

LA APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE “NOMINACIONES POR IGUALES” AL ESTUDIO DE LA AGRESIÓN Y DE LA VICTIMIZACIÓN ENTRE ESCOLARES.

**Beatriz Lucas Molina
Sonsoles Calderón López
Irene Solbes Canales**

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue la elaboración y validación de un heteroinforme con el fin de conocer las características generales de los niños víctimas y agresores de la violencia entre escolares en Educación Primaria. Los participantes fueron 408 niños y niñas de 8 a 13 años. El cuestionario reveló cuatro perfiles claramente diferenciados, tres de ellos de carácter negativo y uno de carácter positivo, y respaldados con elevados valores de consistencia interna: ‘Situación de aislamiento y victimización’, ‘Comportamiento disruptivo, agresión verbal y bajo rendimiento académico’, ‘Situación de popularidad y agresión física’ y ‘Situación de alto rendimiento’. También se estudiaron las diferencias en función del género en las cuatro situaciones, encontrándose que los dos perfiles de agresión eran más frecuentes entre los chicos. No se encontraron diferencias en función del curso. Este trabajo nos proporciona una mejor comprensión de la violencia entre escolares así como posibles orientaciones para su prevención.

PALABRAS CLAVE: victimización, agresión, evaluación.

INTRODUCCIÓN

Dentro de la evaluación del fenómeno de la violencia entre escolares, el cuestionario, en su modalidad de *auto-informe*, ha sido el instrumento más utilizado por excelencia (Crothers y Levinson, 2004).

El uso del *auto-informe* ha permitido a los investigadores dar respuesta a distintos objetivos de carácter descriptivo. De este modo, sobretodo a través del *Bully-Victim Questionnaire* (Olweus, 1989) que ha sido el instrumento más utilizado y adaptado por los estudiosos del tema, se ha obtenido con exactitud, y a un bajo coste, información sobre la prevalencia del acoso entre escolares, así como sobre distintos aspectos relacionados con el fenómeno como son: los lugares de mayor riesgo, la duración, la respuesta de los niños agredidos, etc.

Además, este tipo de instrumento también ha permitido conocer los efectos del *bullying* relacionando los resultados obtenidos en el auto-informe con otros indicadores, sobretodo aquellos de ajuste socioemocional. Así, se ha visto que la continuidad del acoso provoca en las víctimas efectos claramente negativos como son: disminución de su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y desarrollo normal de los aprendizajes (Boivin, Hymel, y Hodges, 2001), efectos que pueden incluso perdurar hasta la vida adulta (Olweus, 1993; Roland, 2002). Pero las consecuencias no son sólo devastadoras para las víctimas, 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.

En España, la mayoría de investigaciones realizadas sobre este tema, gran parte de ellas realizadas en el tramo de Secundaria, han empleado de forma generalizada este tipo de cuestionario (Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martín Seoane, 2004; Defensor del Pueblo, 2000; Ortega, Mora-Merchán, Mora, 1995).

Sin embargo, a pesar de que el auto-informe proporciona, entre otras cosas, mucha información sobre la naturaleza y prevalencia del *bullying*, no nos asegura la validez de las respuestas de los alumnos (aunque se trate de cuestionarios anónimos) así como sólo nos permite un acercamiento superficial al problema (Pellegrini & Bartini, 2000).

Frente al uso del auto-informe, hay otra modalidad de cuestionario bastante menos utilizada y peor vista por algunos expertos en el tema (Olweus, 2001): el *hetero-informe* o también denominado *técnica de las nominaciones*.

El hetero-informe ha sido utilizado para recoger información sobre los alumnos que se han visto implicados en problemas de víctima y/o agresor. Este tipo de escalas puede estar basado en las nominaciones de los iguales, de los profesores o auto-nominaciones, aunque la mayor parte pertenece al primer tipo.

La técnica de las “nominaciones por iguales” sí nos proporciona información segura sobre los niños que participan en los episodios de violencia, pues está basada en el acuerdo de todos los alumnos que son los que perciben el comportamiento violento de un compañero día tras día en un número diferente de situaciones. Dicha información nos

permite identificar a niños concretos que están sufriendo situaciones de victimización dentro de una clase (Schäfer, Werner y Crick, 2002).

Dentro de nuestro país, son pocos los estudios que han empleado este tipo de metodología y los que lo han hecho, se han centrado en el tramo de Secundaria (como Toldos, 2005).

Los resultados proporcionados por los estudios que han aplicado uno u otro tipo de cuestionario, permiten establecer algunas características generales de las víctimas y los agresores (Díaz-Aguado, 2004; Olweus, 1993; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli, Karhunen y Lagerspetz, 1996; Schwartz, Pettit y Bates, 1997).

En ellas se menciona la necesidad de diferenciar dos tipos de víctimas: la *víctima típica* (o también pasiva) y la *víctima activa*. La primera se caracteriza por: 1) una situación social de aislamiento y una baja popularidad (incluso inferior a la de los agresores); 2) una conducta pasiva, alta ansiedad, inseguridad y baja autoestima; 3) cierta orientación a los adultos, explicada por el hecho de haber sido o estar siendo sobreprotegido por su familia y; 4) ser sufrida por igual por los chicos y por las chicas. Estas características suelen estar asociadas con conductas infantiles, por lo que las víctimas pasivas disminuyen con la edad. La segunda, menos frecuente y clara que la anterior, se caracteriza por: 1) una situación de aislamiento y fuerte impopularidad (más que los agresores y las víctimas pasivas); 2) una tendencia excesiva e impulsiva a actuar (a veces mezclan el papel de víctimas activas con el de agresores, aunque sus agresiones sean meramente reactivas); 3) un rendimiento y pronóstico a largo plazo peores al de las víctimas pasivas; 4) haber tenido desde su primera infancia un trato familiar más hostil, abusivo y coercitivo, que los otros escolares y; 5) ser más frecuente entre los chicos que entre las chicas. Ambas situaciones suelen empeorar con la victimización.

Los *agresores* se caracterizan por: 1) una situación social negativa que le permite tener algún amigo (frente a las víctimas que no tenían ninguno); 2) tener una tendencia a la violencia, a dominar a los demás y baja tolerancia a la frustración (Coie, Dodge, Terry y Wright, 1991); 3) tener nula capacidad de autocrítica y buena autoestima (aunque últimamente hay autores que ponen en duda este resultado por ejemplo, O'Moore y Kirkham, 2001, encontraron que los agresores obtenían puntuaciones más bajas, tanto en la autoestima global como en cada una de sus dimensiones, que los no agresores); 4) ausencia de una relación afectiva cálida y segura y; 5) ser más frecuente entre los chicos que entre las chicas, y suele mantenerse o incrementarse (en la preadolescencia) a lo largo del tiempo.

En España, apenas existen trabajos cuyo objetivo haya sido analizar las características de los niños víctimas y agresores en la Educación Primaria (Ortega y cols, 1995); y son inexistentes aquellos que para dicho objetivo hayan recurrido al punto de vista de los compañeros.

Con el presente estudio se pretende elaborar y validar un hetero-informe, basado en la técnica de las “nominaciones por iguales”, para la etapa de Educación Primaria. Este instrumento nos va a permitir identificar y caracterizar a los niños víctimas y agresores, tal y como éstos son percibidos por sus compañeros, en una muestra incidental de Madrid.

Las hipótesis que pretendemos contrastar son: 1) El hetero-informe elaborado y validado revelará una estructura multidimensional; 2) El hetero-informe revelará, como mínimo, la existencia de tres situaciones de victimización y/o agresión; 3) Existirán diferencias en el grado de incidencia de cada uno de los perfiles encontrados en función del género y del curso.

MÉTODO

Participantes

Los participantes fueron 408 alumnos: 228 niños (55,90%) y 180 niñas (44,10%), provenientes de cuatro centros de primaria, tres de la red pública y uno de la privada-concertada de Madrid. La media de edad fue de 10,49 años con una desviación típica de 1,21 y un rango comprendido entre 8 y 13 años. La muestra fue incidental.

VARIABLES Y SU MEDIDA

El instrumento elaborado en la presente investigación se denomina: *Método de asociación de atributos perceptivos*, y ha sido tomado de Díaz-Aguado, Dir. (1996, *Cuestionario Sociométrico para Niño*), y de O’Moore (2000).

Mediante este instrumento se pretende identificar y caracterizar a los niños que en una determinada clase están ejerciendo como víctimas, como agresores y como alumnos con conducta prosocial. Se utiliza con objeto de obtener información sobre la conducta tal como es percibida por los compañeros, incluyendo ítems relacionados con la conducta violenta. Esta escala estaba compuesta por un total de 28 atributos o características descriptivas.

El hetero-informe inicial fue sometido a un estudio piloto sobre 135 niños y niñas de segundo y tercer ciclo de Primaria con el fin de comprobar la comprensión de las categorías descriptivas en estos niveles de edad. El cuestionario final quedó con un total de 26 atributos perceptivos.

Procedimiento

La aplicación fue colectiva y tuvo una duración aproximada de 45 minutos, previa explicación de las instrucciones necesarias y del propósito del estudio, haciendo énfasis en la confidencialidad de los datos.

Se pidió el consentimiento autorizado a todos los padres y madres de los niños y niñas evaluados.

RESULTADOS

Para los distintos atributos perceptivos, realizamos un análisis de componentes principales con el fin de reducir el número de elementos. A partir de dicho análisis factorial se encontraron cuatro factores bien definidos que explican el 64,26% de la varianza total:

- Factor 1: '*Situación de aislamiento y victimización*', formada por 9 elementos que en conjunto muestra una elevada consistencia interna reflejada en el valor alpha de 0.907.
- Factor 2: '*Comportamiento disruptivo, agresión verbal y bajo rendimiento académico*', compuesto 7 elementos que también muestran una elevada consistencia interna revelada en el coeficiente alpha que alcanza el valor de 0.86.

Tabla 1.
Matriz factorial rotada. Rotación Promax. Matriz de configuración

<i>Elementos del cuestionario</i>	Componentes			
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
El más miedoso	,980			
El menos fuerte	,970			
Al que más pegan los demás	,823			
El que tiene menos amigos	,737			
El más triste	,652			
Al que más insultan los demás	,651	,331		
Al que se le cogen más cosas sin pedir permiso	,427			
Al que menos quiere la profesora		,836		
El que más molesta		,817		
El que coge más cosas de los demás sin pedir..		,736		
El que más insulta		,652		,427
El que menos sabe	,348	,549		
El que pide más ayuda a la profesora	,303	,436		
El que más sabe			,916	
El que pide menos ayuda a la profesora			,857	
Al que más quiere la profesora			,813	
El que más ayuda a los demás			,806	
El más alegre			,274	
El más fuerte				,815
El que da más miedo				,809
El que más pega a los demás				,746
El que tiene más amigos			,334	,458

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

- Factor 3: ‘*Situación de alto rendimiento académico*’, que incluye 6 elementos que muestran una consistencia interna de 0.81.
- Factor 4: ‘*Situación de popularidad y agresión física*’ compuesto por 5 elementos. El coeficiente alpha, muy influido por el número de elementos, alcanza para esta subescala un valor menor que en los anteriores, 0.80.

Como puede observarse en la tabla 2 se encuentra una alta correlación entre la ‘*Situación de victimización y aislamiento*’ y la ‘*Situación de popularidad y agresión física*’. Este resultado puede ser interpretado como una evidencia más de que la violencia que se ejerce o se sufre incrementa el riesgo futuro o presente de que los agresores se conviertan en las víctimas y que éstas lleguen a agredir. Por otra parte, como era de esperar, la relación de las tres situaciones más negativas (reflejadas en el factor 1, el 2 y el 4) no correlacionan con la situación más positiva revelada por el factor 3.

Tabla 2.
Matriz de correlaciones de componentes.

<i>Componente</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1	1,000			
2	,282	1,000		
3	,006	,000	1,000	
4	,545	,306	-,006	1,000

Diferencias en función del género

En la tabla 3 podemos observar que tres de las cuatro situaciones definidas por el heteroinforme son más comunes entre los chicos que entre las chicas. Estas son: la ‘*Situación de aislamiento y victimización*’, el ‘*Comportamiento disruptivo y agresión*’ y la ‘*Situación de popularidad y agresión física*’. Las diferencias son, según refleja el contraste *t de Student*, estadísticamente significativas.

La ‘*Situación de alto rendimiento*’, es más frecuente entre las chicas que entre los chicos aunque las diferencias no son significativas.

Tabla 3
Diferencias de género según los factores encontrados

<i>Factores</i>	<i>Género</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típ.</i>	<i>Error típ. de la media</i>	<i>t (g.l.)</i>
Aislamiento y victimización	Chica	189	49,2934	8,65464	,62953	-1,305 (423)
	Chico	236	50,5659	10,94441	,71242	
Comportamiento disruptivo y agresión	Chica	189	47,8489	6,17504	,44917	-4.308** (366.581)
	Chico	236	51,7227	11,96740	,77901	
Alto rendimiento	Chica	189	50,2233	10,41573	,75763	.412 (423)
	Chico	236	49,8212	9,67282	,62965	
Agresión física	Chica	189	46,5058	4,56371	,33196	-7.369** (313.695)
	Chico	236	52,7983	12,08637	,78676	

* $p < .05$; ** $p < .001$

Según estos resultados sólo existen diferencias significativas en las situaciones descritas por el factor 2 y el 4, que parecen corresponderse con los perfiles de *víctima activa* y *agresor* definidas en la introducción al mencionar las características generales de víctimas y agresores, en los que señalábamos que tanto el rol de víctima activa como de agresor eran más comunes entre los chicos que entre las chicas.

Respecto a la '*Situación de aislamiento y victimización*', que encaja muy bien con el papel de *víctima pasiva*, no encontramos, como era lo esperado, diferencias en función del género.

Diferencias en función del curso

Como se deduce de los resultados obtenidos por el análisis de varianza, no existen diferencias significativas entre los cursos en las distintas situaciones descritas por el *método de los atributos*: '*Situación de aislamiento y victimización*' ($F(3, 424) = .127$; $p = .944$); '*Comportamiento disruptivo y agresión*' ($F(3, 424) = .076$; $p = .973$); '*Situación de alto rendimiento*' ($F(3, 424) = .111$; $p = .954$); '*Situación de popularidad y agresión física*' ($F(3, 424) = .098$; $p = .961$);

Respecto a la '*Situación de aislamiento y victimización*', esperábamos encontrar un descenso en función del curso y sin embargo, no ha sido así.

En cambio, por lo que se refiere a las otras dos situaciones de carácter negativo: '*Comportamiento disruptivo y agresión*' y '*Situación de popularidad y agresión física*', sí encontramos la evolución esperada en función del curso pues era previsto que ambas situaciones se mantuviesen más o menos estables a lo largo del tiempo.

DISCUSIÓN

El heteroinforme adaptado y elaborado a partir de Díaz-Aguado, Dir., (1996) y O'Moore (2000), presenta una estructura multidimensional. De este modo, aparecen cuatro perfiles de alumnos claramente diferenciados y con una alta consistencia interna: uno de carácter positivo o prosocial y otros tres de aspecto negativo en tanto en cuanto implican una conducta antisocial o un desajuste socioemocional por parte del niño.

El perfil positivo es el que denominamos como *situación de alto rendimiento* ($\alpha=0.83$), que se corresponde con las características tradicionales del alumno modelo o buen alumno. Entre ellas destacan: *el más alegre, al que más quiere la profesora, el que más ayuda a los demás, el que más sabe, etc.*

Entre los perfiles de carácter negativo nos encontramos con: la *situación de aislamiento y victimización* ($\alpha=0.907$), la *situación de comportamiento disruptivo y agresión verbal* ($\alpha=0.86$), y por último, la *situación de agresor o “matón”* (0,80).

Estas tres últimas situaciones parecen ir en la misma dirección de los resultados obtenidos sobre las características generales de víctimas y agresores en anteriores estudios (Díaz-Aguado, 2004; Olweus, 1993; Pellegrini y cols., 1999; Salmivalli y cols., 1996, 1998; Schwartz y cols., 1997).

De este modo encontramos que la *situación de aislamiento y victimización* tiene características comunes con el perfil de las *víctimas pasivas o típicas*: tienen pocos amigos (“el que menos amigos tiene”), una conducta muy pasiva y poca fortaleza física (“el menos fuerte”), alta inseguridad (“el más miedoso”) y además, parecen tener baja autoestima (“el más triste”). También muestran cierta orientación a los adultos (el ítem “el que pide más ayuda a la profesora”, también saturaba en este factor). Por otra parte, sufren muchas experiencias de victimización: “al que más pegan los demás”, “al que se le cogen más cosas sin pedir permiso”, “al que más insultan los demás”. Además, es necesario señalar que algunos de estos descriptores coinciden con distintos problemas asociados al estereotipo femenino (como “el más miedoso” y “el menos fuerte”).

La *situación de comportamiento disruptivo y mala relación con el profesor*, comparte características con el perfil de *víctima activa*. El niño que se encuentra en esta situación: tiene un bajo rendimiento académico (“el que menos sabe”, “el que pide más ayuda a la profesora”), un comportamiento disruptivo que podría estar reflejando cierta tendencia excesiva e impulsiva a actuar (“el que más molesta a los demás”, “al que menos quiere la profesora”, “el que suele coger cosas de los demás sin pedir permiso”), y sufre y ejerce por igual situaciones de agresión (“el que suele coger cosas de los demás sin pedir permiso”, “el que más insulta a los demás”, “al que más insultan los demás”).

Por último, la situación denominada *agresión física*, este perfil corresponde al de agresor o “matón” (traducción del término inglés *bull*, de donde proviene *bullying*)

y se caracteriza por: su mayor fortaleza física (“el más fuerte”) e incluso psicológica (“el que da más miedo”), agresiones físicas hacia sus compañeros (“el que más pega a los demás”) y agresiones verbales (“el que más insulta a los demás”). Este rol tiene además otra particularidad, no se trata simplemente de un agresor, sino de un agresor bastante popular entre sus compañeros pues es “el que más amigos tiene”. Por lo tanto, este factor nos revela la existencia de un agresor al que sus compañeros perciben como un auténtico líder, sería pues el que encabezaría las agresiones dirigidas, mayoritariamente, hacia los otros dos perfiles negativos. Conviene señalar, en este sentido, que las relaciones no se establecen con la popularidad directamente evaluada, sin con la percepción que el grupo tiene de que son populares.

Este último resultado estaría en la línea de los encontrados por Coie y cols., (1991), según los cuales sólo la mitad de los niños identificados como agresivos eran rechazados por sus compañeros. Estos autores concluyeron que las relaciones entre el rechazo y la agresión eran mucho más complejas de lo que se pensaba en un primer momento. Tanto la finalidad (reactiva o proactiva) como la gravedad de la agresión, eran las que distinguían a los niños rechazados de los no rechazados, quienes podían llegar a ser incluso populares entre sus compañeros. En concreto, encontraban que entre los niños más rechazados se encontraban aquellos que empleaban en mayor medida la agresividad proactiva o instrumental. Entre los menos rechazados se situaban aquellos que recurrían a la agresividad reactiva o al bullying. En este sentido, conviene señalar que lo que podría estar subyaciendo a la aceptación de un u otro tipo de acto agresivo sería la justificación que de dicho acto realizan los alumnos.

De todos estos resultados, sobre todo de aquellos relacionados con la *situación de aislamiento y victimización*, se deriva la necesidad de incluir en los programas de prevención de la violencia actividades destinadas a proporcionar una adecuada atención a la diversidad (estos niños son percibidos por sus compañeros como los que menos saben) y a luchar contra la exclusión (sus compañeros dicen de ellos que son los que menos amigos tienen).

Diferencias en función del género

Los resultados reflejan que no existen diferencias en función del género en la *situación de aislamiento y victimización*. Sin embargo, sí existen diferencias de género en las otras dos situaciones de carácter negativo, siendo ambas mucho más frecuentes entre los chicos. Estos resultados van en la misma línea que los obtenidos por los estudios centrados en establecer los perfiles de víctimas y agresores.

Diferencias en función del curso

En contra de lo esperado, no existen diferencias entre los cursos en los cuatro perfiles definidos por el *método de los atributos*. Este resultado vendría a decir que la probabilidad de sufrir o ejercer cada una de estas situaciones se mantiene constante a lo largo de los cursos.

BIBLIOGRAFÍA

- Boivin, M., Hymel, S., & Hodges, E. V. E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. En J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 265 – 289). New York: Guilford.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R., & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Crothers, L. M., & Levinson, E. M. (2004). Assessment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling and Development*, 82, 496-503.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (1996). *Niños con dificultades socio-emocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M.J. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen dos: Programa de intervención y estudio experimental*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R., y Martín Seoane, G. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio: estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: INJUVE.
- Olweus, D. (1989). *The Olweus bully/victim questionnaire*. Bergen: Mimeograph. (Citado en *General Survey Questionnaires and Nomination Methods concerning Bullying*. http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_seville1_refs.html)
- Olweus, D. (1993) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata. (1998 fecha de la edición en castellano).
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis. En J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3 – 20). New York: Guilford.
- O'Moore, A. M. (2000). *Summary of research methods and tools used in relation to studying the prevalence and nature of bullying and violence in school*. (Parte del proyecto de la Comisión Europea *No Violenza A Scuola Rete Europea di Scambi (NoV.AS.R.E.S.)*). Turín. En <http://www.comune.torino.it/novasres/>)
- O'Moore, A. M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., & Mora, J. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Universidad de Sevilla.

- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology, 92*, 360-366.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims and Aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*, 216-224.
- Roland, E. (2002). Aggression, depression and bullying others. *Aggressive Behavior, 28*, 198-206.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, M. (1996). How do the victims respond to bullying. *Aggressive Behavior, 22*, 99-109.
- Schäfer, M., Werner, N.E., & Crick, N. R. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problem among German schoolchildren. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 281-306.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G., & Bates, J. (1997). The early socialization of aggressive victims. *Child Development, 68*, 665-675.
- Toldos, M.P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behavior, 31*, 13-23.

