

Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico

Beatriz Lucas Molina¹, Rosa Pulido Valero² e Irene Solbes Canales³

¹ Universidad de La Rioja, ² Universidad Complutense de Madrid y ³ Universidad de Castilla La Mancha

Durante la última década se ha producido un giro en el estudio de la violencia entre iguales, pasando de analizar únicamente las características individuales de la díada agresor-víctima a considerarlo un proceso grupal, en el que la mayoría de los niños desempeñan un papel. Este estudio utiliza una versión adaptada del Participant-Role Questionnaire para identificar estos roles en 2.050 niños españoles de edades comprendidas entre 8 y 13 años, relacionando los papeles con la pertenencia a uno de los cinco estatus sociométricos. Los análisis factoriales revelaron la existencia de cuatro roles, indicando que la escala adaptada resultaba válida para diferenciar: el agresor, la víctima, el defensor de la víctima y el observador pasivo. Los chicos desempeñaban con mayor frecuencia los roles de agresor y víctima. El papel desempeñado estaba relacionado con el estatus sociométrico en el aula. Los avances en la medida de la violencia entre iguales como proceso grupal y el éxito de las estrategias de intervención pueden depender de la diferenciación de los roles que desempeñan los compañeros, ayudando a movilizar la presión de los iguales y privando a los agresores de su apoyo social.

Peer harassment in primary school: The role of peers and its relationship with sociometric status. During the last decade, there has been a change in peer harassment research from a focus on the characteristics of the Aggressor-Victim dyad to the recognition of peer harassment as a whole group process, with most of children playing some kind of role. This study uses a shortened adaptation of the Participant-Role Questionnaire approach to identify these roles in 2,050 Spanish children aged 8 to 13 years. These Participant Roles were related to belonging to one of the five sociometric status groups. Factor analysis revealed four different roles, indicating that the adapted scale remains a reliable way of distinguishing the Aggressor, Victim, Defender of the victim, and Outsider roles. Boys played the roles of Aggressor and Victim significantly more frequently. The children's Participant Role was found to be related to their sociometric status. Progress in the measurement of peer harassment as a group process and the success of intervention strategies may depend on finding clearer distinctions among the different peer roles, mobilizing peer pressure, and isolating aggressors from their social support.

Según el informe de la Organización Mundial de la Salud realizado sobre un estudio epidemiológico efectuado en 35 países (Craig y Yourel, 2004), entre ellos España, la violencia entre iguales es un fenómeno frecuente en nuestros centros educativos. Este informe constató que el 11% de los alumnos informaba ejercer o sufrir este tipo de violencia al menos 2 o 3 veces durante los dos meses previos a la evaluación.

Gran parte de la investigación sobre el fenómeno se ha centrado en conocer tanto las características de los niños víctimas y agresores (Nansel et al., 2004; Olweus, 1993; Schwartz, 2000; Veenstra et al., 2005), como los efectos negativos de este tipo de situaciones sobre dichos niños (Boivin, Hymel y Hodges, 2001; Card y Little 2006; Hawker y Boulton, 2000).

De este modo, se ha visto que los niños agresores presentan a menudo una situación social negativa (Cerezo y Ato, 2010; Nansel et al., 2004), mostrando una marcada tendencia al uso de la violencia y de la fuerza, deseo de dominar a los demás (Buelga, Musitu y Murgui, 2009), dificultad para cumplir normas, relaciones negativas con los adultos y bajo rendimiento (Veenstra et al., 2005). Así como tener escasa capacidad de autocrítica y buena autoestima (Cerezo, 2001).

En el caso de las víctimas, los estudios indican la necesidad de diferenciar dos tipos. Por un lado, la víctima «pasiva», caracterizada por una situación social de aislamiento y baja popularidad (incluso inferior a la de los agresores) (Cerezo y Ato, 2010; Pulido, Martín Seoane y Díaz-Aguado, 2010), una conducta pasiva y sumisa (Cerezo, 2001) y cierta orientación hacia los adultos (Veenstra et al., 2005). Por otro lado, la víctima «activa», que se caracteriza por una situación de mayor impopularidad que las víctimas pasivas y los agresores (Nansel et al., 2004) y una tendencia excesiva e impulsiva a actuar que les lleva a reaccionar frecuentemente de forma agresiva (Schwartz, 2000).

Asimismo, se ha visto que la continuidad de la violencia provoca en las víctimas efectos claramente negativos, como son: dis-

Fecha recepción: 12-3-10 • Fecha aceptación: 18-10-10

Correspondencia: Beatriz Lucas Molina
Facultad de Letras y de la Educación
Universidad de La Rioja
26002 Logroño (Spain)
e-mail: beatriz.lucas@unirioja.es

minución de su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos e ideaciones de suicidio, lo que dificulta su integración en el medio escolar y desarrollo normal de los aprendizajes (Card y Little 2006). Respecto a los agresores, Olweus (1993) encontró que el 60% de los alumnos que entre 6º y 9º curso declararon ser agresores fueron arrestados al menos una vez a la edad de 24 años. Además, la agresión a los compañeros correlaciona con otros problemas tales como un mayor riesgo de abuso de drogas y alcohol (Nansel et al., 2004).

Sin embargo, los fenómenos del acoso y de la violencia entre iguales no se reducen a una simple interacción entre víctimas y agresores. Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996) fueron los primeros en considerarlos como procesos grupales que se producían dentro del contexto grupo-clase bajo la intervención de distintos mecanismos grupales. Por lo que ser víctima o agresor equivalía a tener un rol social dentro de un grupo. Desde aquel estudio pionero de Salmivalli et al. (1996) han sido muchos los expertos del ámbito que han adoptado dicha aproximación grupal (Cerezo y Ato, 2010; Goossens, Olthof y Dekker, 2006; Sutton y Smith, 1999; Veenstra et al., 2005).

Pepler y Craig (1995) encontraron que el 85% de los episodios de acoso que se detectaron durante los recreos en distintas escuelas de Primaria eran presenciados por compañeros. Además, por el carácter repetitivo que tiene este tipo de procesos, incluso aquellos niños que no están físicamente presentes, suelen ser conscientes de dichas situaciones. Salmivalli et al. (1996) estudiaron el papel que estos 'otros' participantes tenían en los episodios de violencia entre compañeros. Estos participantes observadores, aunque no tenían un papel activo en las peleas entre compañeros, podrían estar permitiendo de algún modo que estos actos se iniciasen y se mantuviesen en el tiempo.

Dichos autores, ayudados por un heteroinforme diseñado por ellos mismos denominado '*Participant-Role Questionnaire*' aplicado a alumnos de 12 a 13 años, detectaron la existencia de seis roles: el agresor, el reforzador del agresor (participaría en las agresiones), el asistente del agresor (no ejercería la agresión directa hacia la víctima), el defensor de la víctima, el '*outsider*' (se mantendría alejado de las peleas y mostraría una actitud pasiva), y la víctima. Sutton y Smith (1999) realizaron una adaptación reducida del anterior cuestionario para niños de 7 a 10 años. Con solo 20 descriptores, pero mediante una entrevista individual, obtenían cuatro roles: el agresor (que incluía las situaciones de reforzador y asistente), el defensor, el '*outsider*' y la víctima. Goossens et al. (2006), usando también una adaptación del cuestionario original denominada '*New Participant-Role Scale*' y compuesta por 32 ítems, pusieron de manifiesto la estabilidad de cinco de los roles (agresor, asistente, víctima, defensor y '*outsider*') en un estudio longitudinal sobre niños de 9 a 11 años.

Los roles mostraban una distribución desigual en función del género, siendo los de agresor, víctima, reforzador y asistente del agresor mucho más comunes entre los chicos, y los de defensor y '*outsider*' más comunes entre las chicas (Goossens et al., 2006; Salmivalli et al., 1996; Sutton y Smith, 1999).

Respecto a la edad, en un estudio longitudinal realizado por Salmivalli, Lappalainen y Lagerspetz (1998), se observó que el rol de defensor era más común entre los niños más pequeños, mientras que el de reforzador primaba entre los mayores.

Al analizar el estatus sociométrico se detectó que los roles de agresor y víctima estaban asociados con el rechazo, en especial el de víctima, obteniendo los alumnos defensores los mejores estatus

(Goossens et al., 2006; Salmivalli et al., 1996, 1998). Se dieron dos posibles explicaciones: una, que los defensores tenían un estatus de popularidad porque prestaban su ayuda a la víctima; y otra, que solo los niños con un buen estatus sociométrico se atreverían a defender a un niño víctima. La dirección de esta relación sigue siendo aún desconocida (Salmivalli, 2010).

En cuanto al rechazo que sufren los niños víctimas, cabe mencionar el efecto protector que tienen las relaciones de amistad en los procesos de victimización. El tener, incluso, un único amigo popular capaz de protegerte y defenderte ante las intimidaciones de los demás amortigua tanto la frecuencia como los efectos a corto y largo plazo del acoso (Boivin et al., 2001).

En España, en los últimos años diversas instituciones han promovido un gran volumen de investigaciones sobre el acoso y la violencia entre iguales tanto a nivel nacional (Del Barrio et al., 2008), como autonómico (Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006). Sin embargo, son escasos aquellos trabajos que han estudiado específicamente el papel de los compañeros en el fenómeno en Educación Primaria (Lucas Molina, 2004).

Por ello, este estudio pretende profundizar en el papel que desempeñan los niños cuando hay peleas entre compañeros, así como conocer las características que los niños atribuyen no solo a los agresores y víctimas, sino también a los observadores, quienes consideramos que juegan un papel fundamental en la comprensión de este fenómeno y, por consiguiente, en su prevención e intervención.

Método

Participantes

Los participantes fueron 2.050 niños de edades comprendidas entre 8 y 13 años (Media= 9,80; Dt= 1,24) de 27 escuelas de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid (17 públicas y 10 concertadas-privadas), seleccionados de forma aleatoria (con el centro educativo como unidad de análisis) para que representasen a los alumnos de primer y segundo ciclo de dicha región.

La distribución según el género fue: un 50,80% chicas y un 49,20% chicos. En cuanto al curso, el 23% de los alumnos estaban escolarizados en 3º, 25,1% en 4º, 26,6% en 5º y 25,4% en 6º.

Instrumentos

Roles de los compañeros en las peleas (42 ítems). Elaborado a partir de la adaptación realizada por Sutton y Smith (1999) del *Participant-Role Questionnaire*, de Salmivalli et al. (1996) (20 ítems) y del *Método de Asociación de Atributos Perceptivos* (Lucas Molina, 2004) (22 ítems). Pretende identificar y caracterizar los distintos papeles que desempeñan los niños de una determinada clase cuando hay peleas entre compañeros. Basado en un heteroinforme, el alumnado tiene que nominar a aquellos compañeros que mejor encajan en cada uno de los 42 descriptores (véase tabla 1 para consultar los ítems). Para su análisis posterior, se contabiliza el número de veces que cada alumno es nombrado por sus compañeros en cada una de las categorías descriptivas y se divide por el total de nominaciones emitidas dentro de una misma clase en dicha categoría.

Cuestionario Sociométrico para Niños (Díaz-Aguado, 1996) (2 ítems). Evalúa la integración social de los alumnos en sus aulas. A partir de la estandarización de los índices de *elecciones* y *rechazos* dentro de cada clase y siguiendo la clasificación desarrollada por

Coie, Dodge y Coppotelli (1982), se distinguen cinco estatus sociométricos: *popular*, *rechazado*, *aislado*, *controvertido* y *normal*.

Procedimiento

La aplicación fue colectiva y tuvo una duración aproximada de 30 minutos, previa explicación de las instrucciones necesarias y del propósito del estudio, haciendo especial énfasis en la confidencialidad de los datos. Se pidió el consentimiento a los padres de todos los participantes.

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó con el programa SPSS versión 15.0, utilizando técnicas de reducción de la dimensionalidad y contrastes de hipótesis para variables continuas. A lo largo de la exposición de los resultados se describirán los estadísticos realizados en cada caso.

Resultados

Roles desempeñados y características asociadas

Para reducir la dimensionalidad del cuestionario se realizó un análisis de componentes principales seguido de rotación Promax. Según las orientaciones proporcionadas por el *criterio de Kaiser* y por el *Scree test* se obtuvieron cuatro factores que explicaban un 54,11% de la varianza total. Estas dimensiones fueron denominadas en función de su contenido:

- 1) *Rol agresor*, formado por 18 ítems con una consistencia interna de 0,96 (IC 95%: 0,95-0,96).
- 2) *Rol víctima*, incluía 10 elementos que alcanzaban un alfa de Cronbach de 0,89 (IC 95%: 0,88-0,89).
- 3) *Rol defensor*, 11 elementos que mostraban una consistencia interna de 0,81 (IC 95%: 0,78-0,80).
- 4) *Rol observador pasivo* (*'outsider'*), compuesto por 7 ítems con un valor alfa de 0,67 (IC 95%: 0,64-0,68).

En la tabla 1 se presenta la matriz de configuración de saturaciones superiores a 0,3.

Diferencias en función del género y del curso

En la tabla 2 vienen representados los resultados de los análisis univariantes realizados para cada una de las puntuaciones factoriales obtenidas en los cuatro roles. Los contrastes de F revelaron diferencias estadísticamente significativas únicamente en la variable género y solo en dos roles: *agresor* y *víctima*. Fueron los chicos los que desempeñaron con mayor frecuencia los papeles de agresor y víctima.

Relación con el estatus sociométrico

Se realizó un análisis de varianza (estadístico Brown-Forsythe) ya que no se cumplió el supuesto de homogeneidad de varianzas, con el estatus sociométrico como factor con cinco niveles. Asimismo se realizaron contrastes a posteriori (Games-Howell) para conocer las posibles diferencias entre los distintos estatus en las puntuaciones obtenidas en cada rol.

Según la tabla 3, los alumnos que alcanzan puntuaciones significativamente superiores en el *rol de agresor* se encuentran en situación de *rechazado* o *controvertido*, y las menores entre los *aislados*.

Respecto al *rol de víctima*, los niños con un estatus de *rechazado* son los que obtienen puntuaciones significativamente superiores, mientras que los *populares* las menores.

En cuanto a la situación de *defensor*, los alumnos *populares* y *controvertidos* obtienen las mayores puntuaciones, y los *aislados* y *rechazados* las menores.

Por último, respecto al *rol de 'outsider'*, vemos cómo los alumnos *rechazados* obtienen puntuaciones significativamente menores que aquellos niños *populares* o *controvertidos*.

Discusión y conclusiones

Roles de los compañeros y características asociadas

A partir de la información proporcionada por los alumnos sobre las características que asociaban a sus compañeros y su papel en las peleas, se obtuvieron cuatro perfiles bien diferenciados: *agresor* ($\alpha=0,96$), *víctima* ($\alpha=0,89$), *defensor* ($\alpha=0,81$) y *'outsider'* ($\alpha=0,67$).

Según se deriva de estos resultados, los niños estarían detectando la existencia de cuatro roles distintos cuando hay peleas entre compañeros. Estos resultados siguen la dirección de otros estudios centrados en el carácter grupal del acoso y la violencia entre iguales, y que defienden que el fenómeno no es un mero producto de la interacción entre agresor y víctima, sino que también entran otros papeles en juego. Papeles desempeñados por miembros del grupo de compañeros que son conscientes de lo que ocurre entre la víctima y el agresor y que de algún modo (con su falta de respuesta, por ejemplo) estarían permitiendo dichas interacciones negativas (Cowie y Olafsson, 2000; Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1996; Sutton y Smith, 1999). Sin embargo, frente a los seis roles obtenidos por Salmivalli et al. (1996) y los cinco de Goossens et al. (2006), en nuestro trabajo solo se han detectado cuatro, al igual que hicieron Sutton y Smith (1999).

El perfil *agresor* estaría asociado con la tendencia a iniciar y protagonizar las peleas entre iguales y a usar la agresión hacia los demás (física, verbal y en forma de ataques a la propiedad) con la mayor fortaleza física e incluso psicológica ('es el que da más miedo a los demás'), así como a una mala relación con el profesorado ('es al que menos quiere el profesor'). Estas características son similares a las detectadas en otros estudios (Buelga et al., 2009; Cerezo, 2001; Cerezo y Ato, 2010; Olweus, 1993; Schwartz, 2000).

Las características incluidas en el papel de *víctima* encajarían dentro de la situación de *víctima pasiva* (Boivin et al., 2001; Cerezo y Ato, 2010; Salmivalli et al., 1996; Schwartz, 2000; Veenstra et al., 2005): se encuentra en una situación social de aislamiento ('es el que menos amigos tiene'), presenta una conducta muy pasiva y poca fortaleza física ('es el menos fuerte'), alta inseguridad y vulnerabilidad ('es el más miedoso'), posible baja autoestima ('es el más triste'), excesiva orientación hacia los adultos ('es el que pide más ayuda al profesor'), bajo rendimiento académico ('es el que menos sabe') y es objeto de las conductas de violencia (física, verbal y ataques a la propiedad) por parte de sus iguales.

<i>Tabla 1</i> Matriz de configuración 'Roles de los compañeros en las peleas'				
Elementos	Componente			
	1	2	3	4
Suele empezar las peleas	,908			
El que más pega a los demás	,901			
Es el jefe de un grupo de peleones	,889			
El que más insulta a los demás	,873			
Convince a los otros para que se unan a las peleas	,867			
Se ríe de la gente que está siendo molestada	,848			
Se une a la pelea si alguien la ha empezado antes	,843			
Siempre está pensando en nuevas formas de molestar a los demás	,839			
Anima al que está pegando	,834			
Ayuda al que pega	,775			
Avisa a los otros para que miren la pelea	,769			
El que más molesta a los demás	,745			
Está siempre en las peleas aunque no haga nada	,738			
El que da más miedo	,736			
Al que menos quiere el profesor	,608			
El que suele coger cosas de los demás sin pedir permiso	,563			
El más fuerte	,487			
Al que más pegan los demás		,838		
Al que más insultan los demás		,825		
El que menos amigos tiene		,766		
El más miedoso		,729		
El que recibe en las peleas		,726		
El menos fuerte		,687		
El más triste		,686		
El que menos sabe		,562		
El que pide más ayuda al profesor		,539		
Al que se le suelen coger las cosas sin pedir permiso		,529		
Intenta consolar al que han pegado			,774	
Intenta que otros paren la pelea			,773	
El que más ayuda a los demás			,730	
Avisa a algún profesor de la pelea			,699	
Defiende al que están pegando			,576	
El que tiene más amigos			,544	
Busca a otros para que ayuden al niño que están pegando			,524	
Al que más quiere el profesor			,493	,300
El que más sabe			,484	,376
El que pide menos ayuda al profesor			,355	,324
El más alegre			,351	
Nunca se mete en las peleas, ni para animarlas ni para ayudar				,786
Nunca está delante de las peleas, siempre permanece alejado				,726
Ni se entera de las peleas				,708
Delante de las peleas, hace como si no estuviese pasando nada	,363			,392

Tabla 2
Análisis univariantes de las puntuaciones factoriales en los distintos roles desempeñados en las peleas entre compañeros en función del género y del curso

ROLES	Género			Curso		
	F _(1,2042)	Eta ²	Pot. Obs.	F _(3,2042)	Eta ²	Pot. Obs.
Agresor	272,86***	,118	1	,442	,001	,140
Víctima	57,76***	,028	1	,909	,001	,251
Defensor	,131	,000	,065	,483	,001	,149
'Outsider'	2,722	,001	,378	,347	,001	,118

* p<,05 ;** p<,01; *** p<,001

Los descriptores asociados al rol de *defensor* indican que, según sus compañeros, este niño tiene una buena posición social dentro de su aula, en relación con sus iguales ('es el que tiene más amigos') y con su profesor ('es al que más quiere el profesor'). Además, manifiesta conductas de ayuda (sobre todo hacia las víctimas), tiene buen rendimiento académico ('es el que más sabe') y buen ajuste socioemocional ('es el más alegre'). Es decir, es percibido como un niño con atributos positivos, que se lleva bien con sus iguales y su profesor, y que es capaz de enfrentarse al agresor en defensa de la víctima (sin ser 'el más fuerte'). Estos resultados siguen la línea de los encontrados por Goossens et al. (2006), Salmivalli et al. (1996) y Sutton y Smith (1999), aunque no nos permiten concluir si el hecho de manifestar conductas prosociales (como defender y consolar a la víctima) hace que este niño tenga un mayor nivel de

Tabla 3
Estatus sociométrico y roles desempeñados en las peleas

Roles	Estatus sociométrico	N	Media	Desv. típ.	Error típ.	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo	Brown-Forsythe Games-Howell
						Límite inferior	Límite superior			
AGRESOR	Popular (1)	48,00	5,87	,23	47,55	48,44	42,72	90,78	48,00	B-F(4, 545,68)= 53,49 G-H: 2, 3 > 1, 4, 5 4 < 1, 2, 3, 5
	Rechazado (2)	55,69	16,03	,80	54,13	57,26	42,96	128,53	55,69	
	Controvertido (3)	56,39	13,49	1,27	53,87	58,90	43,71	115,63	56,39	
	Aislado (4)	46,83	4,66	,32	46,19	47,46	43,60	87,54	46,83	
	Normal (5)	48,44	6,68	,26	47,93	48,95	43,23	104,62	48,44	
	Total	50,00	10,00	,22	49,57	50,43	42,72	128,53	50,00	
VÍCTIMA	Popular (1)	46,89	4,89	,19	46,52	47,26	38,16	89,94	46,89	B-F(4, 837,50)= 99,34 G-H: 2 > 1, 3, 4, 5 1 < 2, 4, 5
	Rechazado (2)	58,20	16,69	,83	56,57	59,83	42,01	140,72	58,20	
	Controvertido (3)	48,29	6,26	,59	47,12	49,45	41,18	85,70	48,29	
	Aislado (4)	49,22	7,77	,54	48,17	50,28	42,36	106,56	49,22	
	Normal (5)	48,65	6,08	,24	48,19	49,12	40,17	97,19	48,65	
	Total	50,00	10,00	,22	49,57	50,43	38,16	140,72	50,00	
DEFENSOR	Popular (1)	54,10	11,46	,44	53,23	54,97	36,45	131,56	54,10	B-F(4, 850,64)= 74,03 G-H: 1, 3 > 2, 4, 5 2, 4 < 1, 3, 5
	Rechazado (2)	45,45	7,20	,36	44,75	46,15	31,84	116,43	45,45	
	Controvertido (3)	54,66	10,63	1,00	52,68	56,64	36,83	94,57	54,66	
	Aislado (4)	46,32	8,42	,58	45,17	47,46	35,68	94,26	46,32	
	Normal (5)	49,00	8,14	,32	48,37	49,62	34,22	100,41	49,00	
	Total	50,00	10,00	,22	49,57	50,43	31,84	131,56	50,00	
'OUTSIDER'	Popular (1)	49,23	8,62	,33	48,58	49,89	18,76	100,60	49,23	B-F(4, 1333,06)= 5,31 G-H: 2>1,3
	Rechazado (2)	51,70	11,29	,56	50,60	52,81	33,23	124,23	51,70	
	Controvertido (3)	48,16	8,20	,77	46,63	49,69	36,12	82,77	48,16	
	Aislado (4)	50,35	9,34	,64	49,08	51,63	34,48	88,11	50,35	
	Normal (5)	49,93	10,80	,42	49,10	50,76	26,31	176,30	49,93	
	Total	50,00	10,00	,22	49,57	50,43	18,76	176,30	50,00	

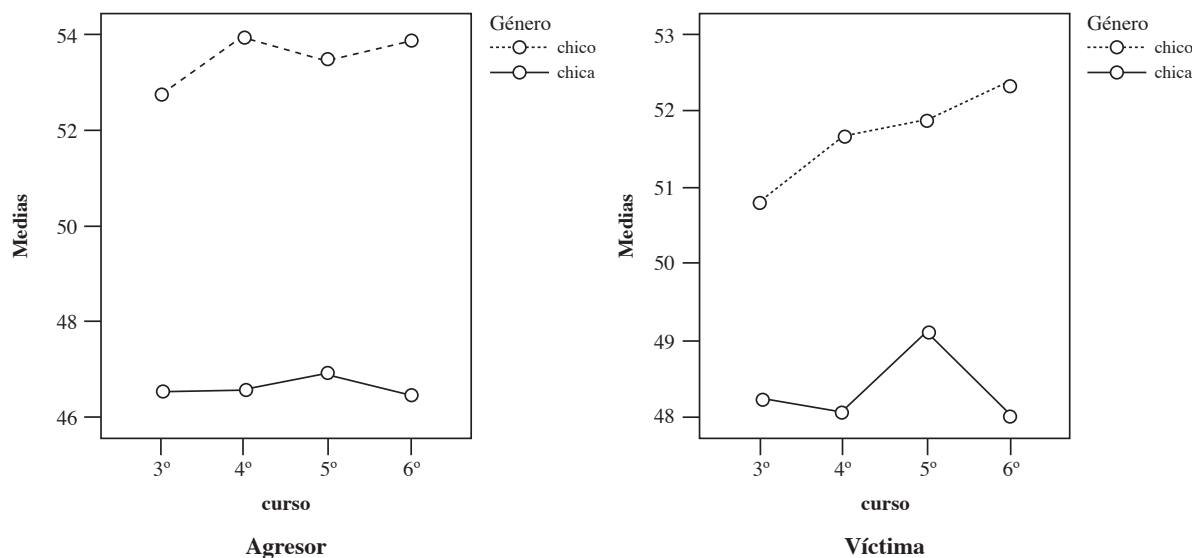


Figura 1. Medias en los roles de agresor y víctima en función del género y el curso

aceptación entre el alumnado o si, por el contrario, el efecto es el inverso tal y como planteaban Salmivalli et al. (1996).

Respecto al perfil *'outsider'* u *observador pasivo*, al igual que el niño defensor, es un niño con buena relación con su profesor y buen rendimiento académico. Sin embargo, no se caracteriza por tener una óptima relación con sus iguales. En cuanto a su papel en las peleas, los descriptores señalan un comportamiento claramente pasivo. Este niño, aún siendo un 'buen alumno' por su relación con el profesor y su posición académica dentro del aula, no interrumpe las situaciones de violencia entre iguales que observa a su alrededor. Al comparar este resultado con el obtenido por el defensor podemos corroborar la relación positiva entre el nivel de aceptación entre el alumnado y la conducta prosocial. En este sentido, conviene señalar el efecto de 'aprendizaje o contagio social' que puede tener sobre el alumnado el observar que un niño valorado positivamente por el profesor adopte un papel tan pasivo ante los conflictos (Rigby, 1996). Pero puede que el observador pasivo, frente al defensor, no disfrute del apoyo necesario de sus compañeros para sentirse con el poder suficiente e intervenir con éxito en las peleas entre iguales (Salmivalli, 2010).

Diferencias en función del género y el curso

Solo se detectaron diferencias de género en los roles de *agresor* y de *víctima*: los chicos obtenían mayores puntuaciones. La inexistencia de diferencias en los papeles de *defensor* y *'outsider'* no sigue la tendencia general según la cual hay más chicas ejerciendo estos roles (Goossens et al., 2006; Salmivalli et al., 1996; Smith y Sutton, 1999).

Relación con el estatus sociométrico

Los alumnos *rechazados* dentro del aula obtuvieron las mayores puntuaciones en los roles de *agresor* y *víctima*, así como las menores en los de *defensor* y *observador pasivo*. Estos resultados señalan la situación de exclusión y rechazo social que sufren aquellos niños que participan, tanto como agresor como víctima, en las situaciones de violencia entre iguales (Cerezo y Ato, 2010; Veenstra et al., 2005).

Por otro lado, los niños *populares* fueron los que obtuvieron las menores puntuaciones en el papel de *víctima* y las mayores en el de *defensor*. Este último resultado iría en la dirección esperada: los niños con un estatus de popularidad dentro de su aula son los que ejercen en mayor medida el rol de defensor, posiblemente porque para asumir dicho papel necesitan contar con el apoyo y la aceptación de sus compañeros (Dijkstra et al., 2008).

Por último, conviene señalar un resultado interesante en relación con el estatus *controvertido*, que nos permite matizar los comentarios en cuanto a la relación entre agresión y rechazo social. Los niños controvertidos obtuvieron las mayores puntuaciones en el rol de agresor (como los rechazados) y en el de defensor (como los populares). Este resultado señalaría la existencia de unos niños que ejercen la agresión hacia los demás y que gozan de apoyo por parte de algunos de sus compañeros, como se ha encontrado en otros estudios (Buelga et al., 2009; Dijkstra et al., 2008). Posiblemente porque combinan las conductas agresivas con otras de apoyo y defensa hacia los demás.

De todo lo expuesto con anterioridad podemos extraer tres conclusiones: 1) la existencia de distintos roles en las situaciones de violencia entre iguales desde edades muy tempranas, detectados por los propios alumnos y que apoyarían el carácter grupal de este fenómeno; 2) la necesidad de romper con la espiral de exclusión social que están viviendo los niños víctimas y agresores, modificable ofreciendo oportunidades para establecer vínculos de calidad y de protección entre los iguales (especialmente si tenemos en cuenta que la presencia de un único amigo defensor reduce las probabilidades y los efectos nocivos de la victimización, Boivin et al., 2001); y 3) la necesidad de incluir a los observadores en la prevención e intervención de este tipo de situaciones, tal y como ocurre, por ejemplo, en los *sistemas de alumnos ayudantes* y que han resultado altamente eficaces (Cowie y Olafsson, 1999; Salmivalli, 2010).

Por último, destacar la importancia de seguir investigando sobre los efectos que otros factores grupales, como las normas y actitudes del grupo-clase en relación con la violencia, pueden tener en este fenómeno, así como la necesidad de realizar estudios longitudinales sobre el tema.

Referencias

- Boivin, M., Hymel, S., y Hodges, E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, pp. 265-289. New York: Guilford.
- Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 127-141.
- Card, N., y Little, T. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 446-480.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores vs víctimas) en niños y niñas de 10-12 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-43.
- Cerezo, F., y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26, 137-144.
- Coie, J., Dodge, K., y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Cowie, H., y Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21, 79-95.
- Craig, W., y Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. En C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal y V. Barnekow (Eds.), *Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HSBC) Study*, pp. 133-144. Copenhagen: WHO Publications.
- Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2006). *Convivencia y confrontación entre iguales*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A., y De Dios, M. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 657-677.
- Díaz-Aguado, M. (Dir.) (1996). *Niños con dificultades socioemocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Dijkstra, J., Lindenberg, S., y Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relations to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1289-1299.
- Goossens, F., Olthof, T., y Dekker, P. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32, 343-357.
- Hawker, D., y Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Lucas Molina, B. (2004). *Violencia entre iguales en Educación Primaria: un instrumento para su evaluación*. Trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA): Universidad Complutense de Madrid.
- Nansel, T., Craig, W., Overpeck, M., Saluja, G., Ruan, W., y the Health Behavior in School-Aged Children Bullying Analyses Working Group (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*, 158, 730-736.
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata (1998 fecha de la edición en castellano).
- Pepler, D., y Craig, W. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 1, 548-553.
- Pulido, R., Martín Seoane, G., y Díaz-Aguado, M. (2010). School violence roles and sociometric status among students. *US-China Education Review*, 7, 51-61.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, M., Björkqvist, K., Österman, D., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., y Lagerspetz, M. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two year follow up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Sutton, J., y Smith, P. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the Participant Role Approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A., De Winter, A., Verhulst, F., y Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682.