

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 72  
Número, 1  
2020

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# ACOSO ESCOLAR: ADOLESCENTES VÍCTIMAS Y AGRESORES. LA IMPLICACIÓN EN CICLOS DE VIOLENCIA

## *Bullying: adolescent victims and aggressors. Implication in cycles of violence*

MARTA RUIZ-NAREZO, ROSA SANTIBÁÑEZ GRUBER Y TERESA LAESPADA MARTÍNEZ  
Universidad de Deusto (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2020.71909

Fecha de recepción: 04/04/2019 • Fecha de aceptación: 01/12/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Marta Ruiz-Narezo. E-mail: marta.ruiznarezo@deusto.es

Fecha de publicación *online*: 21/01/2020

---

**INTRODUCCIÓN.** Se analizan, desde una perspectiva ecológico-sistémica, las asociaciones múltiples entre la conducta de acoso escolar o *bullying* y otras conductas de riesgo violentas, teniendo en cuenta el género y el itinerario educativo. **MÉTODO.** Se trata de un estudio descriptivo y relacional de corte transversal que analiza los resultados obtenidos de la aplicación de un cuestionario, anónimo y de autorregistro a una muestra de 433 personas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Formación Profesional Básica (FPB) de 4 centros educativos del Gran Bilbao. **RESULTADOS.** Existen diferencias en el acoso escolar en función del género, observándose una mayor prevalencia entre los chicos de ESO, y no contemplando diferencias significativas con el alumnado de FPB. Existe también vinculación, tanto en chicos como en chicas, en la victimación y reproducción de la violencia escolar, siendo en muchos casos agresores/as y víctimas al mismo tiempo. Además, se ha observado que ser víctima de acoso escolar está asociado con la implicación en otras conductas violentas como el maltrato en las relaciones de pareja o la conducta antisocial, así como con la violencia ejercida en el ámbito escolar, observándose diferencias en función del género. **DISCUSIÓN.** Se discuten los datos obtenidos con otros estudios realizados y se incorpora el concepto de “ciclos de violencia” en los que se dan cita tanto los roles como las conductas de riesgo violentas. De tal manera que una misma persona se implica en diversas conductas violentas, *bullying*, *ciberbullying*, violencia con sus parejas o conductas antisociales o infractoras y con diversos roles (agresor/a y víctima), siendo un área de estudio que podría enmarcar diferentes intervenciones socioeducativas con los adolescentes al contemplarles no únicamente como víctimas o agresores/as, sino ante la posibilidad de encontrarnos frente a las denominadas víctimas-agresoras (doble rol) y la implicación de las mismas en diversos tipos de violencias.

**Palabras clave:** *Adolescencia, Conductas de riesgo, Acoso escolar, Violencia.*

---

## Introducción y estado de la cuestión

La violencia escolar o *bullying* es un fenómeno de relevancia en nuestro entorno. Científicos y asociaciones de renombre mundial, como Amnistía Internacional (2019), están centrando su atención en el estudio, conocimiento y lucha contra este fenómeno. Este artículo tiene como objetivo analizar la conducta violenta en el ámbito escolar en la adolescencia, tanto en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como en Formación Profesional Básica (FPB). Más concretamente, se pregunta cuál es su incidencia, y si cuando la conducta escolar violenta tiene lugar las personas se implican en uno o en diferentes roles (víctima y/o agresor) y en otras conductas de riesgo. Además, se analiza de manera transversal el papel del género en este fenómeno. Esta investigación forma parte de un estudio más amplio, el proyecto de investigación Bizkume<sup>1</sup>, en el que se han analizado las asociaciones del clima familiar, escolar y el rendimiento académico con seis conductas de riesgo desde una perspectiva ecológico-sistémica (Espelage, 2014; Jiménez y Estévez, 2017; Ruiz-Narezo, González de Audikana, Fonseca y Santibáñez, 2014).

Como su propio nombre indica, las conductas de riesgo ponen en peligro la salud o el bienestar de la propia persona o de alguien de su entorno. Su definición operativa ha ido evolucionando y se ha adaptado a distintas formas y manifestaciones. El término “violencia escolar”, en concreto, ha evolucionado desde que Olweus (1978) comenzase a describirlo. En 2003 aparece una definición de la conducta de acoso escolar entendida como una forma de intimidación, insulto y/o agresión.

Pizzi (2008), continuando con la idea de Olweus (1993), confirmaba que la violencia escolar se manifiesta principalmente entre el alumnado de 7 a 16 años e incluye al agresor y la víctima, con gran desigualdad entre la persona agresora y la agredida. En estos años, los autores han ido estableciendo diversas clasificaciones, tipologías

y matizaciones en sus definiciones (Díaz-Aguado, 2006; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010; Instituto Vasco de Investigación Educativa, 2017; Vidales-Bolaños y Sádaba-Chalezquer, 2017) coincidiendo en que la agresión, la intencionalidad de dañar y el carácter reiterado son las principales características. Es posible diferenciar entre el acoso físico, el verbal y el relacional, según Díaz-Aguado (2006) y Díaz-Aguado *et al.* (2010). En 2015 se incorpora a los tesauros el término *ciberbullying* (APA, 2015; Vidales-Bolaños y Sádaba-Chalezquer, 2017), añadiendo la utilización de dispositivos móviles y de las redes sociales sobre una víctima que no puede defenderse (Buelga y Pons, 2012; Buelga, 2013).

Domínguez, Álvarez y Vázquez (2017) ponen de relieve el poco éxito que las soluciones propuestas para la gestión del conflicto han tenido en el pasado, y aluden a las dificultades que están afrontando las nuevas iniciativas. Reiteran la necesidad de abordar la violencia escolar como un proceso multifactorial y no como un fenómeno individual, idea que comparten Palmero, Guerrero, Gómez, Campi y Gorayeb (2010) y con un enfoque preventivo Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste (2010) y Pérez Serrano (2008).

Los expertos son conscientes de las limitaciones que tienen las explicaciones excesivamente simplistas, añadiendo, además de los elementos individuales, variables de contexto social, familiar, escolar y comunitario (García, Romera y Ortega, 2015; Postigo, González, Montoya y Ordóñez, 2013). Atienden, por un lado, al propio adolescente y sus características (Méndez y Cerezo, 2011) y, por otro, al entorno, a la familia (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Piñero y Cerezo, 2010), al centro educativo (Benítez y Justicia, 2006; Pérez Serrano, 2008), a la comunidad (Gázquez *et al.*, 2010), así como al grupo de iguales (Salmivalli, 2010). A nadie se le escapa que el fenómeno del acoso escolar es complejo. Según Postigo *et al.* (2013), se trata de un fenómeno social, más que individual,

donde además de la víctima y el agresor/a, hay más personas implicadas. Por ello, los estudios más recientes sobre violencia de diversa índole en la adolescencia (Justicia *et al.*, 2006; Musaleb y Castro, 2016; Organización Mundial de la Salud, 2016; Ríos, 2006; Rubio-Garay, Carrasco, Amor y López-González, 2015; Save the Children, 2016) se realizan desde aproximaciones ecológico-sistémicas, superando la mera yuxtaposición o suma de factores individuales y sociales e incorporando interacciones múltiples, tanto entre variables como entre contextos, atendiendo a la persona adolescente y al entorno que le rodea (Bertalanffy, 1968; Bronfenbrenner, 1979; Jessor y Jessor, 1977) y manteniendo una visión evolutiva y transicional del fenómeno (Voas y Kelley-Baker, 2008). En este último sentido, Espelage (2014) considera clave para comprender los episodios de acoso escolar la incorporación al modelo de los contextos “espaciales” y el “cronosistema”. Los equipos de Sentse, Kretschmer y Salmivalli (2015) y de Jiménez y Estévez (2017), por su parte, proponen incluir también la perspectiva de género. El primer equipo con su investigación longitudinal en Finlandia y el segundo en México permiten anticipar la complejidad del fenómeno, de las interacciones, los matices y la necesidad de profundizar en estas investigaciones.

Este estudio se propone avanzar en varias de estas interacciones múltiples y complejas. Por una parte, en los cambios de rol de víctima a agresor, así como en la conexión existente entre el acoso escolar y otras conductas violentas; conducta antisocial y violencia en las relaciones de pareja adolescente, todo ello mediado por las variables individuales y contextuales; itinerario educativo y género, clima familiar y clima escolar. La principal hipótesis defiende que existen relaciones entre las diferentes conductas de riesgo y que la persona no siempre se mantiene en el mismo rol de agresor o de víctima. A pesar de que algunas de las investigaciones caracterizan a los adolescentes en roles fijos de agresor/agresora o víctima, otros aluden a la posibilidad de un cambio de rol (Cuadrado y Fernández,

2009; García, Romera y Ortega, 2015; Ortega y Mora-Merchán, 2008). Así, por ejemplo, en el estudio de Ortega y Mora-Merchán (2008) aparecen hasta cuatro roles diferentes: junto al de víctima, agresor y espectador, aparece el de “víctima agresiva” como una tipología mixta. Si, por ejemplo, una persona recibe una agresión puede responder a la misma o puede, en otro contexto, cambiar de rol e iniciar una nueva agresión. De manera semejante, Cuadrado y Fernández (2009) aluden a dos tipos de víctimas, las víctimas-agresivas y las víctimas pasivas o sumisas. Las víctimas-agresivas serían las que cambiarían de rol, y los estudios sobre su incidencia son muy poco consistentes, con una gran variación en los resultados, encontrando una prevalencia que varía desde un 0,4% hasta un 28,6% que, según los autores, es debida a razones metodológicas, a los instrumentos utilizados y, también, al origen sociocultural de la población estudiada. Resulta de interés el estudio realizado por Cerezo (2014) en la Región de Murcia<sup>2</sup> que defiende la idea de que los procesos de interacción en el aula vienen marcados por la popularidad del alumnado y que, por tanto, en función de dicha popularidad o impopularidad pueden encontrarse en situaciones de acoso escolar, ya sea desde la perspectiva agresora (145 alumnos), víctima (129 alumnos) o la doble perspectiva víctima-agresora (13 alumnos). Las víctimas muestran un perfil claro de personas aisladas o rechazadas, mostrando conformidad con autores como Del Barrio *et al.* (2008) y García-Bacete y González (2010), entre otros. Aludiendo al tercer perfil, el de víctima y agresor/a, en palabras de Cerezo (2014: 39):

En cuanto al grupo de víctimas-agresoras, estas son claramente rechazadas, incluso más que las víctimas, lo que afianza su condición bivalente como agresor y como víctima, sus expectativas de ser elegido son muy bajas y muy altas las de ser rechazado, lo que les sitúa en clara desventaja social.

Este trabajo asume que los cambios estarán influenciados y mediados por variables como

el clima familiar, el clima escolar y el género, mostrando conformidad con los estudios mencionados anteriormente y con los equipos de Sentse *et al.* (2015) y de Jiménez y Estévez (2017) al proponer incluir no solo la perspectiva ecológico-sistémica, sino también la perspectiva de género. En este sentido, destacamos los siguientes objetivos e hipótesis de esta investigación (tabla 1):

**TABLA 1. Objetivos e hipótesis de la investigación**

Objetivos	Hipótesis
Objetivo 1: analizar la violencia escolar adolescente en función del itinerario educativo	Hipótesis 1: existen diferencias significativas en función del itinerario educativo en las conductas de violencia escolar, observándose una mayor incidencia en FPB que en ESO
Objetivo 2: analizar la violencia escolar adolescente en función del género	Hipótesis 2: existen diferencias significativas en función del género en las conductas de violencia escolar, observándose una mayor incidencia entre los chicos frente a las chicas
Objetivo 3: identificar las diversas asociaciones entre conductas violentas y cambios de rol (víctima/agresor)	Hipótesis 3: existen asociaciones entre las diferentes conductas de riesgo violentas y el rol adquirido en las mismas (víctima y/o agresor/a)

## Método

### Diseño

Se trata de un diseño de investigación descriptivo y relacional de corte transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2007), que aplica un cuestionario, anónimo y de autorregistro, de 40 preguntas cerradas a una muestra de 433 personas de entre 12 a 18 años.

### Selección de la muestra

La muestra está constituida por todos los centros, cuatro, de iniciativa pública con niveles de ESO y FPB de un municipio del Bilbao metropolitano. Se trata de un muestreo no probabilístico a propósito (León y Montero, 2015). El municipio ha sido escogido por sus características de contexto social: indicadores de vulnerabilidad tales como la población inmigrante, los niveles de paro, la utilización de servicios sociales por parte de la población general o la participación en el modelo lingüístico A (100% del currículum en castellano) en dos de los centros, el modelo B (50% castellano y 50% euskera) en uno de los centros o el D (100% en euskera) en el otro centro. Es importante por ello recordar que la generalización de los resultados del estudio será mayor en aquellos entornos que compartan las características de este municipio.

### Variables e instrumento

El cuestionario consta de 40 preguntas que agrupan 288 ítems con las que se recopila información de variables descriptivas, escolares y familiares, así como de conductas de riesgo adolescente. De todas estas escalas, se han seleccionado las relativas a la conducta de violencia en el ámbito escolar, siendo analizadas desde un doble rol: el de víctima y el de agresor/a. Las dos versiones de la pregunta (rol de víctima, rol de agresor/a) proponen hasta cuatro situaciones que se ordenan gradualmente desde los insultos y la agresión *online* hasta la agresión física, estando dichas preguntas fundamentadas en los estudios previos desarrollados por Olweus (1998, 2007), utilizados por el Instituto Deusto de Drogodependencias, en los informes de *Drogas y escuela* que desde el año 1981 viene desarrollando. En la tabla 2 mostramos las variables analizadas, así como su autoría y los coeficientes de fiabilidad alfa de Cronbach obtenidos en las escalas de medición.

**TABLA 2. Herramienta utilizada**

Conducta violencia escolar		Autoría	Alfa de Cronbach
Violencia rol víctima	Se han burlado de mí, me han insultado	Instituto Deusto de Drogodependencias (IDD) (2014) basado en Olweus (1998, 2007)	,797
	Me han robado, roto o estropeado cosas		
Me han golpeado o pegado, dado patadas o encerrado en algún lugar para molestarme			
Por Internet o por el móvil (e-mail, redes sociales, WhatsApp, SMS, MMS...) me han amenazado, insultado o acosado (incluido el acoso sexual)			
Violencia rol agresor/a	Me he burlado o he insultado a algún compañero/a		,800
	He robado, roto o estropeado cosas a algún compañero/a		
	He golpeado o pegado, dado patadas o encerrado a algún compañero/a en algún lugar para molestarle		
	Por Internet o por el móvil (e-mail, redes sociales, WhatsApp, SMS, MMS...) he amenazado, insultado o acosado a algún compañero/a (incluido el acoso sexual)		

Como observamos en la tabla 2, las pruebas de fiabilidad de las escalas de la investigación muestran mediante el alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) que los coeficientes de fiabilidad obtenidos fueron adecuados, siendo mayores de ,797.

### Análisis de datos

Siguiendo los objetivos de esta investigación realizamos pruebas de contraste de hipótesis para ver las diferencias entre las muestras analizadas. En la prueba de Kolmogórov-Smirnov se observa que los datos no siguen una distribución normal en la escala analizada, mostrando una significación asintótica bilateral de ,000. Posteriormente, se presentan los datos de incidencia recogidos con respecto a la conducta de acoso escolar mediante la realización de un análisis descriptivo, completándolos con una prueba *t* de Student. Para cuantificar la diferencia entre las medias y apreciar mejor su magnitud, se calculó el tamaño del efecto. Se siguieron las consideraciones de Cohen (1988), quien para interpretar los resultados del tamaño del efecto

considera: valores pequeños (de .20 a .49), moderados (.50 a .79) y grandes (>.80). Finalmente, se realiza el análisis de regresión múltiple, fundamentado en los datos obtenidos en la prueba Spearman. Todos los análisis estadísticos se han realizado con el programa SPSS versión 23.

### Cuestiones éticas

El estudio se ha desarrollado respetando la normativa vigente y los principios de ética en todo lo referente a la protección y evitación de riesgos a los participantes y el respeto a la autonomía. Asimismo, se tuvieron en cuenta los principios metodológicos, éticos y jurídicos propios y obligatorios en este tipo de investigación. En cada una de las mediciones realizadas, una vez seleccionados los centros educativos, se informó de los objetivos a los equipos directivos y a las familias, a quienes se solicitó del consentimiento informado, con la información sobre la investigación, un correo electrónico y un teléfono para cualquier duda. Una vez obtenido este,

en la aplicación de los instrumentos, realizada de manera colectiva en las aulas, se insistió en la confidencialidad y anonimato de las respuestas. Las sesiones tuvieron una duración media de 55 minutos y se realizaron sin la presencia del profesorado habitual. Los resultados descriptivos globales se devolvieron a las AMPAS y/o a los equipos directivos de los cuatro centros participantes.

## Resultados

En primer lugar, se presenta una breve descripción de la muestra constituida por todos los centros de iniciativa pública con niveles de ESO y FPB de un municipio del Bilbao metropolitano, que permite contextualizar los resultados. En la siguiente tabla se muestran las principales características de la muestra en función del sexo y del itinerario educativo.

**TABLA 3. Muestra analizada**

	FPB		ESO		Total
	N	%	N	%	
Chicos	58	60,4	163	48,4	221
Chicas	34	35,4	167	49,5	201
No indican sexo	4	4,1	7	2,1	11
TOTAL	96	100	337	100	433

En relación a la edad, se observa que los chicos y chicas matriculados en FPB se sitúan entre los 16 y 19 años, y entre los 12 y 16 años en el caso de los chicos y chicas matriculados en ESO. Esta distribución responde a la lógica del sistema formativo que mantiene una correlación casi perfecta con la edad. Los datos relativos al origen del alumnado muestran, en cambio, diferencias significativas tanto entre los chicos como entre las chicas ( $\chi^2$  chico: 30,4, sig. 0,00 y  $\chi^2$  chica: 23,25, sig. 0,00) con una prevalencia superior de alumnado inmigrante de ambos sexos en el itinerario de FPB.

A continuación, mostraremos los datos obtenidos en relación a la victimación e implicación como agresor/a en conductas de acoso escolar, tanto físicas como verbales. Si observamos los datos de la muestra general, es posible indicar que en torno a un 17,5% afirma haber sufrido agresiones de carácter verbal (burlas, insultos), mientras que un 11,9% confiesa que le han robado, roto o estropeado cosas. Asimismo, un 7,6% confirma que la han golpeado o pegado, dado patadas o encerrado en algún lugar para molestarle y un 6,4% indica haber sufrido amenazas, insultos y acoso por Internet o por móvil. Existe un elevado porcentaje que no refiere haber sufrido ninguna de estas conductas de violencia escolar. Si aludimos al rol victimario, alrededor de un 25,6% de la muestra afirma haber realizado agresiones de carácter verbal (burlas, insultos), mientras que un 7,3% confiesa haber robado, roto o estropeado cosas. Un 8,5% confirma haber golpeado o pegado, dado patadas o encerrado en algún lugar para molestar y un 4,7% indica haber realizado amenazas, insultos y actos de acoso por Internet o por móvil. Nuevamente se observa un elevado porcentaje que no refiere haber participado en ninguna de estas conductas de violencia escolar.

En la tabla 4 se presenta una descripción relativa a la implicación y participación en conductas de violencia escolar en función del sexo y del itinerario educativo para, posteriormente, en las tablas 5 y 6 explorar la existencia de diferencias significativas en función del sexo y del itinerario educativo.

Respecto al rol víctima en agresiones físicas o verbales por parte de los compañeros/as, en torno al 70-75% no se reconoce como tal en ninguna de las formas. Esta tendencia se mantiene en ambos sexos y ambos itinerarios educativos. En contraste, entre un 23-30% sí indica haberse visto implicado en al menos una o incluso en varias conductas de violencia escolar “1 o 2 veces durante este curso”. En relación al rol agresor/a los datos difieren, alcanzando un 41-42% el porcentaje de alumnado de FPB que se

**TABLA 4. Victimación y victimario en conductas de agresiones físicas o verbales por parte de los compañeros/as**

		Chicos		Chicas	
		FPB	ESO	FPB	ESO
Víctima (recibido)	Ninguna implicación en conductas de violencia escolar	72%	74%	77%	71%
	Implicación en al menos una o varias conductas de violencia escolar	28%	26%	23%	29%
Agresor/a (ejercido)	Ninguna implicación en conductas de violencia escolar	58%	68%	59%	81%
	Implicación en al menos una o varias conductas de violencia escolar	42%	32%	41%	19%

reconoce como autor de violencia escolar, siendo los datos ligeramente inferiores en ESO, y observándose diferencias en función del sexo, al contar los chicos con un 32% y las chicas con un 19%.

Con relación al tamaño del efecto, según las estimaciones de Cohen (1988), las diferencias entre los grupos fueron pequeñas (de .20

a .49) para las variables *violencia escolar ejercida* y *violencia escolar sufrida* en ambos itinerarios educativos. Solo se observan diferencias significativas (.001) en función del género en la variable *violencia escolar ejercida*, es decir, confesarse como agresor/a, entre el alumnado de ESO, con una implicación mayor de los chicos frente a las chicas (tablas 5 y 6).

**TABLA 5. T de Student en acoso escolar (ejercido y recibido) en función del sexo en alumnado de FPB**

		FPB				
		N	M	SD	Sig.	d de Cohen
Agresor/a violencia escolar	Chico	57	0,7193	0,934	0,107	0,297
	Chica	34	0,4412			
Víctima violencia escolar	Chico	54	0,4444	0,876	0,523	0,139
	Chica	31	0,3226			

**TABLA 6. T de Student en acoso escolar (ejercido y recibido) en función del sexo en alumnado de ESO**

		ESO				
		N	M	SD	Sig.	d de Cohen
Agresor/a violencia escolar	Chico	160	0,5813	0,874	0,001	0,366
	Chica	165	0,2606			
Víctima violencia escolar	Chico	156	0,6282	1,189	0,446	0,085
	Chica	152	0,5263			



En la tabla 7 se presentan las relaciones entre distintas conductas de riesgo y los roles de víctima (recibido) y agresor/a (ejercido) en la conducta de acoso o violencia escolar. Ser víctima de acoso escolar correlaciona con declararse persona agresora en otras conductas o ámbitos de la vida del alumnado de ambos itinerarios educativos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), las graduaciones presentadas corresponden a correlaciones positivas débiles (+0,25) y correlaciones positivas medias (+0,50).

Los chicos de FPB muestran correlaciones entre ser víctima de acoso escolar y ejercer, a su vez, conductas de acoso escolar (,378\*\*) y sufrir maltrato en las relaciones de pareja (,429\*\*). Los chicos de ESO muestran correlaciones significativas con el maltrato en la pareja, tanto el ejercido (,467\*\*) como el recibido (,346\*\*). Las chicas de FPB también muestran correlaciones significativas en el maltrato ejercido hacia la pareja (,415\*) y el sufrido en la misma (,367\*). Por último, las chicas de ESO muestran correlación con el acoso escolar ejercido (,488\*\*).

Se detectan, además, múltiples asociaciones entre las diversas conductas de riesgo analizadas y el rol de agresor/a en las conductas violentas en el ámbito escolar, al observarse correlaciones significativas en los chicos de FPB en relación al maltrato sufrido en la pareja (,407\*\*), además del sufrido en el ámbito escolar (,378\*\*), como indicábamos con anterioridad. Los chicos de ESO muestran, del mismo modo, correlaciones con el acoso escolar recibido (,475\*\*) y la violencia en la pareja, tanto sufrida (,284\*\*) como ejercida (,382\*\*). Entre las chicas de FPB se observa la correlación existente entre el ejercicio de violencia escolar y el maltrato en la pareja, tanto sufrido (,620\*\*) como ejercido (,619\*\*). Por último, entre las chicas de ESO se observa correlación con el acoso escolar recibido (,488\*\*), así como con el maltrato sufrido (,214\*) y ejercido en la pareja (,299\*\*). En resumen, existe una vinculación, principalmente entre el alumnado de ESO, tanto en chicos como en chicas, en la reproducción y victimación de actos de violencia escolar, siendo en múltiples casos agresores/as y víctimas al mismo tiempo.

TABLA 7. Asociaciones de la conducta de acoso escolar. Prueba Spearman

	Chicos		Chicas	
	FPB	ESO	FPB	ESO
Bullying recibido (víctima)	Bullying ejercido (,378**) n=53			Bullying ejercido (,488**) n=151
	Maltrato pareja recibido (,429**) n=48	Maltrato pareja ejercido (,467**) n=87	Maltrato pareja ejercido (,415*) n=30	
Bullying ejercido (agresor/a)	Bullying recibido (,378**) n=53	Bullying recibido (,475**) n=154		Bullying recibido (,488**) n=151
	Maltrato pareja recibido (,407**) n=51	Maltrato pareja recibido (,284**) n=89	Maltrato pareja ejercido (,619**) n=33	Maltrato pareja ejercido (,299**) n=109
		Maltrato pareja recibido (,620**) n=33	Maltrato pareja recibido (,214*) n=109	

Nota: \*significación inferior a 0,005; \*\*significación inferior a 0,001.

Finalmente, se propone realizar un análisis de regresión múltiple entre los chicos y las chicas participantes de la muestra para identificar aquellas variables dependientes que pueden predecir la aparición de la conducta de acoso escolar, tanto desde el rol de víctima (recibido) como de victimario (ejercido). De forma previa al contraste, se realiza una serie de análisis de regresión múltiple exploratorios, tomando como referencia las conductas más repetidas entre los chicos y chicas de ambos itinerarios educativos, viniendo definida por los resultados previos hallados en las correlaciones de Spearman<sup>3</sup>. Concretamente, se ha utilizado el método de pasos sucesivos o *stepwise*. De los modelos resultantes, se ha escogido el que más varianza explica (tabla 8).

**TABLA 8. Modelos de regresión obtenidos en función del género**

		Chicos	Chicas
<i>Bullying</i> recibido	Constante	,405	0,271
	MPE	,375	
	CA	-,073	
	BE	0,341	0,957
<i>Bullying</i> ejercido	Constante	-0,072	-0,028
	CA	0,153	0,073
	BR	0,439	0,436

Nota: MPE= maltrato pareja ejercido, CA= conducta antisocial, BE= bullying ejercido (agresor/a), BR= bullying recibido (víctima).

Con respecto a la variable “*bullying*” recibido en el ámbito escolar —rol víctima—, en los chicos obtenemos el siguiente modelo que es explicativo de un 41,8% de la varianza. En el modelo obtenido, la varianza de la variable dependiente (“*bullying*” recibido) se muestra por la conducta violenta en las relaciones de pareja ejercida (,375), la conducta antisocial (-,073) y el “*bullying*” ejercido (,341), de forma que a mayor “*bullying*” recibido mayor implicación en conductas violentas ejercidas en las relaciones de pareja y en el propio ámbito escolar y una

menor implicación en conductas antisociales, con una constante ,405.

En la ecuación con los coeficientes beta tipificados, se indica que el mayor peso de la predicción lo tiene la conducta de maltrato en las relaciones de pareja ejercido con  $\beta=0,497^4$ .

Podemos apreciar que, en el caso de las chicas, el “*bullying*” recibido es explicado en un 43,2% por la variable “*bullying*” ejercido (,957), obteniendo un modelo de regresión simple más parsimonioso.

Con respecto a la variable “*bullying*” ejercido en el ámbito escolar —rol agresor—, en los chicos obtenemos un modelo que explica un 51,1% de la varianza. En dicho modelo, la variable dependiente (“*bullying*” ejercido) se desarrolla por la conducta antisocial (0,153) y el “*bullying*” recibido (0,439), de forma que a mayor “*bullying*” ejercido mayor implicación en conductas antisociales y conductas de *bullying* desde el rol víctima con una constante de -0,072. En la ecuación con los coeficientes beta tipificados observamos que el mayor peso del modelo se sitúa en la conducta antisocial con  $\beta=0,588^5$ .

En el caso de las chicas, el “*bullying*” ejercido es explicado en un 47,9% de la varianza por un modelo explicativo compuesto por las mismas conductas que entre los chicos, situándose la variable dependiente (“*bullying*” ejercido) reflejada por la conducta antisocial (0,073) y el “*bullying*” recibido (0,436), de forma que a mayor *bullying* ejercido mayor implicación en conductas antisociales y conductas de *bullying* desde el rol víctima con una constante de -,028. En la ecuación con los coeficientes beta tipificados observamos que el mayor peso se sitúa en el “*bullying*” recibido con  $\beta=0,634^6$ .

## Discusión y conclusiones

Son diversas las conclusiones que se pueden extraer del estudio realizado atendiendo a los objetivos e hipótesis planteadas.

Para el logro de los dos primeros objetivos, en la investigación se han ido desgranando, de manera transversal, los resultados en función del género y el itinerario educativo. Una primera conclusión se refiere a la existencia de diferencias en el acoso escolar en función del género, observándose una mayor prevalencia entre los chicos de ESO, quienes se reconocen en su rol de agresor en un 32% frente al 19% de las chicas. No existen, en cambio, diferencias significativas en función del género en las agresiones ni recibidas ni ejercidas hacia los compañeros/as en FPB. Los datos del estudio de Díaz Aguado, Martínez y Martín (2013) muestran resultados similares, así como los de Armas (2007), Cerezo (2014), Jiménez y Estévez (2017), Pizzi (2008) y Sentse *et al.* (2015), que aludían tanto al rol victimario como al de víctima y a la prevalencia de los chicos frente a las chicas en las conductas de corte violento en el ámbito escolar.

En relación a las diferencias en función del itinerario educativo, los datos muestran una incidencia superior entre el alumnado de ESO frente al alumnado de FPB. Este resultado es novedoso y de interés dado que no se han encontrado estudios similares que incluyan este nivel educativo, sino que se encuentran centrados únicamente en la ESO.

Respecto al tercer objetivo propuesto, ha quedado probada la existencia de asociaciones entre las conductas de riesgo analizadas. Concretamente, quedan probadas las asociaciones entre el acoso escolar o *bullying* y la participación en otras conductas de riesgo principalmente violentas, tal y como ya mostraban Bender y Lösel (2011), así como el cambio de rol en las mismas. Se podría afirmar que existe un “ciclo de violencia” que pone de manifiesto cómo ser víctima de violencia escolar, a su vez, promueve un cambio de rol en otro contexto, pasando a convertirse en agresor/a como si se produjera un ciclo en forma de espiral, cuestión que el propio Olweus ya detectaba en sus estudios (2007). Las faltas de respeto entre el alumnado tienen un corte recíproco; verse

involucrado en conductas violentas tanto como víctima o como victimario parece condicionar que se reproduzca esta conducta con el rol contrario en otros contextos, con otras personas y también con otras conductas de riesgo analizadas, especialmente con conductas relativas a la violencia de diversa índole. En dicho ciclo de violencia se dan cita tanto los roles como las conductas de riesgo violentas. De tal manera que, además del cambio de rol (agresor/a o víctima), una misma persona se sitúa implicada en diversas conductas violentas: *bullying* y *ciberbullying*, violencia con sus parejas o conductas antisociales o infractoras. Y lo hemos denominado ciclo de violencia porque los cambios de roles y los cambios de conductas se retroalimentan entre sí.

En lo relativo al cambio de rol, estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas por Cuadrado y Fernández (2008), Cerezo (2014) y Ortega y Mora-Merchán (2008), donde se alude a la existencia de lo que denominan víctimas-agresivas (Cuadrado y Fernández, 2008; Ortega y Mora-Merchán, 2008) y víctimas-agresoras (Cerezo, 2014), considerando a las mismas como personas en situación de desventaja social y con un perfil de aislamiento y rechazo que impulsa su percepción de ser tanto víctima como agresor/a en conductas violentas. En esta investigación, además de este intercambio de roles, se han encontrado intercambios y relaciones con la activación de otras conductas de riesgo violentas. Por tanto, si aludimos al término “ciclo de violencia”, parece relevante recordar como hace medio siglo Bandura (1965) defendía la existencia de la causalidad recíproca, de forma que la conducta es explicada en interacción con el entorno. También Chauv (2003) indicaba que la violencia en el contexto del menor aumenta la violencia ejercida por el mismo, afirmando que existe relación entre la violencia sufrida y la necesidad de ejercer violencia, ya sea en el mismo ámbito o en otros ámbitos de su vida. La violencia llama a la violencia y la persona juega el doble papel o rol de víctima y agresora de manera sucesiva.

No menos importante es resaltar la importancia de los resultados que indican una prevalencia similar entre chicos y chicas de FPB y una ligera prevalencia superior de los chicos en ESO en la conducta de acoso, datos similares a los aportados por Álvarez-García, Barreiro-Collazo y Núñez (2017), en los que participan variables como el clima familiar, escolar (Ortega-Barón, Buelga y Cava, 2016) y el rendimiento académico, así como la interacción existente con otras conductas violentas. De estos resultados se deriva la necesidad de realizar intervenciones globales y preventivas que contemplen no solo a todos los sistemas implicados, sino también a todas las variables que participan (Pérez Serrano, 2008), incorporando la diversidad de roles también como parte de la misma persona. Parece necesario contar con todas esas personas que afirman no ser ni agresor/a ni víctima pero que, sin embargo, son con frecuencia espectadoras de este fenómeno y

es importante hacerles ser conscientes del rol que juegan y de los diferentes contextos que generan en función de la actitud y posición que adoptan.

Finalmente, hay que recordar algunas de las limitaciones de este estudio, al considerar que para testar y verificar las explicaciones complejas y holísticas es necesario profundizar en estudios con muestras más amplias y numerosas. La tendencia es, sin duda, la de incorporar las diversas conductas en sus distintos roles, con variables individuales en los diferentes contextos (familiar, escolar, iguales, social). Resulta especialmente relevante el contexto escolar en el desarrollo de conductas de violencia escolar (Domínguez *et al.*, 2017; Postigo *et al.*, 2013), así como incluir la visión temporal, tal y como vienen realizando los últimos estudios en la materia (Espelage, 2014; Jiménez y Estévez, 2015; Sentse *et al.*, 2015).

## Notas

<sup>1</sup> Esta investigación se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación Bizkume (201113-5738), enmarcada en el programa Bizkailab, cofinanciado por la Diputación Foral de Bizkaia y la Universidad de Deusto (FPI-UD 201215).

<sup>2</sup> Este estudio contaba con una muestra de 1.478 escolares de ESO de entre 11 y 18 años. El 47,8% eran chicos, mientras que el 48,4% eran chicas. Era una muestra representativa de los escolares de secundaria de la Región de Murcia, según indica Cerezo (2014: 32).

<sup>3</sup> Se hace referencia a las correlaciones de Spearman presentadas en la tabla 7. Asociaciones de la conducta de acoso escolar. Prueba Spearman.

<sup>4</sup>  $ZBR_H = 0,497.ZMPE - 0,342.ZCA + 0,413.ZBE$

<sup>5</sup>  $ZBE_H = 0,588.ZCA - 0,363.ZBR$

<sup>6</sup>  $ZBE_M = 0,217.ZCA - 0,634.ZBR$

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A. y Núñez, J. (2017). Ciber agresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género. *Comunicar*, XXV, 50, 89-97. doi: <https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>
- American Psychological Association (APA) (2015). *PsycINFO*. Thesaurus (subjects). doi: <https://doi.org/10.1037/e384842004-026>
- Amnistía Internacional (2019). *Hacer la vista... ¡gorda!: el acoso escolar en España, un asunto de derechos humanos*. Madrid: Amnistía Internacional.
- Armas, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Bandura, A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0022070>
- Bender, D. y Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behavior in adulthood. *Criminal Behavior and Mental Health*, 21(2), 99-106. doi: <https://doi.org/10.1002/cbm.799>
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 81-93.
- Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: foundations, development, applications*. Nueva York: George Braziller. doi: <http://dx.doi.org/10.1126/science.164.3880.681>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buelga, S. (2013). El ciberbullying: cuando la red no es un lugar seguro. En E. Estévez, *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y profesionales* (pp. 121-140). Madrid: Síntesis.
- Buelga, S. y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil e Internet. *Psycho Social Intervention*, 1, 91-101. doi: <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a2>
- Cerezo, F. (2014). Diferencias en estatus social entre roles en "bullying": un análisis sociométrico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 29-42.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y ciclo de violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Estados Unidos: Routledge Academic.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2009). Funcionalidad y niveles de integración de las TIC para facilitar el aprendizaje escolar de carácter constructivista. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 9, 22-34.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A. y De Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: national trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657-677.
- Díaz-Aguado, M. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Prentice Hall.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R. y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones Ministerio de Educación y Observatorio Estatal de la Convivencia.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R. y Martín, J. (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: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Domínguez, J., Álvarez, E. y Vázquez, E. (2017). Dimensiones predictivas del constructo violencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 337-351. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.259471>
- Espelage, D. (2014). Ecological theory: preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory Into Practice* 53(4), 257-264. doi: <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- García, C. M., Romera, E. M. y Ortega, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, 27(4), 347-353.
- García-Bacete, F. J. y González, J. (2010). *Evaluación de la competencia social entre iguales*. SOCIO-MET. Madrid: TEA.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Carrión, J. J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en educación secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-2.eacv>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6.ª ed. México: McGraw-Hill.
- Instituto Deusto de Drogodependencias (IDD) (2014). *Las drogas entre los escolares de Euskadi veinticinco años después*. Bilbao: Publicaciones Deusto.
- Instituto Vasco de Investigación Educativa (ISEI-IVEI) (2017). *Maltrato entre iguales 2016*. Vitoria-Gasteiz: Instituto Vasco de Investigación Educativa.
- Jessor, R. y Jessor, S. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: a longitudinal study of youth*. Nueva York: Academic Press.
- Jiménez, T. y Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: examining the role of individual, family and school variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17, 251-260. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.002>
- Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández de Haro, E., García, T. y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 131-150.
- León, O. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. Madrid: McGraw Hill Education.
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2011). Bullying y variables interpersonales en la adolescencia relacionadas con el riesgo para el consumo de drogas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 2(1), 89-97.
- 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.
- Musaleb, B. y Castro, O. (2016). Qué se sabe del bullying. *Revista de Medicina Clínica Las Condes* 26(1), 14-23.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, D. C.: Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2007). *Olweus Bullying Questionnaire. Standard school report*. América del Norte: Hazelden.
- Organización Mundial de la Salud (2016). *Growing up unequal. HBSC 2016 study (2013/2014 survey)*. Copenhague: OMS.
- Ortega, R. y Mora-Merchán J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 515-528. doi: <https://doi.org/10.1174/021037008786140922>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S. y Cava, M. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, 46, V XXIV, 57-65. doi: <https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A. y Gorayeb, R. (2010). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Pérez Serrano, G. (2008). La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 15-29. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28865>
- Piñero, E. y Cerezo, F. (2010). Las buenas relaciones entre hermanos como factor de protección de dinámica bullying en estudiantes de educación secundaria. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (eds.). *Investigación en convivencia escolar: variables relacionadas* (pp. 415-420). Granada: GEU.

- Pizzi, F. (2008). La violencia en los centros educativos de Italia: el fenómeno del bullying. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 31-40. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28866>
- Postigo, S., González, R., Montoya, I. y Ordóñez, A. (2013). Theoretical proposal in bullying research: a review. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425. doi: 10.6018/analesps.29.2.148251
- Ríos, J. A. (2006). *La pareja: modelos de relación y estilos de terapia. Aproximación sistémica*. Madrid: CCS.
- Rubio-Garay, F., Carrasco, M. A., Amor, P. J. y López-González, M. A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica (*Related factors to adolescent's dating violence: a critical review*). *Anuario de Psicología Jurídica*. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.apj.2015.01.001>
- Ruiz-Narezo, M., González de Audikana, M., Fonseca, I. y Santibáñez, R. (2014). Conductas de riesgo en adolescentes. Diferencias entre chicos y chicas. En *Actas de Congreso Internacional Infancia en contextos de riesgo* (pp. 2733-2744). Huelva: FUNIBER.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120. doi: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Save the Children (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children y AECID.
- Sentse, M., Kretschmer, T. y Salmivalli, C. (2015). The longitudinal interplay between bullying, victimization, and social status: age-related and gender differences. *Social Development* 24(3), 659-677. doi: <https://doi.org/10.1111/sode.12115>
- Vidales-Bolaños, M. y Sádaba-Chalezquer, C. (2017). Adolescentes conectados: la medición del impacto del móvil en las relaciones sociales desde el capital social. *Comunicar*, 53, XXV, 19-28. doi: <https://doi.org/10.3916/C53-2017-02>
- Voas, R. y Kelley-Baker, T. (2008). Licensing teenagers: nontraffic risks and benefits in the transition to driving status. *Traffic Injury Prevention*, 9(2), 89-97. doi: <https://doi.org/10.1080/15389580701813297>

## Abstract

---

### *Bullying: adolescent victims and aggressors. Implication in cycles of violence*

**INTRODUCTION.** An ecological and systems approach was used as a framework for analyzing the multiple associations between bullying and other adolescent violent risk behaviors, accounting for gender and educational streaming. **METHOD.** This cross-sectional study –both of a descriptive and relational nature–, analyzed the results obtained from an anonymous, self-reporting questionnaire administered to a sample of 433 adolescents from 4 High Schools and Vocational Training Centres in metropolitan Bilbao. **RESULTS.** There were differences in bullying according to gender, with a higher prevalence among boys at High School, and no significant differences amongst students of Basic Vocational Training. There was also a link found both with boys and girls in the victimization and reproduction of school violence, being in many cases both aggressors and victims at the same time. Furthermore, being a victim of bullying shows associations with involvement in other violent behaviors such as teen dating violence and antisocial behavior, as well as with violence in the school environment, with differences according to gender. **DISCUSSION.** Data obtained were discussed in the context of other studies. The concept of the cycle of violence was incorporated, where roles and behaviors entailing the risk of violence

interchange. The same person tends to be involved in different violent behaviors; bullying, cyberbullying, partner violence, and antisocial or infracting behavior in different roles (aggressor and victim). An interesting area of study that could frame various socio-educational interventions with adolescents is that of considering them not only as victims or aggressors, but also as the possibility of so-called aggressive victims (double role) and their involvement in different types of violence.

**Keywords:** *Adolescents, Behavior problems, Bullying, Violence.*

## **Résumé**

---

*Harcèlement scolaire: adolescents victimes et adolescents agresseurs. L'implication dans les cycles de violence*

**INTRODUCTION.** D'un point de vue écologique-systémique les différentes associations entre la conduite de harcèlement scolaire ou bullying et autres conduites violentes sont analysées en tenant compte le sexe et le parcours scolaire des adolescents. **MÉTHODE.** Il s'agit d'une étude descriptive et relationnelle de coupe transversale qui analyse les résultats obtenus à partir de l'application d'un questionnaire anonyme et d'auto-registre à un échantillon de 433 élèves de Collège et BEP de 4 établissements scolaires de la zone du Grand Bilbao. **RÉSULTATS.** Il existe des différences dans le harcèlement scolaire en fonction du sexe, observant une plus grande prévalence parmi les élèves de Collège et n'observant pas de différences significatives avec les élèves de BEP. Il existe également un lien, aussi bien chez les garçons que chez les filles, dans la victimisation et reproduction de la violence scolaire, étant souvent à la fois agresseurs/euses et victimes. En outre, on a observé qu'être victime de harcèlement scolaire est associé à l'implication d'autres conduites violentes comme la maltraitance dans les relations de couple ou la conduite antisociale, ainsi que la violence exercée dans le domaine scolaire, observant des différences en fonction du sexe. **DISCUSSION.** Les données d'autres études réalisées sont débattues et le concept de cycles de violence, où se donnent rendez-vous aussi bien les rôles que les conduites de risque violente, est incorporé. De sorte qu'il est possible comprendre comme une même personne s'implique dans différentes conduites violentes : bullying, cyberbullying, violence sur le couple ou conduites antisociales ou d'infractions, tout en manifestant différents rôles (agresseur/euse et victime), étant un domaine d'étude qui pourrait encadrer différentes interventions socioéducatives en concevant les adolescents non seulement comme victimes ou agresseurs/euses, mais plutôt d'un point de vue permettant apprécier leur double rôle (victime-agresseur) et leur implication dans les différents types de violence.

**Mots-clés:** *Adolescence, Conduites de risque, Harcèlement scolaire, Violence.*

## **Perfil profesional de las autoras**

---

### **Marta Ruiz-Narezo (autora de contacto)**

Profesora del Departamento de Pedagogía Social y Diversidad de la Universidad de Deusto. Graduada en Educación Social, máster en Drogodependencias y Otras Adicciones y doctora en Innovación



Educativa y Aprendizaje a lo Largo de la Vida por la Universidad de Deusto. Miembro del equipo INTERVENCIÓN: Calidad de Vida e Inclusión Social, equipo reconocido por el Gobierno vasco (IT1118-16). Su campo de investigación se centra en la adolescencia y en las conductas de riesgo en dicha etapa vital.

Correo electrónico de contacto: [marta.ruiznarezo@deusto.es](mailto:marta.ruiznarezo@deusto.es)

Dirección para la correspondencia: Facultad de Psicología y Educación. Avenida de las Universidades, 24. 48007 Bilbao, Bizkaia.

### **Rosa Santibáñez Gruber**

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Deusto y diplomada en Criminología por la Universidad del País Vasco. Catedrática de Pedagogía Social y Diversidad en la Universidad de Deusto desde el 2010 e investigadora principal del equipo INTERVENCIÓN: Calidad de Vida e Inclusión Social, equipo reconocido por el Gobierno vasco (IT1118-16). Sus líneas de investigación y publicaciones se centran principalmente en colectivos desfavorecidos y exclusión social, así como en el desarrollo de estrategias de intervención educativa para la inclusión social. Actualmente es vicerrectora de Investigación y Tránsferencia de la Universidad de Deusto.

Correo electrónico de contacto: [rosa.santibanez@deusto.es](mailto:rosa.santibanez@deusto.es)

### **Teresa Laespada Martínez**

Doctora en Sociología por la Universidad de Deusto. Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología. Profesora titular de la Universidad de Deusto en la Facultad de Psicología y Educación. Ha sido directora del Instituto Deusto de Drogodependencias, directora del máster de Drogodependencias y Otras Adicciones y miembro de diversos comités científicos de revistas científicas. En la actualidad es la diputada foral de Empleo, Inserción Social e Igualdad de la Diputación Foral de Bizkaia.

Correo electrónico de contacto: [laespada@deusto.es](mailto:laespada@deusto.es)