	71.25	82.50			
	Madre-CI	26.00	15.00	-1.59	.112	
	Padre-CI	22.00	22.50			

Nota. Las diferencias se analizaron mediante el Test de los Rangos de Wilcoxon.

- ^a MADRE-AI = Aceptación/Implicación por parte de la madre. Puntuación de 0-100.
 PADRE-AI = Aceptación/Implicación por parte del padre. Puntuación de 0-100.
 MADRE-CI = Coerción/Imposición por parte de la madre. Puntuación de 0-100.
 PADRE-CI = Coerción/Imposición por parte del padre. Puntuación de 0-100.

Al considerar el estilo educativo en ambos progenitores conjuntamente y su relación con el rol en bullying, el análisis de los residuos tipificados corregidos indica que el porcentaje de no implicados es mayor en familias con estilo inconsistente (89.2%, *RTC* = 2.70), mientras que desciende en familias con estilo negligente (74.3%, *RTC* = -2.96).

Si se consideran los estilos educativos del padre y de la madre por

separado (Tabla 4), los no implicados perciben una mayor implicación y aceptación en las madres ($M_e = 75.00$) respecto a los padres ($M_e = 70.00$) $Z = -7.52$, $p < .001$, $r = .35$, no encontrándose diferencias entre ambos en coerción e imposición.

Entre los agresores, encontramos que el porcentaje de individuos con este rol es mayor (14.2%) en padres con estilo negligente (*RTC* = 2.73), siendo

significativamente menor (4.5%) entre padres con estilo inconsistente ($RTC = -2.26$). Reafirmando este hecho, no se encontraron diferencias significativas en cuanto al estilo educativo de padre y madre en este subgrupo. Entre las víctimas se halló un porcentaje más bajo (2.5%) entre padres con estilo educativo indulgente ($RTC = -2.19$). Además, perciben más aceptación e implicación en las madres ($M_e = 70.00$) que en los padres ($M_e = 65.00$; $p < .03$), no encontrándose diferencias en coerción e imposición entre padre y madre. Finalmente, entre las víctimas-agresoras, aunque no se encontró ninguna asociación entre este rol con un estilo educativo familiar, los resultados muestran que éstos, en oposición a lo encontrado en el grupo de no implicados o de víctimas, perciben una mayor aceptación e implicación de los padres ($M_e = 82.50$) respecto a las madres ($M_e = 60.00$; $p < .05$).

Discusión

El análisis de la incidencia del bullying muestra su prevalencia en todos los grupos-aula estudiados. La proporción de agresores y víctimas es ligeramente superior a los encontrados en los estudios de Olweus (1993) o en los primeros estudios en nuestro país (Ortega, 1994), sin embargo se sitúan en la línea resultados más recientes (Cerezo, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2008). Se aprecia mayor proporción de varones implicados tanto como agresores, como víctimas (Cerezo, 2009; Cerezo y Ato, 2010).

La percepción del clima social escolar resulta bastante similar en todos los subgrupos de la muestra y solo la dimensión Relaciones ofrece diferencias entre los no implicados y las víctimas, siendo estos últimos los que peor percepción tienen de las mismas (Díaz-Aguado et al., 2013; Perren y Hornung, 2005), lo que podría ser consecuencia de serias dificultades en competencia emocional (Sánchez, Ortega, y Menesini, 2012).

En cuanto a la reputación social, medida en términos sociométricos, los sujetos implicados en el bullying son, en general, más rechazados que los no implicados (Cerezo, 2014; Sánchez y Cerezo, 2011), siendo las víctimas las menos elegidas. La exclusión se asocia más los alumnos víctimas y víctimas-agresores que a los agresores (Cerezo y Ato, 2010; García-Bacete et al., 2010; Salmivalli, 2010). Todo ello nos permite afirmar que, los agresores están mejor situados en la trama de relaciones interpersonales que las víctimas. En este sentido, los hallazgos de Inglés, Delgado, García-Fernández, Ruiz-Esteban, y Díaz (2010) apuntan a que es el comportamiento prosocial del individuo y no su rol en bullying lo que determina la posición sociométrica de los estudiantes en el grupo-aula. Estos hechos indican que existe un alto porcentaje de adolescentes con alto riesgo de ser rechazados o aislados por sus compañeros de clase, que debería recibir ayuda psicosocial. Estudios posteriores deberían seguir indagando en la relación entre conducta prosocial, tipos sociométricos y clima social escolar.

En cuanto a la percepción del clima social familiar, los adolescentes encuentran niveles medios en desarrollo, estabilidad y relaciones, lo que puede indicar que se encuentran satisfechos en su contexto familiar. Es destacable que la única diferencia entre roles en bullying se observa en el nivel de autonomía, especialmente baja en los agresores, lo que contrasta con otros estudios (Pepler et al., 2008; Spriggs, Iannotti, Nasel, y Hayne, 2007) que observaron ambientes familiares con alto grado de conflicto y baja cohesión.

Sobre la percepción de los estilos educativos familiares, predominan los estilos inconsistentes, además, la mayoría de los adolescentes encuentra discrepancias entre los estilos del padre y la madre. Aunque perciben niveles de aceptación e implicación semejantes, se aprecian diferencias según su implicación en bullying, así, entre los no implicados predomina el indulgente y el autoritario (Martínez y García, 2007); entre los agresores el negligente —en discrepancia con los resultados de Georgiou (2008) que estima que son autoritarios—, lo que incide en la idea de que una baja supervisión y control familiar pueden favorecer una menor adaptación social; entre las víctimas, predomina el autoritativo y el autoritario en una proporción similar, también se encuentran discrepancias entre ambos progenitores y destaca mayor nivel de aceptación e implicación materna que paterna. Esto lleva a considerar que en la madre se aprecia un alto nivel de sobreprotección (Sánchez, 2009;

Tur-Porcar, Mestre, Samper, y Malonda, 2012) frente al alto nivel de exigencia paterno. Finalmente, entre las víctimas-agresoras predomina el estilo negligente y con evidentes discrepancias entre los progenitores, destacando una alta aceptación e implicación paterna junto a escasa coerción e imposición en ambos progenitores. La conducta de este subgrupo, caracteriza por exhibir conductas agresivas junto a conductas de victimización, podría ser interpretarla como agresividad reactiva sustentada por las pautas educativas familiares permisivas e inconsistentes.

Resumiendo los principales hallazgos de este estudio, sobre el perfil de los agresores, no se observan dificultades en las relaciones interpersonales en el contexto escolar, lo que facilita el mantenimiento de su conducta (García-Bacete et al., 2010). En cuanto al clima familiar, perciben escasa autonomía, con carencia de normas claras junto a un nivel medio de aceptación/implicación tanto del padre como de la madre. Los estilos educativos predominantes son indulgentes, siendo coincidentes entre los progenitores. Elementos que si bien facilitan la expresividad del adolescente, le privan de pautas básicas de socialización. Estos resultados difieren de los señalados por otros que encontraron una estrecha asociación entre el clima familiar negativo y el comportamiento violento del hijo en el contexto escolar (Aguilar-Cárceles, 2012; Lösel y Farrington, 2012; Perren y Hornung, 2005), así como aquellos que destacan un es-

trecho vínculo entre baja calidad de las relaciones familiares e implicación en conductas violentas (Estévez et al., 2007; Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu, 2009).

En cuanto al perfil asociado a las víctimas, en el contexto escolar encuentran pocos amigos y son excluidas, lo que abundará en su percepción de rechazo (Díaz-Aguado et al., 2013) y en problemas de ajuste social (Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz, y Zych, 2014). Sus relaciones familiares son valoradas de manera positiva. Las pautas educativas reflejan un elevado control y sobreprotección materna, junto a un estilo autoritario paterno, como consecuencia, es esperable que se sienta escasamente aceptado por el padre, y controlado y sobreprotegido por la madre, dificultando la asimilación de pautas de afrontamiento (Peppler et al., 2008), circunstancia que les situará en una posición especialmente vulnerable ante relaciones interpersonales adversas. Estos resultados nos llevan a plantear si un estilo educativo familiar inconsistente (alto control paterno y sobreprotección materna) unido a una baja reputación social entre los iguales, serán los elementos que actúan de soporte en las conductas de victimización escolar.

Así pues, los aspectos escolares pueden explicar parcialmente la prevalencia de las conductas de acoso y confirman que el bullying es un fenómeno grupal influenciado por la red de relaciones (Ortega y Mora-Merchán, 2008), pero, además, un estilo de educación familiar que propicia la sobreprotección materna en las víc-

timas y una falta de pautas educativas en los agresores facilitará las conductas de agresión y victimización en los adolescentes. Tal y como apuntan Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés (2007), en términos generales, se puede concluir que el comportamiento prosocial y el comportamiento agresivo son los extremos de una dimensión modulada por procesos cognitivos y emocionales de signo contrario, en los que los estilos de crianza contribuyen a su desarrollo. Aunque este estudio no permite asociar un patrón común en los estilos familiares a los diferentes roles en bullying, si podemos afirmar que existe una alta inconsistencia entre los estilos de ambos progenitores, especialmente entre las víctimas, lo que puede estar en la raíz del problema ya que no da lugar a prácticas democráticas que se perfilan en numerosos estudios como las más eficaces (López, Calvo, y Caro, 2008).

Como aportación adicional, este estudio induce a replantear la orientación de los análisis tradicionales sobre la dinámica bullying pues evidencia que se deben llevar a cabo estudios contextualizados con una perspectiva ecológica, que implique no solo a los individuos, sino a los contextos sociales escolar y familiar, destacando la importancia de los estilos de socialización familiar (Hong y Espelage, 2012). Además incide en la necesidad de considerar a las víctimas como sujetos de riesgo desde la perspectiva familiar y desde la perspectiva escolar, evidenciando una vulnerabilidad social difícil de superar si no es con

la intervención orientada a satisfacer la mejora de habilidades sociales y la autoconfianza (Cerezo, Calvo, y Sánchez, 2011; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014).

Entre las limitaciones del estudio, destacar la necesidad de obtener información desde la perspectiva parental y del profesor y ampliar la muestra de estudio. Además, debemos señalar que la utilización de un modelo bidimensional en la socialización parental de coerción y afecto, no permite un análisis más pormenorizado de las diferencias que podrían

aparecer entre los estilos si se hubieran utilizado otros modelos (Musitu y García, 2004). Como prospectiva, planteamos la conveniencia de ahondar en las diferencias entre varones y mujeres en la percepción del clima social escolar y familiar y su implicación en las conductas de agresión y victimización (Mestre et al., 2007), así como en realizar estudios longitudinales que permitan conocer la evolución del fenómeno bullying y su relación con los diferentes contextos educativos a lo largo de las diferentes etapas educativas.

Referencias

- Aguilar-Cárceles, M. M. (2012). La influencia del contexto familiar en el desarrollo de conductas violentas durante la adolescencia: factores de riesgo y de protección. *Revista de Criminología*, 54(2), 27-46.
- Baldry, A. C., y Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 17-31. doi: 10.1002/(SICI)1099
- Benítez, J. L., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: Descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 151-170.
- Cerezo, F. (2009). Bullying. Análisis de la situación en las aulas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-389.
- Cerezo, F. (2012). *Bull-S. Test de evaluación sociométrica de la violencia entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2014). Diferencias en estatus social entre roles en *bullying*: Un análisis sociométrico. *Bordón*, 66(2), 33-46.
- Cerezo, F., y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Cerezo, F., Calvo, A., y Sánchez, C. (2011). *Programa CIP: Concienciar, informar y prevenir, para la intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado de bullying*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Babarro, J. M. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. doi: 0.4438/1988-592X-RE-2011-362-164
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunica-

- ción familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Fernández-Ballesteros, R., y Sierra, B. (1989). *Escalas de Clima Social CES*. Madrid: TEA.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., y Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136.
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-205. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10239
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Revista de Información Psicológica*, 94, 14-35.
- Georgiou, S. N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11(3), 213-227. doi: 10.1007/s11218-007-9048-5
- Hong, J. S., y Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311-322. doi: 10.1016/j.avb.2012.03.003
- Inglés, C. J., Delgado, B., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., y Díaz-Herrero, A. (2010). Sociometric types and social interaction styles in a sample of Spanish adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 730-740.
- López, S. T., Calvo, J. V. P., y Caro, M. I. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.
- Lösel, F., y Farrington, D. P. (2012). Direct protective and buffering protective factors in the development of youth violence. *American Journal of Preventing Medicine*, 43(2), 8-23.
- Martínez, I., y García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 338-348.
- Mestre, M. V., Tur, A. M., Samper, P., Nánchez, M. J., y Cortés, M. T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Musitu, G., y García, J. F. (2001). *Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia (ESPA 29)*. Madrid: TEA.
- Musitu, G., y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell. Trad. cast. de A. Gallardo: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata (1998).
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 55-67.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: Explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.

- Parra, A., y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 453-470.
- Pérez, M. C., y Gázquez, J. J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 427-437.
- Perren, S., y Hornung, R. (2005). Bullying and delinquency in adolescence: Victims' and perpetrators' family and peer relations. *Swiss Journal of Psychology*, 64(1), 51-64. doi: 10.1024/1421-0185.64.4.51
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., y Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79(2), 325-338. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01128.x
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., y Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: A review. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425. doi: 10.6018/analesps.29.2.148251
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2014). Victimización étnico-cultural entre iguales: Autoestima y relaciones en la escuela entre diferentes grupos culturales de estudiantes de Andalucía (España). *Revista de Psicodidáctica*, 9(1), 191-210. doi: 10.1387/RevPsicodidact.7909
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group. A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120. doi: 10.1016/j.avb.2009.08.007
- Sánchez, C. (2009). Nivel de implicación en bullying entre escolares de educación primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social familiar y escolar. *Tesis doctoral. Universidad de Murcia*. <http://www.tesisenred.net/TDR-0723109-132251/indexcs.html>
- Sánchez, C., y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 8(3), 299-312.
- Sánchez, C., y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149.
- Sánchez, V., Ortega, R., y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas del bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.
- Seisdedos, N., de la Cruz, M. V., y Cordero, A. (1989). *Escalas de clima social familiar (FES)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Spriggs, A., Iannotti, R., Nansel, T., y Haynie, D. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41, 283-293. doi: 10-10.1016/j.jadohealth.2007.04.009
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P., y Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿Es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, 24(2), 284-288.
- Van Der Schoot, R., Van Der Velden, F., Boomb, J., y Brugman, D. (2010). Can at-risk young adolescents be popular and anti-social? Sociometric status groups, anti-social behaviour, gender and ethnic background. *Journal of Adolescence*, 33, 583-592. doi:10.1016/j.adolescence.2009.12.004

Fuensanta Cerezo Ramírez, TU en el área de Psicología de la Educación (UMU), en su producción científica destaca la dirección de tres tesis doctorales y diversas publicaciones en la temática relacionada con el acoso escolar. Es autora del Test Bull-S para la evaluación psicométrica del *bullying* y directora del programa CIP para su prevención e intervención.

Consuelo Sánchez Lacasa, Profesora Asociada en el área de Psicología de la Educación (UMU). Es profesora de Educación Primaria especialista en Pedagogía Terapéutica. Su producción científica se enmarca en la línea de la violencia escolar y en la mejora de la convivencia. Es coautora del programa CIP.

Cecilia Ruiz Esteban, TU en Psicología de la Educación (UMU). TU en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Murcia. Ha realizado diversas publicaciones en revistas de alto impacto sobre habilidades sociales en estudiantes de enseñanza secundaria.

Julián Jesús Arenez, Profesor Asociado al Departamento de Ciencias Sociosanitarias de la Facultad de Medicina (UMU). Colaborador habitual en investigaciones en el ámbito de la salud pública y la psicología educativa. Experto en bioestadística y epidemiología.

Fecha de recepción: 28-03-2014

Fecha de revisión: 29-09-2014

Fecha de aceptación: 10-11-2014

