



Original

## Victimización y violencia escolar: el rol de la motivación de venganza, evitación y benevolencia en adolescentes

Celeste León-Moreno\*, Belén Martínez-Ferrer, Gonzalo Musitu Ochoa, y David Moreno Ruiz

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

### INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

*Historia del artículo:*

Recibido el 2 de julio de 2018

Aceptado el 5 de diciembre de 2018

On-line el 9 de mayo de 2019

*Palabras clave:*

Victimización

Violencia escolar

Motivaciones transgresoras

Adolescentes

### R E S U M E N

El objetivo del presente estudio es explorar el vínculo entre la victimización escolar y la violencia escolar, teniendo en cuenta la motivación de venganza, la evitación y la benevolencia. La muestra está constituida por 671 adolescentes de ambos sexos de edades comprendidas entre 10 y 16 años escolarizados en seis centros públicos de Educación Primaria y Secundaria. Se calcula un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS. Los resultados muestran que la victimización se relaciona en sentido positivo con la violencia escolar de manera directa e indirecta, a través de la motivación de venganza. También, la victimización se relaciona con las motivaciones de evitación y benevolencia, aunque estas no se asocian con la violencia escolar. El análisis multigrupo indica diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en la relación entre victimización y benevolencia. Finalmente, se discuten los resultados y sus posibles implicaciones con el fin de diseñar intervenciones centradas en las víctimas-agresoras.

© 2018 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

### Victimization and School Violence. The Role of the Motivation of Revenge, Avoidance, and Benevolence in Adolescents

#### A B S T R A C T

The aim of the present study is to explore the relation among school victimization and school violence, taking into account the motivations of revenge, avoidance, and benevolence. The sample includes 671 adolescents of both sexes, between 10 and 16 years old, attending primary and secondary school. The structural equation model, calculated with EQS software, show that victimization is directly and indirectly related to school violence through revenge motivation. Victimization is also related to avoidance and benevolence motivations, although these are not associated with school violence. Multigroup analysis indicate statistically significant differences between boys and girls in the relation between victimization and benevolence. Finally, results and their implications are discussed in order to design interventions focused on aggressive victims.

© 2018 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

*Keywords:*

Victimization

School violence

Transgression motivation

Adolescents

### Introducción

La *violencia y victimización escolar* entre iguales es una problemática social que suscita una creciente preocupación en el ámbito educativo por sus efectos negativos en el alumnado (Crespo, Romero, Martínez-Ferrer, y Musitu, 2017; Garaigordobil, 2017;

Ortega-Barón, Buelga, Cava, y Torralba, 2017), en las familias (Jiménez y Estévez, 2017) y en el clima escolar (Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer, y Carlos-Martínez, 2018). En estudios recientes se concluye que la mayoría del alumnado utiliza la violencia como una reacción a una situación previa de *victimización* (Goldbach, Sterzing, y Stuart, 2018; Kollerová, Janošová, y Řičan, 2015). El presente estudio se centra en el análisis de la relación entre la *victimización* y la *violencia escolar* entre iguales, teniendo en cuenta sus vínculos con otras variables relacionadas.

\* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: cmleomor@upo.es (C. León-Moreno).

La *victimización escolar* entre iguales se define como la experiencia negativa de ser objeto de agresión física, verbal y psicológica realizada por otros compañeros con la finalidad de hacer daño (Graham, 2006; Martínez-Ferrer, Moreno, y Musitu, 2018). Respecto de la *violencia escolar*, en este trabajo se asume la clasificación de violencia propuesta por Card, Stucky, Sawalani, y Little (2008), quienes hacen una doble distinción de la violencia entre iguales que alude tanto a su forma —manifiesta vs. relacional— como a su función —reactiva vs. instrumental—. La violencia manifiesta se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (p. ej., pegar o amenazar), mientras que la violencia relacional se define como el acto dirigido a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en la pertenencia a un grupo social (p. ej., exclusión social o difusión de rumores).

Entre los factores más estudiados en el ámbito de la *violencia* y la *victimización escolar entre iguales* se encuentran la soledad (Povedano, Cava, Monreal, Varela, y Musitu, 2015), la sintomatología depresiva (Mestre, Vidal, y García, 2017), el estatus sociométrico (Pouwels, Lansu, y Cillessen, 2017) y la comunicación familiar (Cerezo, Ruiz-Esteban, Sánchez Lacasa, Gonzalo, y Julián, 2018). Sin embargo, en estudios recientes se ha subrayado la importancia de las variables motivacionales para explicar los nexos entre la *violencia* y la *victimización* entre iguales (Barcaccia, Schneider, Pallini, y Baiocco, 2017; Wal, Karremans, y Cillessen, 2016; Watson, Rapee, y Todorov, 2016). En el presente estudio se incorporan las *motivaciones de venganza, evitación y benevolencia*.

#### Motivación de venganza, evitación y benevolencia

McCullough, Pargament, y Thorensen (2001) consideran que ante un episodio de *victimización* pueden emerger tres tipos de *motivaciones: venganza, evitación y benevolencia*. La *motivación de venganza* (MV) alude a una búsqueda de revancha en respuesta a una agresión que se percibe como intencional y que tiene la finalidad de causar daño. Este tipo de respuesta se puede explicar por la carencia de habilidades de resolución de conflictos que los adolescentes experimentan cuando son objeto de conductas violentas, ya sea en el contexto familiar o en la red de amistades (Hui, Tsang, y Law, 2011). El hecho de ser víctima, en ocasiones, puede generar un aumento de los periodos de rumiación e ira tras un conflicto (Beltrán-Morillas, Valor-Segura, y Expósito, 2015; Kivivuori, Savolainen, y Aaltonen, 2016; Leon y Gilda, 2017) y, en consecuencia, aumentar la probabilidad de implicarse en conductas violentas hacia los iguales (Gerlisma y Lugtmeyer, 2018).

Sin embargo, ante un episodio de *violencia*, otras *víctimas* optan por mantener cierta distancia con su agresor. Si bien la *motivación de evitación* (ME) parece disminuir la probabilidad de implicarse en comportamientos violentos, también puede constituir un factor de riesgo, puesto que se ha constatado que este tipo de motivación con frecuencia enmascara una profunda frustración (Watson, Rapee, y Todorov, 2017). Además, las estrategias evitativas pueden suponer un obstáculo en la resolución de conflictos y un agravamiento de las situaciones de *violencia escolar* (Watson et al., 2016).

Finalmente, la *motivación de benevolencia* (MB) se define como la reducción de pensamientos y sentimientos negativos hacia el agresor que, incluso, pueden estar acompañados de afecto positivo (Wade, Hoyt, Kidwell, y Worthington, 2014). Esta motivación incrementa la probabilidad de resolver con éxito un conflicto y restablecer las relaciones interpersonales previas (Watson et al., 2016). Sin embargo, la MB es cuestionada por algunos autores al no estar exenta de riesgos. Así, la reevaluación positiva de las emociones negativas hacia el agresor y la posibilidad de restablecer estos vínculos parecen incrementar el malestar psicológico de las víctimas y el temor a volver a ser *victimizadas* (Watson et al., 2017).

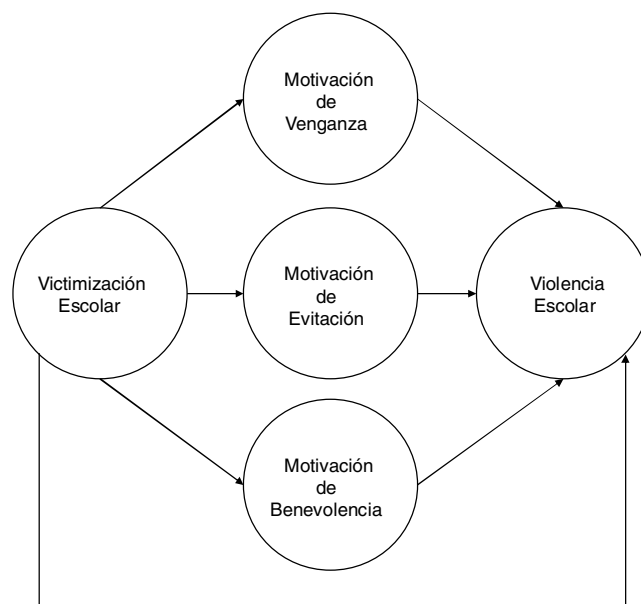


Figura 1. Modelo teórico propuesto.

Respecto de las diferencias por sexo, no existe un consenso claro entre los investigadores. En general, los chicos muestran una mayor MV que las chicas (Elshout, Nelissen, van Beest, Elshout, y van Dijk, 2017). Sin embargo, no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas respecto de la ME (Chiaromello, Sastre, y Mullet, 2008; Flanagan, Vanden Hoek, Ranter, y Reich, 2012). Es probable que estas diferencias puedan explicar, al menos en parte, la mayor implicación de los chicos en conductas violentas hacia los iguales, como agresor y como víctima (Povedano, Hendry, Ramos, y Varela, 2011).

A pesar de la relevancia de las variables previamente descritas, son muy pocos los trabajos en los que se ha analizado el papel que desempeñan estas motivaciones en la relación entre la *victimización* y la *violencia escolar* entre iguales. La mayoría de las investigaciones en este ámbito se centran en las consecuencias psicológicas y sociales de estas motivaciones (Watson et al., 2017). En estos estudios, la MV se asocia con una mayor probabilidad de participar en conductas de riesgo (Elshout et al., 2017; Kivivuori et al., 2016), mientras que la ME y la MB a corto plazo parecen ser motivaciones que contribuyen a solucionar el conflicto pero que pueden generar emociones negativas en la víctima (Sang et al., 2018; Watson et al., 2017). No obstante, la evidencia empírica relativa al papel que desempeñan las motivaciones transgresoras en la relación entre *victimización* y *violencia escolar* entre iguales es todavía poco concluyente. Con este trabajo se pretende analizar la relación existente entre la *victimización escolar* y la *violencia escolar* en adolescentes, considerando el posible rol mediador de la MV, la ME y la MB. Además, se explora el efecto moderador del sexo. Partiendo de estos objetivos se plantean las siguientes hipótesis que se expresan en el modelo teórico propuesto (ver Figura 1): (H1) La *victimización* se relaciona con la *violencia escolar* de modo directo y positivo; (H2) La *victimización* y la *violencia escolar* se relacionan de modo indirecto a través de sus relaciones con la MV, la ME y la MB (efecto mediador), y (H3) Se espera un efecto moderador del sexo y del ciclo educativo en estas relaciones.

Se considera que este modelo aporta claves para el conocimiento de las relaciones entre los roles de víctima y agresor, teniendo en cuenta las motivaciones que subyacen en los adolescentes, ante un episodio violento. La incorporación la dimensión motivacional en la explicación de estas conductas es de gran utilidad para el diseño de programas de prevención para mejorar la convivencia escolar.

## Método

### Participantes

El universo del presente estudio son adolescentes con edades comprendidas entre los 10 y 16 años residentes en la provincia de Córdoba ( $n = 58679$ ). Se utiliza un muestreo aleatorio por conglomerados en el que la unidad primaria de muestreo es el área geográfica —rural (74%) y urbana (26%)— y la unidad secundaria es la titularidad del centro —pública (75%) y privada/concertada (25%)—. El tamaño muestral, con un error de  $\pm 4\%$ , un intervalo de confianza del 95% y  $p = q = 0.5$  se estima en 594 adolescentes. La muestra está constituida por 671 adolescentes de ambos sexos ( $M = 13.04$ ,  $DT = 1.80$ ), de los cuales el 49.3% son chicas. Estos estudiantes cursan Educación Primaria (5.º y 6.º) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en seis centros (cuatro públicos y dos privados/concertados) de la provincia de Córdoba (Andalucía).

El promedio de datos faltantes obtenidos es del 2.1% y nunca superior al 5% para una medida individual. Por lo tanto, las estimaciones son precisas en relación con los valores esperados en la población (Graham, 2009). Los valores faltantes por escalas o subescalas se imputan por el procedimiento de regresión. Además, se sigue el criterio de tratamiento de los valores atípicos de Hair, Hult, Ringle, & Sarstedt (2016). Se identifica un valor atípico multivariado si la probabilidad asociada a una distancia de Mahalanobis es de .001 o menos (Tabachnick y Fidell, 2007). Los análisis de diferencia de medias en función de la ubicación de la escuela y de su condición pública o privada con las variables objeto del estudio no resultan significativos, por lo que no se incluyen en los posteriores análisis.

### Instrumentos

#### Victimización escolar

La Escala de Victimización Escolar (Mynard y Joseph, 2000, adaptada al español por Martínez-Ferrer et al., 2018) consta de 25 ítems que evalúan la frecuencia con la que el alumnado ha sido objeto de conductas violentas en el último año, con un rango de respuesta que va de 1 (nunca) a 4 (siempre). Consta de tres dimensiones: *victimización relacional* (p. ej., «Algún compañero/a ha contado mis secretos a otros»),  $\Omega = .91$ ,  $\alpha = .90$ ,  $FC = .88$ ; *victimización física* (p. ej., «Algún compañero/a me ha dado una paliza»),  $\Omega = .80$ ,  $\alpha = .71$ ,  $FC = .74$ , y *victimización verbal* (p. ej., «Algún compañero/a me ha insultado»),  $\Omega = .86$ ,  $\alpha = .84$ ,  $FC = .81$ . El análisis factorial confirmatorio (CFA) muestra un buen ajuste del modelo a los datos  $SB\chi^2 = 313.56$ ,  $gl = 17$ ,  $p < .001$ ,  $CFI = .94$ ,  $RMSEA = .04$  (.036, .050).

#### Violencia escolar

La Escala de Violencia Escolar (Little, Henrich, Jones, y Hawley, 2003, adaptada al español por Martínez-Ferrer et al., 2018), está formada por 30 ítems que evalúan la participación del adolescente en comportamientos violentos hacia sus iguales en el último año, con un rango de respuesta que va de 1 (nunca) a 4 (siempre). Consta de seis dimensiones: *violencia manifiesta pura* (p. ej., «Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás»),  $\Omega = .83$ ,  $\alpha = .74$ ,  $FC = .76$ ; *violencia manifiesta reactiva* (p. ej., «Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también»),  $\Omega = .82$ ,  $\alpha = .76$ ,  $FC = .75$ ; *violencia manifiesta instrumental* (p. ej., «Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero»),  $\Omega = .84$ ,  $\alpha = .78$ ,  $FC = .78$ ; *violencia relacional pura* (p. ej., «Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as»),  $\Omega = .80$ ,  $\alpha = .75$ ,  $FC = .74$ ; *violencia relacional reactiva* (p. ej., «Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as»),  $\Omega = .82$ ,  $\alpha = .77$ ,  $FC = .77$ , y *violencia relacional instrumental* (p. ej., «Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as»),  $\Omega = .80$ ,  $\alpha = .73$ ,  $FC = .75$ .

El CFA muestra un buen ajuste del modelo a los datos  $SB\chi^2 = 527.54$ ,  $gl = 24$ ,  $p < .001$ ,  $CFI = .93$ ,  $RMSEA = .03$  (.023, .030).

#### Motivación de venganza, evitación y benevolencia

La Escala de Motivaciones Transgresoras (TRIM-18) (McCullough y Hoyt, 2002, adaptada al español por Guzmán, Tapia, Tejada, y Valenzuela, 2014), consta de 18 ítems con cuatro opciones de respuesta que van de 1 (nada de acuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo) y que evalúan tres dimensiones que hacen referencia a las potenciales respuestas del adolescente cuando es victimizado/a: MV (p. ej., «Deseo que le suceda algo malo»),  $\Omega = .87$ ,  $\alpha = .86$ ,  $FC = .82$ ; ME (p. ej., «Le estoy evitando»),  $\Omega = .88$ ,  $\alpha = .86$ ,  $FC = .84$ , y MB (p. ej., «He superado mi dolor y mi resentimiento hacia él o ella»),  $\Omega = .83$ ,  $\alpha = .84$ ,  $FC = .78$ , en el último año. Las propiedades psicométricas de la escala son adecuadas. El CFA muestra un ajuste aceptable a los datos  $SB\chi^2 = 220.74$ ,  $gl = 13$ ,  $p < .001$ ,  $CFI = .97$ ,  $RMSEA = .04$  (.033, .052).

#### Procedimiento

Una vez concedidos los permisos de los centros educativos para realizar la investigación y el consentimiento informado activo de las familias, se administra la batería de instrumentos en dos sesiones diferentes de aproximadamente 45 minutos en horario lectivo. El estudio cuenta con la aprobación del Comité Ético de la Universidad Pablo Olavide. Además, el estudio cumple con los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos y respeta los principios fundamentales incluidos en la Declaración de Helsinki.

#### Análisis de datos

En primer lugar se realiza un CFA con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995) para examinar las evidencias de validez de constructo de las escalas. Para estimar la fiabilidad de las puntuaciones del constructo se calculan la fiabilidad compuesta (FC), el coeficiente  $\Omega$  de McDonald y el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de cada dimensión. En segundo lugar, se examinan la fiabilidad compuesta y el coeficiente  $\Omega$  de McDonald. Se consideran aceptables los valores de fiabilidad compuesta mayores de .60 y los valores  $\Omega$  de McDonald mayores de .70 (Hair et al., 2016). En tercer lugar, se realiza un análisis de correlación para analizar las relaciones entre las variables estudiadas y pruebas  $t$  de Student para detectar las diferencias en función del sexo. En cuarto lugar, se calcula un modelo de ecuaciones estructurales con la finalidad de constatar el modelo hipotético, con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995). Se aplica el método de máxima verosimilitud, utilizando estimadores robustos (coeficiente Mardia = 136.05; estimador normalizado = 96.13). Se consideran aceptables índices CFI, IFI y NNFI con valores iguales o superiores a .95, y para el índice RMSEA valores iguales o inferiores a .08 (Batista y Coenders, 2000; Hair et al., 2016). Finalmente, se realizan análisis multigrupo de las relaciones de los parámetros del modelo para explorar el efecto moderador del sexo y del ciclo educativo.

## Resultados

En la **Tabla 1** se presentan las medias, las desviaciones típicas, las correlaciones entre las variables objeto de estudio y los valores de la prueba  $t$  en función del sexo. Se constatan relaciones significativas en las variables objeto de estudio. También se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en las variables, por lo que se decide incorporar estas variables en posteriores análisis.

En la **Tabla 2** se muestran las variables latentes incluidas en el modelo, sus respectivos indicadores, el error estándar y la

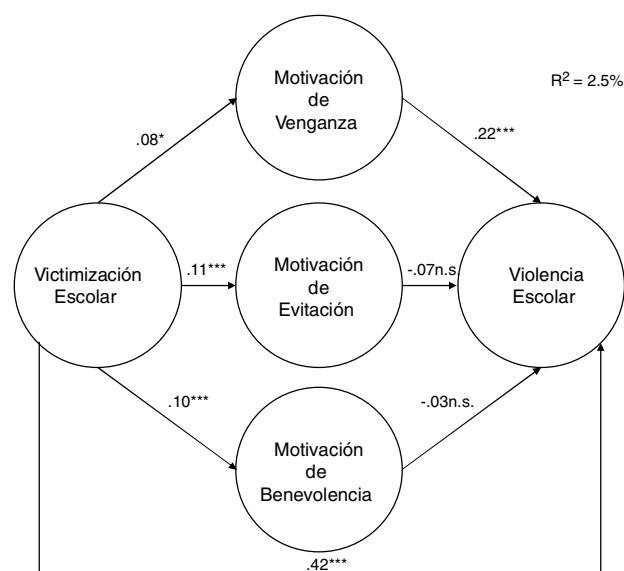
**Tabla 1**  
Medias, desviaciones típicas, correlaciones y valores *t*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Victimización relacional	1											
2	Victimización manifiesta física	.53**	1										
3	Victimización manifiesta verbal	.77**	.66**	1									
4	Violencia manifiesta pura	.31**	.29**	.35**	1								
5	Violencia manifiesta reactiva	.14*	.26**	.20**	.54**	1							
6	Violencia manifiesta instrumental	.17**	.24**	.20**	.54**	.43**	1						
7	Violencia relacional pura	.27**	.16**	.23**	.39**	.30**	.42**	1					
8	Violencia relacional reactiva	.28**	.16**	.23**	.29**	.39**	.20**	.47**	1				
9	Violencia relacional instrumental	.24**	.16**	.20**	.31**	.26**	.47**	.52**	.37**	1			
10	Motivación de venganza	.12*	.17**	.14**	.20**	.41**	.16**	.18**	.31**	.17**	1		
11	Motivación de evitación	.21**	.15**	.21**	.09*	.09*	-.01	.15**	.35**	.07	.39**	1	
12	Motivación de benevolencia	-.01	-.01	.00	-.03	-.09	.01	-.03	-.14*	.03	-.23**	-.38**	1
Total	<i>M</i>	1.56	1.27	1.67	1.35	1.50	1.11	1.25	1.59	1.13	1.60	2.08	2.17
	<i>DT</i>	(.48)	(.34)	(.50)	(.32)	(.51)	(.22)	(.27)	(.44)	(.26)	(.61)	(.72)	(.74)
Chicos	<i>M</i>	1.52	1.35	1.72	1.40	1.66	1.15	1.25	1.60	1.14	1.72	1.99	2.14
	<i>DT</i>	(.49)	(.37)	(.48)	(.36)	(.60)	(.27)	(.29)	(.46)	(.28)	(.65)	(.67)	(.73)
Chicas	<i>M</i>	1.59	1.20	1.62	1.31	1.32	1.07	1.25	1.58	1.13	1.47	2.17	2.19
	<i>DT</i>	(.50)	(.29)	(.51)	(.28)	(.34)	(.15)	(.26)	(.43)	(.25)	(.54)	(.74)	(.74)
Chicos/chicas	<i>t</i>	-1.6	5.4**	2.5*	3.7**	9.1**	4.7	.2	.3	.3	5.2**	-3.3**	-.8

\*  $p < .05$ .\*\*  $p < .01$ .\*\*\*  $p < .001$ .**Tabla 2**  
Estimaciones de parámetros, errores estándar y probabilidad asociada

Variables	Cargas factoriales Modelo general
<i>Victimización escolar</i>	
Relacional	1 <sup>a</sup>
Manifiesta física	.60*** (.05)
Manifiesta verbal	1.25*** (.07)
<i>Violencia escolar</i>	
Violencia manifiesta pura	1.21*** (.12)
Violencia manifiesta reactiva	1 <sup>a</sup>
Violencia manifiesta instrumental	.59*** (.08)
Violencia relacional pura	.53*** (.08)
Violencia relacional reactiva	.53*** (.08)
Violencia relacional instrumental	.41*** (.08)
<i>Motivaciones transgresoras</i>	
Venganza	.14* (.06)
Evitación	.20*** (.04)
Benevolencia	.20*** (.04)

Estadísticos robustos. Errores estándar entre paréntesis.

<sup>a</sup> Fijados en 1.00 durante la estimación.\*  $p < .05$ .\*\*\*  $p < .001$ .**Figura 2.** Modelo estructural final con coeficientes de relación y significación estadística.

probabilidad asociada para cada indicador en la variable latente correspondiente.

Se calcula un modelo de ecuaciones estructurales. El modelo muestra un adecuado ajuste a los datos S-B  $\chi^2 = 101.85$ ,  $gl = 40$ ,  $p < .001$ , CFI = .96, RMSEA = .05 (.036, .060). El porcentaje de varianza asociada con la violencia escolar es del 22.5%, lo cual puede considerarse como un tamaño del efecto de la significación estadística del modelo estimado.

Los resultados indican que la *victimización escolar* se relaciona de manera directa y positiva con la *violencia escolar* ( $\beta = .42$ ,  $p < .001$ ), con la MV ( $\beta = .08$ ,  $p < .05$ ), con la ME ( $\beta = .11$ ,  $p < .001$ ) y con la MB ( $\beta = .10$ ,  $p < .001$ ) (Figura 2). También, la MV se relaciona de manera directa y positiva con la *violencia escolar* ( $\beta = .22$ ,  $p < .001$ ). No se han encontrado relaciones estadísticamente significativas entre la ME y MV con la *violencia escolar*. Con respecto a las relaciones indirectas o efectos de mediación, los resultados muestran que la *victimización escolar* se relaciona de manera positiva con la *violencia escolar* a través de la MV ( $\beta = .01$ , IC [.00-.03],  $p < .001$ ) (Tabla 3).

Finalmente, se realiza un análisis multigrupo para analizar el efecto moderador en función del sexo y del ciclo educativo. Se

estiman los efectos de la *victimización escolar* y de las MV, ME y MB en la *violencia escolar*. Se restringe el modelo en función del sexo (chicos y chicas) y del ciclo educativo (primaria y secundaria). El modelo ajusta adecuadamente a los datos para el sexo, S-B  $\chi^2_{89} = 171.97$ ,  $p < .001$ , CFI = .94, RMSEA = .05, IC 95% = (.041-.064) y el ciclo educativo, S-B  $\chi^2_{89} = 150.94$ ,  $p < .001$ , CFI = .96, RMSEA = .05, IC 95% = (.033-.058). El multiplicador de Lagrange revela que cuatro parámetros son significativamente diferentes en chicos y chicas, y uno en primaria y secundaria. Respecto del sexo, las diferencias son las siguientes: (1) el *path* *victimización manifiesta física* y *victimización escolar* es mayor en los chicos que en las chicas ( $\beta = .74$ ,  $p < .001$ ;  $\beta = .65$ ,  $p < .001$ ); (2) el *path* *violencia relacional reactiva* y *violencia escolar* es mayor en las chicas que en los chicos ( $\beta = .26$ ,  $p < .001$ ;  $\beta = .42$ ,  $p < .001$ ); (3) el *path* *violencia relacional pura* y *violencia escolar* es mayor en las chicas que en los chicos ( $\beta = .40$ ,  $p < .001$ ;  $\beta = .56$ ,  $p < .001$ ), y (4) el *path* *victimización escolar* y MB es mayor en los chicos que en las chicas ( $\beta = .14$ ,  $p < .05$ ;  $\beta = .10$ ,  $p < .001$ ). Finalmente, y respecto del ciclo educativo, el *path*

**Tabla 3**  
Efectos indirectos, directos y totales del modelo total

	$\beta$	Errores estándar (s)	p	IC 95% LCL	UCL
<i>Efectos indirectos</i>					
Victimización → MV → Violencia escolar	.02	.01	< .05	.00	.04
Victimización → ME → Violencia escolar	-.01	.01	n.s.	-.03	.01
Victimización → MB → Violencia escolar	-.00	.01	n.s.	-.02	.01
<i>Efectos directos</i>					
Victimización → Violencia escolar	.42	.04	< .001	.35	.49
<i>Efectos totales</i>					
Victimización → Violencia escolar	.43	.04	< .001	.35	.50

MB: motivación de benevolencia; ME: motivación de evitación; MV: motivación de venganza; n.s.: no significativo.

El efecto total es la suma del efecto directo de Victimización a Violencia escolar y sus efectos indirectos o mediadores.

victimización escolar y MB es estadísticamente significativo en el grupo de secundaria ( $\beta = .15$ ;  $p < .001$ ), pero no en el de primaria ( $\beta = -.09$ ; n.s.).

El modelo final con las constricciones liberadas muestra un mejor ajuste a los datos para las variables sexo, S-B  $\chi^2_{85} = 137.7865$ ,  $p < .001$ , CFI = .96, RMSEA = .043, IC 95% = (.029-.056) y ciclo educativo, S-B  $\chi^2_{88} = 142.82$ ,  $p < .001$ , CFI = .96, RMSEA = .042, IC 95% = (.028-.055). El Test de la Razón de Verosimilitud (TRV) muestra que la liberación de estas restricciones mejora estadísticamente el ajuste del modelo para las variables sexo,  $\Delta S-B \chi^2 = 56.89$ ,  $\Delta d.f. = 10$ ,  $p > .05$  y ciclo educativo,  $\Delta S-B \chi^2 = 17.50$ ,  $\Delta d.f. = 13$ ,  $p > .05$ . El TRV no resulta estadísticamente significativo cuando se liberan restricciones adicionales.

## Discusión

El objetivo general de este trabajo es analizar el rol de la MV, la ME y la MB en la relación entre victimización y violencia escolar. Además, se explora el efecto moderador del sexo y del ciclo educativo en estas relaciones. Los resultados indican que hay una relación directa y positiva entre la victimización y la violencia escolar, por lo que se confirma la primera hipótesis. Estos resultados son convergentes con los obtenidos en trabajos previos en los que se señala que una proporción importante del alumnado victimizado utiliza las conductas violentas como respuesta a esta situación de victimización (Goldbach et al., 2018; Kochel, Ladd, Bagwell, y Yabko, 2015). Desde un punto de vista teórico, la conceptualización de los roles de agresor y víctima como formas excluyentes de implicación en las dinámicas de violencia tiene importantes limitaciones, puesto que, como se observa en los resultados obtenidos, ambos roles tienden a expresarse conjuntamente. En estudios longitudinales se ha observado de manera consistente que los adolescentes agresores han sufrido experiencias previas de victimización, aunque no necesariamente en el ámbito de los iguales (Martínez-Ferrer y Stattin, 2017; Sentse, Kretschmer, y Salmivalli, 2015). Seguir evaluando estas expresiones de violencia y victimización en múltiples contextos permitiría profundizar en la relación entre ambos roles y en los mecanismos explicativos subyacentes (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2016; Gómez-Ortiz, Romera-Félix, y Ortega-Ruiz, 2017; Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz, y Llorent, 2018).

Respecto del análisis de las motivaciones transgresoras, los hallazgos del estudio ponen de manifiesto que la victimización se relaciona con la violencia escolar únicamente a través de la MV, pero no con respecto a la ME y MB, por lo que la hipótesis planteada se confirma parcialmente. Este resultado es relevante en la medida en que se evidencia que los adolescentes victimizados expresan conductas de violencia como resultado del deseo de vengarse de su agresor, por lo que probablemente agreden a quien les agredió. En este sentido, los hallazgos del presente estudio podrían responder, al menos en parte, a la pregunta de por qué el alumnado victimizado responde con violencia. También, en un

estudio previo de carácter cualitativo se constata que las víctimas recurren a la violencia «porque no pueden más y porque no saben ya qué hacer» (Moral, Suárez, Villarreal, y Musitu, 2014). Así, la conducta violenta en las víctimas parece surgir de la rabia y la desesperanza: una respuesta reactiva e impulsiva del adolescente victimizado que no sabe cómo revertir la situación. Sin embargo, y en contra de lo esperado, no se observa una relación indirecta entre la victimización y la violencia a través de las ME y MB. Es decir, la victimización se asocia con la ME y la MB en sentido positivo, pero estas dimensiones no se asocian con la violencia. De los resultados se infiere que las víctimas tienden a evitar responder a estas situaciones y a perdonar a sus agresores y, en consecuencia, soslayan cualquier situación potencialmente violenta.

En estudios previos se vincula la MV y la ME con respuestas defensivas desadaptativas (Barcaccia et al., 2017; Watson et al., 2016). Respecto de la ME, esta motivación parece elicitar respuestas que implican el distanciamiento con respecto al agresor, lo que explica el hecho de que esta motivación no se vincule con la violencia. Sin embargo, algunos autores señalan que las conductas que responden a la ME pueden suponer un obstáculo a largo plazo en la resolución de conflictos y un agravamiento de las situaciones de violencia escolar (Watson et al., 2016). Es muy probable que este sea el caso de las denominadas víctimas pasivas/puras que, bien por su socialización familiar (Cerezo et al., 2018), bien por sus valores (Odriozola y Sáez, 2015), no se implican en conductas violentas y evitan situaciones de riesgo aunque, como se ha observado en trabajos recientes, esta decisión puede generar malestar psicológico (Barcaccia et al., 2017), depresión (Troop-Gordon, 2017) y soledad (Bono, McCullough, y Root, 2008).

La MB, que, como se muestra en los resultados se relaciona con la victimización pero no con la violencia escolar, no está exenta de riesgos para la víctima. Esta motivación implica no solo evitar los conflictos sino además perdonar al agresor y esforzarse por mantener una relación positiva (Wade et al., 2014). Sin embargo, la reevaluación positiva de las emociones negativas hacia el agresor puede potenciar el temor a la revictimización (Watson et al., 2017). En futuras investigaciones sería muy sugerente constatar en qué grupos de víctimas estas motivaciones tienen una mayor presencia. Además, también sería interesante examinar si los adolescentes que ante la victimización optan por evitar o perdonar al agresor muestran más problemas internalizantes.

En el análisis del efecto moderador del sexo y el ciclo educativo se observa que, tal y como se esperaba, la relación entre la victimización y la MB es mayor en los chicos que en las chicas. Esta diferencia puede ser atribuible a los modelos de género en adolescentes (Santorio, Martínez-Ferrer, Monreal, y Musitu, 2018), en el sentido de que, en el caso de los chicos, las interacciones sociales con un cierto componente violento con frecuencia se enmarcan en el modelo normativo de masculinidad y, en este marco, se justifican y, en consecuencia, se perdonan (Navarro, Larrañaga, y Yubero, 2013; Stéfano, 2017). Este path también difiere en función del ciclo

educativo, en el sentido de que esta relación es significativa únicamente en los estudiantes de enseñanza secundaria, probablemente debido a que la capacidad analítica y el desarrollo madurativo de los adolescentes es mayor que en los preadolescentes. La MB implica un mayor desarrollo sociomoral y una mayor autorregulación (Kohlberg, 1969), por lo que los adolescentes tienen una mayor capacidad para evaluar los costes y los beneficios del perdón y, también, a que en este periodo se otorga una mayor importancia a las relaciones con los iguales (Martínez-Ferrer et al., 2018).

Finalmente, estos resultados deben interpretarse con cierta cautela, debido fundamentalmente al carácter transversal de los datos. Si bien no es posible establecer relaciones causales, futuras investigaciones que incorporen la dimensión temporal nos permitirían clarificar las diferencias obtenidas entre los grupos. Asimismo, el uso de medidas de autoinforme puede conllevar algunos sesgos y efectos de deseabilidad social. Esta limitación se puede resolver incorporando medidas procedentes de otros contextos e informantes (p. ej., grupo de iguales, profesorado, familia, etc.). Estos hallazgos corroboran la importancia de la influencia de las *motivaciones transgresoras* en la dinámica de *victimización y violencia escolar*. A pesar de que el efecto mediador de la MT en la relación entre *victimización y violencia escolar* es bajo, y creemos que este resultado permite avanzar en un ámbito todavía muy poco explorado y de especial relevancia en la intervención y en la orientación familiar desde la escuela. Además, en futuras investigaciones y programas de prevención e intervención para mejorar la convivencia escolar se recomienda tener en cuenta los procesos de socialización de género.

## Financiación

Este estudio fue financiado por el proyecto de ciberviolencia, centralidad social y estatus sociométrico entre pares y subsidiado por la Universidad Pablo de Olavida (ref. PPI1802).

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

## Agradecimientos

La primera autora agradece al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España la concesión de la beca FPU (Formación de Profesorado Universitario).

## Referencias

- Barcaccia, B., Schneider, B., Pallini, S. y Baiocco, R. (2017). Bullying and the detrimental role of un-forgiveness in adolescents' wellbeing. *Psicothema*, 29(2), 217–222. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2016.251>
- Batista, J. M. y Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Beltrán-Morillas, A. M., Valor-Segura, I. y Expósito, F. (2015). El perdón ante transgresiones en las relaciones interpersonales. *Psychosocial Intervention*, 24(2), 71–78. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.05.001>
- Bentler, P. (1995). *EQS Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bono, G., McCullough, M. E. y Root, L. M. (2008). Forgiveness, feeling connected to others, and well-being: two longitudinal studies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(2), 182–195. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167207310025>
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185–1229. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Cerezo, F., Ruiz-Esteban, C., Sánchez Lacasa, C., Gonzalo, A. y Julián, J. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema*, 30(1), 59–65. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2016.360>
- Crespo, S., Romero, A., Martínez-Ferrer, B. y Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125–130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>
- Chiaromello, S., Sastre, M. T. y Mullet, E. (2008). Seeking forgiveness: Factor structure, and relationships with personality and forgivingness. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 383–388. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2008.05.009>
- Del Moral, G., Suárez, C., Villarreal, M. E. y Musitu, G. (2014). Tipos de víctimas agresivas en situaciones de bullying en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 399–428. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.918816>
- Elshout, M., Nelissen, R., van Beest, I., Elshout, S. y van Dijk, W. W. (2017). Situational precursors of revenge: Social exclusion, relationship type, and opportunity. *Personal Relationships*, 24(2), 291–305. <http://dx.doi.org/10.1111/per.12185>
- Flanagan, K. S., Vanden Hoek, K. K., Ranter, J. M. y Reich, H. A. (2012). The potential of forgiveness as a response for coping with negative peer experiences. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1215–1223. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.004>
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2016). Impact of cyberprogram 2.0 on different types of school violence and aggressiveness. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–11. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00428>
- Garaigordobil, M. (2017). Antisocial behaviour: Connection with bullying/cyberbullying and conflict resolution. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47–54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Gerlsma, C. y Lugtmeyer, V. (2018). Offense type as determinant of revenge and forgiveness after victimization: Adolescents' responses to injustice and aggression. *Journal of School Violence*, 17(1), 16–27. <http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2016.1193741>
- Goldbach, J. T., Sterzing, P. R. y Stuart, M. J. (2018). Challenging conventions of bullying thresholds: Exploring differences between low and high levels of bully-only, victim-only, and bully-victim roles. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(3), 586–600. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-017-0775-4>
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37–44. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: Making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60, 549–576. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085530>
- Graham, S. (2006). Peer victimization in school: Exploring the ethnic context. *Current Directions in Psychological Science*, 15(6), 317–321. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00460.x>
- Guzmán, M., Tapia, M. J., Tejada, M. y Valenzuela, K. (2014). Evaluación del perdón en relaciones de pareja: Propiedades psicométricas del Transgression-Related Interpersonal Motivations Inventory (TRIM-18) en un contexto chileno. *Psykhé (Santiago)*, 23(2), 1–12. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.623>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. y Sarstedt, M. (2016). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modelling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hui, E. K., Tsang, S. K. y Law, B. (2011). Combating school bullying through developmental guidance for positive youth development and promoting harmonious school culture. *The Scientific World Journal*, 11, 2266–2277. <http://dx.doi.org/10.1100/2011/705824>
- Jiménez, T. I. 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(3), 251–260.
- Kivivuori, J., Savolainen, J. y Aaltonen, M. (2016). The revenge motive in delinquency: Prevalence and predictors. *Acta Sociologica*, 59(1), 69–84. <http://dx.doi.org/10.1177/0001699315607969>
- Kochel, K. P., Ladd, G. W., Bagwell, C. L. y Yabko, B. A. (2015). Bully/victim profiles' differential risk for worsening peer acceptance: The role of friendship. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41, 38–45. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2015.05.002>
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive approach to socialization. En D. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp. 347–480). Chicago, IL: Rand McNally.
- Kollerová, L., Janošová, P. y Říčan, P. (2015). Moral motivation in defending classmates victimized by bullying. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 297–309. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2015.1006125>
- Leon, D. L. y Gilda, M. S. D. (2017). What does it take to forgive? Predictors of forgiveness among Filipino late adolescents. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 6(2), 1–20. <http://dx.doi.org/10.5861/ijrsp.2017.1700>
- Little, T., Henrich, C., Jones, S. y Hawley, P. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122–133. <http://dx.doi.org/10.1080/01650250244000128>
- Martínez-Ferrer, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2018). Are adolescents engaged in the problematic use of social networking sites more involved in peer aggression and victimization? *Frontiers in Psychology*, 9, 801. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00801>
- Martínez-Ferrer, B. y Stattin, H. (2017). A mutual hostility explanation for the co-occurrence of delinquency and depressive mood in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(7), 1399–1412. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-016-0245-6>
- McCullough, M. E. y Hoyt, W. T. (2002). Transgression-related motivational dispositions: Personality substrates of forgiveness and their links to the Big Five. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1556–1573.
- McCullough, M. E., Pargament, K. I. y Thoresen, C. E. (Eds.). (2001). *Forgiveness: Theory, Research, and Practice*. New York: Guilford Press.
- Mestre, A. L., Vidal, E. M. y García, P. S. (2017). Depression and aggressive behaviour in adolescents offenders and non-offenders. *Psicothema*, 29(2), 197–203. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2016.276>

- Mynard, H. y Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169–178.
- Navarro, R., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2013). El género en las conductas de acoso escolar. En A. O. Bernal, P. K. Smith, y S. Yubero (Eds.), *El acoso escolar y su prevención: perspectivas internacionales* (pp. 57–74). Biblioteca Nueva.
- Odrizola, E. E. y Sáez, M. S. C. (2015). De ser víctimas a dejar de serlo: un largo proceso. *Revista de Victimología*, 1, 83–96. <http://dx.doi.org/10.12827/RVJV.1.03>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. y Torralba, E. (2017). School violence and attitude toward authority of students perpetrators of cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 23–28. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.16398>
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. y Cillessen, A. H. (2017). Adolescents' explicit and implicit evaluations of hypothetical and actual peers with different bullying participant roles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 159, 219–241. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2017.02.008>
- Povedano, A., Cava, M., Monreal, M., Varela, R. y Musitu, G. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 44–51. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.09.001>
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J. y Varela, R. (2011). Victimization escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5–12. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n1a1>
- Sang, B., Ding, X., Coplan, R. J., Liu, J., Pan, T. y Feng, X. (2018). Assessment and implications of social avoidance in Chinese early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 38(4), 554–573. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431616678988>
- Santoro, C., Martínez-Ferrer, B., Monreal, C. y Musitu, G. (2018). New directions for preventing dating violence in adolescence: The study of gender models. *Frontiers in Psychology*, 9, 946. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00946>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1111/sode.12115>
- Stéfano, M. (2017). Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cadernos Pagu*, 50, e175014. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201700500014>
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed). Boston: Pearson Education, Inc.
- Troop-Gordon, W. (2017). Peer victimization in adolescence: The nature, progression, and consequences of being bullied within a developmental. *Journal of Adolescence*, 55, 116–128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.012>
- Valdés-Cuervo, Á. A., Martínez-Ferrer, B. y Carlos-Martínez, E. A. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 33–38. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.16434>
- Wade, N. G., Hoyt, W. T., Kidwell, J. M. y Worthington, E. L. (2014). Efficacy of psychotherapeutic interventions to promote forgiveness: a meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(1), 154–170. <http://dx.doi.org/10.1037/a0035268>
- Wal, R. C., Karremans, J. C. y Cillessen, A. H. (2016). Causes and consequences of children's forgiveness. *Child Development Perspectives*, 11(2), 97–101. <http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12216>
- Watson, H., Rapee, R. y Todorov, N. (2016). Imagery rescripting of revenge, avoidance, and forgiveness for past bullying experiences in young adults. *Cognitive Behaviour Therapy*, 45(1), 73–89. <http://dx.doi.org/10.1080/16506073.2015.1108360>
- Watson, H., Rapee, R. y Todorov, N. (2017). Forgiveness reduces anger in a school bullying context. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(11), 1642–1657. <http://dx.doi.org/10.1177/0886260515589931>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R. y Llorent, V. J. (2018). Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86–93. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001>