

UNIVERSIDAD DE GRANADA  
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta  
*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*



**EL MALTRATO ENTRE ESCOLARES  
Y OTRAS CONDUCTAS-PROBLEMAS  
PARA LA CONVIVENCIA:  
UN ESTUDIO DESDE EL CONTEXTO  
DEL GRUPO-CLASE**

TESIS DOCTORAL

Santiago Ramírez Fernández

CEUTA, 2006



UNIVERSIDAD DE GRANADA  
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta  
*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*



**TESIS DOCTORAL**

**EL MALTRATO ENTRE ESCOLARES  
Y OTRAS CONDUCTAS-PROBLEMAS  
PARA LA CONVIVENCIA:  
UN ESTUDIO DESDE EL CONTEXTO  
DEL GRUPO-CLASE**

Presentador por: Santiago Ramírez Fernández

Directores:  
D. Fernando Justicia Justicia  
D. Francisco Mateos Claros





*Esta investigación ha sido realizada en el marco del proyecto I+D  
(SEJ2005-04644/EDU), Universidad de Granada, financiado por la  
Dirección General de Investigación del  
Ministerio de Educación y Ciencia.*

*A mis padres, de quienes aprendí  
que la comprensión y el amor son los  
mejores antídotos contra la violencia.*

*A mi mujer, Cristina, y  
a mi hijo, Santi, por animarme en la  
realización de este trabajo en  
circunstancias tan adversas.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero expresar mi agradecimiento a los directores de esta tesis por el tiempo que me han dedicado, la permanente disposición que siempre he encontrado en ellos y por sus sabias orientaciones.

Al profesor y amigo José Antonio Liébana, por las sucesivas revisiones que ha hecho de este trabajo y sus acertadas recomendaciones para mejorarlo.

A todos los estudiantes de Magisterio que han colaborado, de distintas formas, en esta investigación. Por su trabajo serio y preciso y por la inestimable aportación de sus experiencias de convivencia recientes.

Al equipo directivo y profesores de cada uno de los centros que han participado en esta investigación (Reina Sofía, C.P. Lope de Vega e IES Luis de Camoens) por su desinteresada colaboración y el trato tan exquisito recibido de ellos.

A todos los alumnos y alumnas de estos centros que participaron e hicieron posible esta investigación.

A la Dirección Provincial del MEC por las puertas que nos abrieron y el respaldo que siempre tuvimos durante la realización de esta Tesis.

A mi amigo Manolo, con quien he trabajado junto en muchas ocasiones, por sus acertados comentarios y sus profundas reflexiones

A Cristina y Andrés por la ayuda que me han prestado en distintos momentos de este trabajo.

A Diego Sastre, un maestro en el arte de la maquetación y el diseño.

A mi mujer y mi hijo por crear siempre ese clima favorable que necesitaba para escribir este trabajo.

Y por último, a todos aquellos familiares, amigos, compañeros y alumnos que me han "soportado", por su constante apoyo y las muestras de cariño recibidas.

# ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>19</b>
<b>Capítulo 1. Tres décadas de investigación sobre el maltrato en la escuela.....</b>	<b>25</b>
1. Qué se sabe del maltrato entre iguales en la escuela.....	27
1.1. La evaluación del maltrato entre iguales en la escuela.....	28
1.2. Definir el maltrato por abuso de poder, una tarea compleja.....	56
1.3. Características y roles de los participantes del maltrato.....	65
1.4. Consecuencias de ser víctimas o intimidadores a largo plazo.....	71
1.5 El género y la edad: dos variables muy estudiadas.....	72
1.6. Análisis de las causas del maltrato desde una perspectiva ecológica.....	77
1.6.1. Perspectiva individual.....	79
1.6.2. Perspectiva microsistémica.....	87
1.6.3. Perspectiva mesosistémica.....	94
1.6.4. Perspectiva exosistémica.....	95
1.6.5. Perspectiva macrosistémica. ....	98
1.7. Resultados de los programas de intervención.....	100

2. Qué métodos se han utilizado para recoger información sobre los malos tratos entre escolares.....	104
2.1 Cuestionarios y escalas de autoinformes.....	105
2.2. Nominaciones o nombramientos de iguales.....	106
2.3. Nominaciones o informes de profesores.....	107
2.4. Métodos observacionales.....	108
2.5. Entrevistas individuales.....	109
3. Hacia dónde se dirige la investigación futura.....	110

## **Capítulo 2. Las relaciones entre iguales y el maltrato escolar.....**

113

1. El grupo-clase como grupo social.....	116
2. La interacción entre iguales y la formación de redes sociales.....	119
2.1. La interacción entre iguales y el desarrollo del niño.....	121
2.2. La amistad: un tipo especial de relación entre iguales.....	128
2.3. El grupo de iguales en la ecología del centro escolar.....	134
2.4. Redes sociales de participación y conflictividad escolar.....	137
3. Las relaciones entre iguales y el maltrato en la escuela.....	140
3.1. El rol del participante y la dinámica del maltrato.....	140
3.2. Popularidad, rechazo e intimidación.....	142
3.3. Las redes sociales del alumno y el maltrato.....	147
3.4. Teoría explicativas de la influencia del grupo de iguales en el incremento del maltrato durante la adolescencia temprana.....	148



<b>Capítulo 3. Los problemas de convivencia escolar y el maltrato</b> .....	153
1. La convivencia escolar un hecho necesario e inevitable.....	156
2. Tipos de problemas que deterioran la convivencia escolar.....	161
2.1. El desinterés académico.....	163
2.2. La disrupción.....	168
2.3. Conductas agresivas hacia los compañeros.....	171
2.4. La conducta indisciplinada.....	171
2.5 Conductas antisociales.....	173
3. Situación actual de la convivencia en los centros españoles.....	174
<b>Capítulo 4. Planteamiento de la investigación</b> .....	183
1. El problema.....	186
2. Objetivos.....	189
3. Hipótesis.....	190
4. Método.....	191
4.1. Participantes.....	191
4.2. Instrumentos de recogida de información.....	196
4.2.1. Los cuestionarios.....	197
4.2.2. El test sociométrico.....	210
4.3. Procedimiento.....	214
4.3.1. Fases de la investigación.....	216
4.4. Análisis de los datos.....	218

<b>Capítulo 5. Resultados estadísticos</b> .....	223
1. Incidencia de los malos tratos entre escolares y descripción de la naturaleza del problema.....	225
1.1. Los malos tratos entre escolares: ¿Qué está pasando en los centros?.....	229
1.2. Los protagonistas de los malos tratos severos; ¿Cómo són? ¿Qué les caracteriza?.....	268
1.3. El maltrato severo a lo largo de la escolaridad ¿Cómo evoluciona?.....	305
2. El maltrato entre escolares en el contexto de la dinámica de relaciones del grupo-clase.....	321
2.1. Los valores sociométricos.....	329
2.2. Índices sociométricos.....	337
2.3. Tipos sociométricos.....	341
3. El maltrato entre escolares en el contexto de los problemas de convivencia.....	343
3.1. Efectos de la interdependencia entre el CPCEA y variables socio-escolares.....	346
3.2. Efectos de interacción entre los tipos de implicados en maltrato y variables socioescolares respecto al CPCEA.....	373

---

<b>Capítulo 6. Discusión / Conclusiones / Líneas futuras de investigación .....</b>	<b>399</b>
1. Discusión .....	402
1.1. El fenómeno de los malos tratos en los centro.....	402
1.2. Los malos tratos en el contexto de la dinámica de relaciones entre iguales.....	423
1.3. Los malos tratos en el contexto de los problemas de convivencia de un centro.....	440
2. Conclusiones.....	447
3. Análisis crítico de la investigación y líneas de trabajo futuras.....	454
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>457</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>501</b>
Anexo 1: Adaptaciones hechas al cuestionario de convivencia.....	503
Anexo 2: Cuestionario de convivencia de Primaria y Secundaria.....	507
Anexo 3: Cuestionario maltrato Primaria y Secundaria.....	511
Anexo 4: Prueba sociométrica.....	527
Anexo 5: Ficha para recoger datos sociodemográficos.....	529

## Índice de Tablas

Tabla 1.1. Tipos de acciones que constituyen el maltrato entre iguales	58
Tabla 1.2. Programas efectivos de prevención de la violencia en la escuela	103
Tabla 2.1. Desarrollo evolutivo de la amistad	133
Tabla 3.1. Respuestas de profesores y alumnos a la pregunta "En el centro se le da mucha importancia cuando un alumno se mete constantemente con otro"	177
Tabla 3.2. Respuestas de los alumnos a la pregunta "En mi clase tratan a todos los alumnos por igual y sin favoritismo"	180
Tabla 3.3. Respuestas de los profesores a la pregunta "Los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican las normas del centro"	180
Tabla 4.1. Proporción de la población representada en la muestra	193
Tabla 4.2. Comparación de la distribución de la población y la muestra por sexo	193
Tabla 4.3. Frecuencia y porcentaje de alumnos por curso	194
Tabla 4.4. Frecuencia y porcentaje de los alumnos de la muestra por sexo y curso	194
Tabla 4.5. Frecuencia y porcentaje de la muestra por curso y edad	195
Tabla 4.6. Estructura factorial del análisis factorial por máxima verosimilitud y rotación varimax del cuestionario CPCEA para el primer factor	206
Tabla 4.7. Estructura factorial del análisis factorial por máxima verosimilitud y rotación varimax del cuestionario CPCEA para el segundo y tercer factor	206
Tabla 4.8. Estructura factorial del análisis factorial por máxima verosimilitud y rotación varimax del cuestionario CPCEA para el cuarto, quinto, sexto y séptimo factor	207
Tabla 5.1.1. Tipología de implicados en malos tratos	232
Tabla 5.1.2. Tipología de implicados en malos tratos. Porcentajes	233
Tabla 5.1.3. Tipología de implicados en maltrato por sexo	234
Tabla 5.1.4. Modalidades de maltrato. Víctimas	240
Tabla 5.1.5. Modalidades de maltrato por sexo	243
Tabla 5.1.6. Modalidades de maltrato por centro	244
Tabla 5.1.7. Modalidades de maltrato. Agresores	245
Tabla 5.1.8. Modalidades de maltrato ejercido por sexo	247
Tabla 5.1.9. Modalidades de maltrato. Testigos	249

Tabla 5.1.10. Sentimientos ante el maltrato. Víctimas	255
Tabla 5.1.11. Sentimientos de testigos por sexo	258
Tabla 5.1.12. Reacción ante el maltrato. Víctimas	259
Tabla 5.1.13. Reacción ante el maltrato. Testigos	261
Tabla 5.1.14. Comunicación del maltrato por sexo	263
Tabla 5.1.15. Diferencias de maltrato. Víctimas y escolares agredidos	271
Tabla 5.1.16. Modalidades de maltrato según las víctimas severas por sexo	272
Tabla 5.1.17. Comienzo del maltrato en víctimas por sexo	274
Tabla 5.1.18 Maltratado por uno o varios compañeros. Víctimas y escolares agredidos	277
Tabla 5.1.19. Sexo del maltratador según víctimas y escolares agredidos	277
Tabla 5.1.20. Sentimientos ante el maltrato. Víctimas y resto de agredidos	278
Tabla 5.1.21. Reacciones ante el maltrato. Víctimas y resto de agredidos	289
Tabla 5.1.22. Percepción eficacia de acciones sobre el maltrato	283
Tabla 5.1.23. Causas del maltrato según víctimas	285
Tabla 5.1.24. Modalidades de maltrato. Intimidadores/Resto de agresores	288
Tabla 5.1.25. Sentimientos de intimidadores y resto de agresores	290
Tabla 5.1.26. Sentimientos de intimidadores al ver el maltrato	293
Tabla 5.1.27. Sentimientos de espectadores. Comparación resto de implicados	296
Tabla 5.1.28. Reacciones espectadores. Comparación resto de implicados	297
Tabla 5.1.29. Causas maltrato según espectadores. Comparación resto de implicados	298
Tabla 5.1.30. Evolución modalidades de maltrato severo por etapa	307
Tabla 5.1.31. Evolución modalidades de maltrato severo por ciclo	307
Tabla 5.1.32. Eficacia de las actuaciones de padres, profesores y amigos	319
Tabla 5.2.1. Porcentaje por etapas del rango de significación del estatus de elecciones en los alumnos participantes	326
Tabla 5.2.2. Porcentaje por etapas del rango de significación del estatus de rechazos en los alumnos participantes	326
Tabla 5.2.3. Tipos sociométricos	327
Tabla 5.2.4. Porcentaje de la distribución de alumnos participantes por tipos sociométricos	328
Tabla 5.2.5. Promedio de elecciones recibidas y de rechazos según tipología de implicados	329

Tabla 5.2.6. Porcentaje de sujetos con niveles alto, bajo y no significativo de elecciones, según tipología de implicados	331
Tabla 5.2.7. Porcentaje de sujetos con niveles alto, bajo y no significativo de rechazos, según tipología de implicados	331
Tabla 5.2.8. Promedio de percepción acertada de elecciones y de rechazos según tipología de implicados	333
Tabla 5.2.9. Diferencias significativas entre grupos de implicados en percepción acertada de elecciones	334
Tabla 5.2.10. Promedio de reciprocidad de elecciones y de rechazos, según tipología de Implicados	335
Tabla 5.2.11. Promedio de oposición de sentimientos según tipología de implicados	335
Tabla 5.2.12. Diferencias significativas entre grupos de implicados en reciprocidad de elecciones y oposición de sentimientos	336
Tabla 5.2.13. Promedio de impresión de elecciones y de rechazos según implicados	337
Tabla 5.2.14. Promedio en popularidad y antipatía según tipología de implicados	338
Tabla 5.2.15. Promedio en conexión afectiva según tipología de implicados	339
Tabla 5.2.16. Promedio de estatus sociométrico según tipología de implicados	340
Tabla 5.2.17. Diferencias significativas entre grupos de implicados en estatus sociométrico	340
Tabla 5.2.18. Porcentajes de tipos sociométricos según tipología de implicados	341
Tabla 5.2.19. Porcentajes de tipos sociométricos según tipología de implicados	342
Tabla 5.3.1. Efectos aparecidos para la variable independiente tipología de implicados, respecto a las puntuaciones del CPCEA	346
Tabla 5.3.2. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente tipología de implicados, respecto a las puntuaciones del CPCEA	347
Tabla 5.3.3. Efectos aparecidos para la variable independiente estatus de elecciones, respecto a las puntuaciones del CPCEA	351
Tabla 5.3.4. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente estatus de elecciones, respecto a las puntuaciones del CPCEA	352
Tabla 5.3.5. Efectos aparecidos para la variable independiente estatus de rechazos, respecto a las puntuaciones del CPCEA	353
Tabla 5.3.6. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente estatus de rechazos, respecto a las puntuaciones del CPCEA	354
Tabla 5.3.7. Efectos aparecidos para la variable independiente centro, respecto a las puntuaciones del CPCEA	355
Tabla 5.3.8. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente centro, respecto a las puntuaciones del CPCEA	356

---

Tabla 5.3.9. Efectos aparecidos para la variable independiente etapa, respecto a las puntuaciones del CPCEA	357
Tabla 5.3.10. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente etapa, respecto a las puntuaciones del CPCEA	358
Tabla 5.3.11. Efectos aparecidos para la variable independiente ciclo, respecto a las puntuaciones del CPCEA	359
Tabla 5.3.12. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente ciclo, respecto a las puntuaciones del CPCEA	359
Tabla 5.3.13. Efectos aparecidos para la variable independiente repite curso, respecto a las puntuaciones del CPCEA	360
Tabla 5.3.14. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente repite curso, respecto a las puntuaciones del CPCEA	361
Tabla 5.3.15. Efectos aparecidos para la variable independiente rendimiento escolar, respecto a las puntuaciones del CPCEA	362
Tabla 5.3.16. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente rendimiento escolar, respecto a las puntuaciones del CPCEA	363
Tabla 5.3.17. Efectos aparecidos para la variable independiente curso, respecto a las puntuaciones del CPCEA	364
Tabla 5.3.18. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente curso, respecto a las puntuaciones del CPCEA	366
Tabla 5.3.19. Efectos aparecidos para la variable independiente sexo, respecto a las puntuaciones del CPCEA	367
Tabla 5.3.20. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente sexo, respecto a las puntuaciones del CPCEA	368
Tabla 5.3.21. Efectos aparecidos para la variable independiente tipo sociométrico, respecto a las puntuaciones del CPCEA	369
Tabla 5.3.22. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente tipo sociométrico, respecto a las puntuaciones del CPCEA	371
Tabla 6.1. Cuadro comparativo de algunos estudios sobre maltrato severo entre iguales en España desde el año 2000.	405

## Índice de Figuras

Figura 1.1. Definición de "bullying"	61
Figura 1.2. Roles en una situación de maltrato	66
Figura 3.1. Porcentaje de padres, profesores y alumnos que valoran positivamente las normas del centro	176
Figura 3.2. Opinión del profesorado sobre el tipo de agresiones entre alumnos que se produce en el centro	177
Figura 3.3. Opinión del profesorado y del alumnado sobre las conductas agresivas de alumnos hacia profesores	178
Figura 3.4. Porcentaje de padres, alumnos y profesores que opinan que los padres prestan suficiente atención a las actividades escolares de sus hijos	181
Figura 5.1.1a. Incidencia del maltrato en Primaria	235
Figura 5.1.1b. Incidencia del maltrato en Secundaria	235
Figura 5.1.2. Frecuencia del maltrato percibido por otros	250
Figura 5.1.3. Por cuántos ha sido maltratado	252
Figura 5.1.4. ¿Maltratado por chicos o chicas?	252
Figura 5.1.5. Sentimientos ante el maltrato. Agresores	256
Figura 5.1.6. Comunicación con los agresores	267
Figura 5.1.7. Lugares de riesgo. Víctimas y escolares agredidos	275
Figura 5.1.8. Falta de actuación por desconocimiento	282
Figura 5.1.9. Falta de actuación ante el maltrato	282
Figura 5.1.10. Comunicación con los intimidadores	291
Figura 5.1.11. Duración experiencias de maltrato según etapa	309
Figura 5.1.12. Lugares de maltrato según etapa	311
Figura 5.1.13. Quién maltrata en cada ciclo ¿chicos o chicas?	313
Figura 5.1.14. Comunicación del maltrato por etapas	316
Figura 5.1.15. Falta de actuación de padres, profesores y amigos	318
Figura 5.3.1. Efectos de la interacción de las variables sexo y tipología de implicados con el factor desinterés académico	375



---

Figura 5.3.2. Efectos de la interacción de las variables sexo y tipología de implicados con el factor conductas exhibicionistas y groseras	376
Figura 5.3.3. Efectos de la interacción de las variables sexo y tipología de implicados con el factor falta de habilidades para comunicarse con el grupo	378
Figura 5.3.4. Efectos de la interacción de las variables sexo y tipología de implicados con la puntuación media total del cuestionario	378
Figura 5.3.5. Efectos de la interacción de las variables centro y tipología de implicados con la puntuación media total del cuestionario	381
Figura 5.3.6. Efectos de la interacción de las variables repetir curso y tipología de implicados con el factor desinterés académico	383
Figura 5.3.7. Efectos de la interacción de las variables repetir curso y tipología de implicados con la puntuación media total del cuestionario	385
Figura 5.3.8. Efectos de la interacción de las variables rendimiento escolar y tipología de implicados con el factor desinterés académico	387
Figura 5.3.9. Efectos de la interacción de las variables rendimiento escolar y tipología de implicados con el factor habilidades para comunicarse con el grupo	388
Figura 5.3.10. Efectos de la interacción de las variables rendimiento escolar y tipología de implicados con la puntuación media total del cuestionario	390
Figura 5.3.11. Efectos de la interacción de las variables estatus de rechazos y tipología de implicados con el factor disrupción	392
Figura 5.3.12. Efectos de la interacción de las variables estatus de rechazos y tipología de implicados con el factor habilidades para comunicarse con el grupo	393
Figura 5.3.13. Efectos de la interacción de las variables estatus de rechazos y tipología de implicados con la puntuación media total del cuestionario	395

## INTRODUCCIÓN

La violencia se ha convertido en un hecho habitual en nuestras vidas. Se ha instalado poderosamente en nuestra sociedad y ha contaminado los distintos escenarios en los que convivimos. Se dan episodios violentos en nuestro propio hogar, en el vecindario, en las calles que transitamos, en las zonas de juego, en las escuelas, en los edificios públicos, en los centros de trabajo,....; y su presencia cada vez nos causa menos asombro. A esta familiarización de la violencia está contribuyendo también los medios de comunicación, que no dejan de mostrarnos, a diario, las atrocidades que los seres humanos somos capaces de cometer. Y aunque, por un lado, tendamos a rechazar la violencia que contemplamos, por otro, no dejamos de practicarla. Siempre se encuentran motivos para justificar aquellos comportamientos violentos que hemos utilizado y nos han servido para resolver nuestros conflictos o conquistar algún objetivo. “Nos estamos acostumbrando a una sociedad, a una moralidad que se apoya en la violencia “(Krishnamurti, 1999, p. 115).

Por tanto, podemos hablar hoy de la existencia de una verdadera cultura de la violencia (Castro y Dos Santos, 2001). Es decir, hemos asumido una serie de creencias, de actitudes, de valores, de expectativas, que están teniendo su expresión en un repertorio de comportamientos dañinos para el hombre.

La escuela no ha escapado a esta violencia social que ha conseguido introducirse en ella como por un proceso de ósmosis. En el interior de este recinto son cada vez más frecuentes las experiencias de violencia que allí se viven. No queremos decir con esto que la violencia no existiese antes en esta institución sino que ahora es más visible, ha adoptado nuevas formas y ha acaparado la atención social (Ortega, 1998).

Cuando hablamos de violencia escolar, no podemos pensar en un tipo de violencia muy particular que sólo se genera entre las paredes de la institución y cuyos únicos responsables son las personas que allí conviven. La violencia escolar existe en la medida que existe la sociedad. El entorno escolar es un microclima social holográfico, reflejo de una realidad social más amplia, caracterizada, en su visión más negativa, por un alto grado de individualismo y competitividad. “Si la sociedad adulta es cada vez más intolerante y violenta, la sociedad infantil copia el modelo de sus mayores y proyecta en sus ámbitos de relación la misma interacción hostil” (Rius, 2002, p.1).

En el contexto escolar se advierten muchas experiencias de violencia. Las más características o a las que les hemos prestado mayor atención en los últimos tiempos son las que se producen entre escolares y la de estos hacia sus profesores; pero también los alumnos están expuestos a las agresiones de sus profesores y éstos, a su vez, a la que ejercen sus compañeros y superiores; y, todos ellos sufren, aunque de distinta forma, las coacciones de la institución escolar y la presión de la violencia estructural.

No cabe duda de que los problemas de violencia escolar se han situado en el centro de los asuntos que afectan hoy a la escuela, desplazando a un segundo término a otros (fracaso escolar, drogadicción, etc.) que han venido ocupando este lugar en otro momento.

El maltrato entre escolares por abuso de poder ha sido la práctica violenta más estudiada de todas las que emergen en el entorno escolar. Seguramente, por el problema que está planteando en todos los centros educativos y por las terribles consecuencias que se han derivado de este acoso entre compañeros. También ha contribuido a ello, la enorme trascendencia social que está teniendo este tipo de conductas violentas en casi todos los países desarrollados o en vías de desarrollo.

Diferentes investigaciones (Almeida, 1999; Avilés, 2001; Byrne, 1999; Cerezo, 1997; Defensor del Pueblo, 2000; Fonzi, 1997; Harachi, Catalano y Hawkins, 1999; Lössel y Bliesener, 1999; Mellor, 1999; Mora-Merchán, 2000; Morita, Soeda, Soeda y Taki, 1999; Olweus, 1978, 1989; 1999; O'Moore y Hillery, 1989; Oñate y Piñuel, 2005; Oñederra, 2005; Ortega, 1994; Rigby y Slee, 1991; Serrano e Iborra, 2005; Smith et al., 1999) han puesto de manifiesto la existencia de este fenómeno y han coincidido en una serie de aspectos que nos han servido para ir caracterizando el problema y experimentar algunas posibles soluciones en los centros educativos.

Estos estudios fueron, al comienzo, básicamente descriptivos y encaminados, sobre todo, a explorar la naturaleza del problema, a valorar su incidencia y a identificar los distintos roles participantes en estas situaciones. Les han seguido investigaciones que pretendían acercarse a las causas, las consecuencias y los correlatos de la intimidación, así como a los procesos mentales de las víctimas y de las personas que las intimidan (Endresen y Olweus (2001); Espelage y Swearer, 2003; Feshbach y Feshbach, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Sutton, Smith y Swettenham, 1999a). Hoy en

día, son numerosos los autores que consideran la intimidación como un proceso de grupo (Espelage y Swearer, 2003; Rodkin y Hodges, 2003; Salmivalli, 2002; Warden y Mackinnon, 2003) en el que la cultura de la escuela y la ecología del propio grupo son elementos enormemente influyentes y han de estar en el punto de mira de toda investigación futura.

La investigación desarrollada en este trabajo ha consistido, por un lado, en la exploración de los malos tratos entre escolares en la ciudad autónoma de Ceuta, tarea ésta que estaba por hacer; y, por otro, en la caracterización del maltrato severo desde el contexto del resto de problemas de convivencia del grupo-clase y de la dinámica de relaciones que se establece en su seno.

Este trabajo está dividido en dos partes bien diferenciadas. La primera constituye el marco teórico de la investigación y lo componen los tres primeros capítulos. La segunda parte, que cuenta también con otros tres capítulos, conforman el marco empírico del estudio desarrollado.

En el capítulo primero se realiza una revisión histórica de las investigaciones más relevantes sobre el maltrato escolar fuera y dentro de nuestro país. Continúa con un análisis de aquellos conocimientos más discutidos y estudiados por la comunidad científica, sobre los malos tratos, incorporando al mismo las investigaciones más recientes con relación a este fenómeno. Por otro lado, se lleva a efecto una revisión crítica de los distintos instrumentos más utilizados en las investigaciones sobre maltrato. Finaliza el capítulo con una exposición sobre algunas líneas de futuro por las que pensamos que caminará la investigación en este tema.

La importancia del entramado de relaciones interpersonales existente en las situaciones de convivencia y el convencimiento de que una vez conocidas estas relaciones es posible actuar sobre ellas, justifica que

vayamos a dedicar el segundo capítulo de la tesis a profundizar en los conocimientos implícitos en estas ideas.

Nos ocupamos, en primer lugar, de reflexionar sobre las particularidades del grupo-clase como grupo social. Analizamos también la influencia que las interacciones entre iguales tienen en el desarrollo y aprendizaje del niño y en cómo éstas evolucionan a lo largo de la escolaridad. Nuestro siguiente paso es acercarnos al concepto de red social y su relación con la génesis y resolución de los conflictos. Se termina el capítulo con una revisión de aquellas investigaciones que intentan explicar la influencia que el grupo de iguales ejerce sobre las situaciones de maltrato.

En el capítulo tercero, se aborda el estudio de aquellos aspectos de la institución escolar que obstaculizan la tarea de enseñar a convivir a nuestros jóvenes en este contexto tan privilegiado para ello. A partir de aquí, se sigue una secuencia de análisis que pasa por el estudio de los problemas que acarrea la convivencia escolar, sigue con el análisis de la situación de la convivencia en la actualidad y termina con algunas propuestas para la construcción de la convivencia y la corrección de los desajustes que normalmente aparecen en ese proceso.

El capítulo cuarto está dedicado al planteamiento de la investigación. En él se recogen los objetivos y las hipótesis que guían este trabajo. Asimismo, se describe el método de investigación, que incluye: los criterios y procedimientos seguidos para seleccionar a los participantes; la presentación de los instrumentos utilizados para la recogida de información; la descripción de las distintas fases seguidas durante el procedimiento y, por último, se termina el capítulo con una descripción y justificación del tratamiento estadístico de los datos.

El capítulo quinto está dedicado, íntegramente, a la presentación de los resultados. Estos han sido agrupados en torno a tres ejes: el primero de ellos, dedicado a la descripción del fenómeno de los malos tratos, y los otros dos utilizados para contextualizar dicho problema en la dinámica de relaciones del grupo-clase y en el conjunto de los problemas de convivencia.

Finalmente, el sexto capítulo se dedica a la discusión de los resultados descritos en el capítulo anterior, a la enumeración de una serie de conclusiones extraídas de los datos obtenidos y a presentar líneas de investigación para posteriores estudios.



CAPÍTULO I

TRES DÉCADAS DE  
INVESTIGACIÓN SOBRE  
MALTRATO EN LA ESCUELA







**D**esde que el investigador noruego Daniel Olweus comenzara sus estudios sobre el problema de la intimidación en la escuela en la década de los setenta (Olweus, 1972), han ido apareciendo en el panorama internacional numerosas investigaciones que presentaban como foco de atención el fenómeno de los malos tratos entre iguales.

El interés por este problema y el acercamiento al mismo ha tenido velocidades distintas en los diferentes países que se han ocupado de él. Necesariamente, esto ha ocurrido así ya que el fenómeno del maltrato hay que entenderlo e insertarlo en un marco más amplio de preocupaciones sociales procedentes del aumento de la conciencia ciudadana hacia el respeto por los derechos humanos (mayor atención hacia aquellos grupos sociales más marginados y desfavorecidos como las mujeres, las personas con minusvalías, con orientación sexual diferente, los niños, etc.) (Smith y Brain, 2000). De hecho, parece que el interés por este fenómeno surge en aquellos países desarrollados o en vías de desarrollo que no tienen ya problemas tan acuciantes y de primera magnitud como la desnutrición o la guerra civil (Ohsako, 1999).

Durante estos poco más de treinta años de historia, los comportamientos de intimidación entre iguales se han convertido en un problema serio para muchos países de Europa, los EE.UU., Japón, Canadá, Australia y Nueva Zelanda, entre otros (Espelage y Swearer, 2003). Las trayectorias de investigación e intervención, en estos países, han seguido una secuencia parecida que ha ido desde explorar la incidencia y la naturaleza del maltrato entre iguales, pasando por intentar un acercamiento a las causas y consecuencias del mismo, hasta planificar y evaluar los programas de prevención e intervención más eficaces, empleando e integrando, para ello, diferentes metodologías (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003). A pesar de todo lo que se conoce, la investigación sigue siendo insuficiente y los conocimientos muy limitados.

En este capítulo queremos mostrar, en primer lugar, aquellos conocimientos más consolidados sobre la problemática de los malos tratos entre escolares, así como los avances más recientes en torno a este fenómeno. Igualmente, pretendemos analizar cuáles han sido los métodos de investigación más utilizados y qué tipo de orientación metodológica es la que hoy se propone. Por último, planteamos hacia donde se dirigen las líneas futuras de investigación y cómo encaja en ellas nuestro trabajo.

## **1. QUÉ SE SABE DEL MALTRATO ENTRE IGUALES EN LA ESCUELA**

### **1.1. La evaluación del maltrato entre iguales en la escuela: Incidencia, características generales del problema e identificación de los protagonistas en diferentes países**

Los primeros estudios sobre maltrato entre iguales fueron realizados en Europa (concretamente en los Países Escandinavos) y tuvieron un marcado carácter descriptivo y exploratorio. Ante los dramáticos sucesos (varios suicidios en poco tiempo) protagonizados por adolescentes que

estaban siendo sometidos a un maltrato continuado por sus compañeros de clase (Olweus, 1993a), era prioritario conocer qué estaba ocurriendo en los centros escolares y cuál era el número de jóvenes que se estaba viendo afectado por esta problemática. Sólo de esta forma se podrían diseñar con criterio y eficacia los diferentes planes de prevención e intervención contra el maltrato que la sociedad estaba requiriendo.

Por tanto, estos primeros trabajos se centraron, principalmente, en averiguar el nivel de incidencia de este fenómeno en las escuelas de primaria y secundaria. Junto a la evaluación del número de implicados se tomaron medidas de otras dimensiones del problema como los lugares más frecuentes en los que ocurre el maltrato entre iguales, las formas de maltrato utilizadas para intimidar a las víctimas, la identificación de los distintos protagonistas, la evolución del problema según la edad, las posibles diferencias de género, las respuestas del personal de la escuela, etc. con las que se fue caracterizando el problema del maltrato, produciéndose un acercamiento a la naturaleza del mismo.

De estos trabajos pioneros, realizados principalmente en Noruega y Suecia, se obtuvieron datos muy importantes que llevaron, en los años 80, al diseño e implantación de una campaña nacional contra el maltrato entre iguales en la escuela. Los estudios y los datos más significativos que se obtuvieron entonces pasamos a resumirlos a continuación.

### **Noruega**

Entre los estudios pioneros sobre maltrato realizados en este país caben destacar, por la amplitud y la representatividad de los datos, dos de los llevados a cabo por Dan Olweus de la universidad de Bergen.

### Estudio Nacional de 1983

En este estudio, se recogió información de 130.000 escolares de 2º a 9º (7 a 16 años) pertenecientes a 715 escuelas a través de un cuestionario desarrollado por Olweus para este propósito.

Entre los datos más relevantes obtenidos en esta investigación destacamos los siguientes (Informe del Defensor del Pueblo, 2000):

- Un 15% de los alumnos participaban como víctimas o agresores, con cierta regularidad, en situaciones de maltrato.
- El 7% participaban como agresores, el 9% como víctimas y el 1,6 como intimidadores y víctimas en distintas ocasiones.
- El maltrato más grave (maltrato severo) era realizado o recibido por un 5% de los alumnos.
- A medida que aumentaba la edad y el curso, disminuía el nº de víctimas de los dos sexos, lo que parece explicarse por la falta de fortaleza física de los más jóvenes, pues más del 50% de los alumnos de los primeros grados victimizados habían sido atacados por otros de cursos superiores.
- El número de agresores y el de víctimas masculinos era siempre mayor que el de agresores o víctimas femeninos.
- Las agresiones solían ser realizadas por compañeros del mismo curso o cursos superiores.
- Aunque en la muestra, generalmente, hay menos agresores que víctimas, el número de agresores masculinos es siempre mayor que el de víctimas masculinas, esto se explica porque esta relación en chicas es inversa, lo cual contribuye a variar los resultados generales.

### Estudio intensivo en Bergen (1983-1985)

Este estudio está basado en un diseño mixto que recoge información de 2500 chicos y chicas de 4º a 7º, de 300 a 400 profesores y 1000 padres de 42 escuelas de la zona de Bergen. La evaluación de los alumnos comenzó en 1983, repitiéndose el mismo proceso en los dos años siguientes. La comparación de las sucesivas evaluaciones muestra un marcado descenso tanto en el número de alumnos víctimas como en el de intimidadores y también un descenso de las conductas antisociales.

### **Suecia**

El primer estudio sistemático en el mundo sobre bullying fue llevado a cabo por Dan Olweus en Estocolmo. Posteriormente realizó otros a gran escala en Suecia. Nos referiremos ahora a los mismos, señalando sus características más importantes.

### Estudio en Estocolmo (1970 y continúa)

Este estudio longitudinal fue iniciado en 1970 y todavía hoy sigue en curso. Se aplicó a una muestra de 900 alumnos varones de 6º, 7º y 8º curso. El contenido de la evaluación realizada abarcaba autoinformes, informes de las madres, de los profesores e iguales, registros oficiales de actividades delictivas, entrevistas retrospectivas con los padres, datos hormonales y psicofisiológicos, etc.

Los resultados obtenidos hasta ahora respecto a la identificación de agresores y víctimas son similares a los encontrados en Noruega.

### Estudio a gran escala en Suecia (1983-1984)

Fue iniciado, de forma paralela al anterior, en 1983 recogiendo información en tres grandes zonas suecas. La muestra era de 17.000 alumnos pertenecientes a los cursos de 3º a 9º de 60 escuelas.

Los resultados de este estudio fueron comparados con los de uno similar en Noruega, obteniendo las siguientes variaciones:

- Respecto a las formas de agresión: Los alumnos suecos sufrían más agresiones indirectas (aislamiento social y exclusión grupal) que los noruegos. Además entre los 12 y 14 años, los suecos sufrían más agresiones directas.
- Respecto al número de intimidadores: El número de ellos era mayor en los suecos.

Dan Olweus concluye que el abuso en Suecia era de mayor gravedad que en Noruega especialmente entre la población de 12 a 14 años.

### **Finlandia**

Finlandia, aunque con menos peso al principio, también se unió al trabajo que se estaba desarrollando en Noruega y Suecia. La investigación, sobre el tema en cuestión, se inicia en este país a partir de dos trabajos realizados a finales de los años 70 y principios de los 80 por el equipo de Kirsti Lagerspetz y Björkqvist.

### Estudio de Lagerspetz et al. (1982)

Se replicó la metodología utilizada por Olweus corroborando los hallazgos que este investigador había encontrado en Noruega y Suecia:

- Entre 12 y 16 años, el número de intimidadores representaba un 5% de la muestra y el número de víctimas un 3,9%.
- El número de alumnos implicados era mayor en los varones que en las hembras.
- No había diferencias de frecuencia entre las escuelas rurales y las urbanas.

Estudio de Bjorkqvist et al, (1982)

Se investigó mediante este estudio la autopercepción de intimidadores, víctimas y sujetos controles. Los resultados mostraron que:

- Las víctimas puntuaban más bajo en autoestima y grado de competencia social percibido.
- Las chicas víctimas puntuaban más bajo que los chicos en ambas dimensiones y en ellas se apreciaban rasgos depresivos muy marcados.
- Los intimidadores puntuaban muy alto en dominancia sin diferencia entre géneros y consideraban este rasgo como algo positivo.
- Los agresores destacaron también en impulsividad y en dejarse dominar por los sentimientos.

A mediados de los años 80 se inician otras líneas de investigación. Una de ellas, se ocupa de las diferencias entre géneros en este tipo de conducta y se observa que las diferencias son más bien cualitativas que cuantitativas: las chicas agreden de distinta forma que los chicos, especialmente de forma indirecta. Otra línea muy importante es la llevada a cabo por Christina Salmivalli centrada en los roles que adoptan los alumnos en el grupo cuando se dan estos sucesos. De estas investigaciones se han obtenido interesantes resultados:



- El 70% de los alumnos no participan activamente en maltratos.
- Se han identificado seis roles participantes: intimidador, víctima, ayudante del intimidador, reforzador del intimidador, defensor de la víctima y ajeno al asunto.
- Estos roles están relacionados con grupos de sociométricos popular, rechazado, conflictivo y corriente; siendo los defensores los más populares y los intimidadores, sus ayudantes y los reforzadores los más rechazados.
- Se han encontrado diferencias de sexo en el comportamiento de las víctimas.
- Se han identificado tres tipos de respuesta de la víctima: agresivo, impotente e indiferente, de las cuales dependerá el resultado del proceso de intimidación.

Estos estudios sirvieron de punto de partida a otros países europeos en sus investigaciones y planes de intervención para conocer y frenar el fenómeno de los malos tratos. Concretamente, es a partir de una reunión organizada en Stavanger (Noruega) en 1987 cuando se implican otros investigadores europeos y se animan a desarrollar programas de trabajo similares en sus respectivos países. En particular, Reino Unido e Italia se unieron rápido a esta dinámica de trabajo.

Veamos algunos de los resultados que tuvieron lugar en estos y en otros países europeos que se incorporaron más tarde.

### **Países Británicos**

No podemos dejar de citar los trabajos realizados en Inglaterra, Escocia e Irlanda dada la importante tradición de investigación sobre bullying que existe en estos países. Veamos a continuación los trabajos más significativos en cada uno de ellos.

Inglaterra

*Primeras investigaciones*

Aunque anteriormente a 1989 existieran estudios (Lowenstein, 1978, Kolscape, 1986, Arora y Thompson, 1987) sobre los malos tratos entre escolares, varios fueron los motivos por los que a partir de dicha fecha se produjo una importante investigación sobre el tema:

- Sucesos entre adolescentes similares a los ocurridos en los países nórdicos que interesaron de una forma especial a los medios de comunicación.
- La comunidad científica quiso evaluar el problema y buscar las causas de su origen y mantenimiento (Ahmed y Smith, 1989; Beseg, 1989; Tattum y Lane, 1989) y desarrollar programas de intervención.
- La Fundación Gulbenkian creó un grupo de trabajo en 1989 (Bullying in the schools) que ofreció gran ayuda a los implicados: libros de consulta para padres y profesores, servicio telefónico para los alumnos, guías de recursos.... así como el apoyo directo a la investigación.

Resumimos algunos de los resultados obtenidos de estas primeras investigaciones:

- El número de víctimas en el maltrato severo (al menos 1 vez por semana) era del 10%, mientras que el número de intimidadores era del 4% (Yates y Smith, 1989).
- Se encontraron diferencias cualitativas y cuantitativas en la intimidación de los distintos sexos: los chicos eran casi siempre intimidados por otros chicos; las chicas por chicos, pero también por otras chicas (Yates y Smith, 1989). Las formas de intimidación

utilizadas por las chicas son predominantemente indirectas (rumores, aislamiento) mientras que las de los chicos son directas (agresión física) (Smith, 1989). Hay más niños que niñas implicados en el problema de maltrato, como víctimas y como agresores (Smith, 1989).

- La mayor parte de los alumnos son intimidados por gente de su clase, lo cual provoca absentismo y rechazo a la escuela entre estos alumnos.
- Muy pocos son los alumnos intimidados que hablan con sus familias o profesores sobre el tema, aunque ellos esperan en su mayoría que sean los profesores los que atajen estas situaciones de abuso.
- Hay una tendencia, aunque débil, a que aumente el número de intimidadores con la edad y a que ocurra lo contrario con el número de víctimas.

#### *Estudio de Sheffield (1991)*

Es considerado el trabajo más importante realizado en Inglaterra sobre el tema. Fue dirigido por Peter K. Smith y apoyado en sus inicios por la fundación Gulbenkian. La muestra de chicos-as estudiados fue de 6758 alumnos procedentes de 24 centros: 17 de primaria (2623 alumnos de 7 a 11 años) y 7 de secundaria (4135 alumnos de 12 a 16 años). La información fue recogida a través del cuestionario Olweus adaptado a la edad y características culturales de los alumnos de habla inglesa. Los resultados obtenidos por Whitney y Smith (1993) fueron los siguientes:

- El 10% de alumnos entre 7 y 11 años se consideran víctimas de maltrato severo, mientras que entre jóvenes de 12 a 16 años, el número de víctimas se reduce a un 4%.
- El número de intimidadores en el maltrato severo era del 4% entre los alumnos de 7-11 años, y del 1% en la franja de 12-16 años.

- Tanto el número de víctimas como el de intimidadores se reduce con la edad, si bien la disminución es menos notable en estos últimos.
- Las formas de maltrato más utilizadas por los alumnos de las dos etapas fueron en orden de frecuencia: insultos y motes, agresión física, amenazas, rumores, insultos racistas y aislamiento social.
- Los lugares más utilizados también en orden de frecuencia eran: recreo, clases, pasillos y otros.
- Se dan diferencias cualitativas y cuantitativas en las formas de intimidación al tener en cuenta el sexo, con resultados similares a los referidos en las investigaciones anteriores.
- Los intimidadores solían ser de la misma clase o curso que las víctimas (79 al 82%) o bien alumnos de cursos superiores (35%) y en menor proporción alumnos de cursos inferiores.
- Aproximadamente en el 50% de los encuentros participan únicamente el agresor y la víctima, en la otra mitad de situaciones existen más de un intimidador o un solo intimidador con grupo de apoyo.
- Existía un número importante de víctimas que sufría episodios de maltrato fuera del colegio.
- Aunque las víctimas no suelen informar a los adultos sobre los ataques, se observan algunas tendencias: a) se informa más a la familia que a los profesores en todas las edades; b) los alumnos de 7 a 11 años informan más a los adultos en general que los de 12 a 16 años; c) las víctimas informan más de sus experiencias cuanto mayor sea la frecuencia de las mismas.

#### Irlanda

En este país comienzan los estudios sobre el tema a partir de los últimos años de los 80: Byrne (1987) y O'Moore y Hillery (1989).

Posteriormente, en 1994, Byrne realiza un estudio con una muestra de 726 estudiantes de primaria y 576 de secundaria pertenecientes a 7 centros de Dublín. Los resultados más relevantes de esta investigación muestran:

- Un 5,37% de agresores y un 5,14% de víctimas.
- Entre los agresores, el 74,28% representaba la población masculina y entre las víctimas el 59,7% también eran chicos.
- Los alumnos discapacitados o desfavorecidos eran más propensos a la victimización que sus compañeros.
- Los agresores presentaban mayor absentismo escolar y tenían más posibilidades de abandonar precozmente los estudios.

Otro estudio digno de destacar es el apoyado por la Fundación Gulbenkian y el Departamento de Educación irlandés que abarcaba 530 centros de todo el ámbito nacional (320 de primaria y 210 de secundaria). Los resultados mostraron que:

- El número de víctimas en primaria era del 5%, reduciéndose a un 2% en secundaria.
- El número de implicados aumenta gradualmente hasta el 2º curso de secundaria, nivel en el que alcanza la máxima incidencia, produciéndose, desde aquí, un descenso progresivo en los siguientes cursos.
- El 51% de los alumnos afirma que intimidaría a algún compañero si no le gustase.
- La probabilidad de comunicación del maltrato decrecía notoriamente con la edad.

## Escocia

De los estudios llevados a cabo en Escocia, hemos seleccionado dos de los más citados en la literatura sobre el tema.

### Estudio piloto de 1988

Fue realizado por Andrew Mellor con alumnos de 12 a 16 años, de tres centros de secundaria. Se obtuvieron resultados como estos:

- El 6% de las chicas y el 11% de los chicos se consideran víctimas “algunas veces” o “más frecuentemente”.
- El 40% de la muestra no haría nada para ayudar a las víctimas en situaciones de maltrato.

### Estudio de 1989

Desarrollado también por Mellor y apoyado, en este caso, institucionalmente. El estudio abarcó 10 centros de secundaria y un total de 942 estudiantes de 12 a 16 años, con los que también se utilizó el cuestionario de Olweus, obteniendo los siguientes resultados:

- El número de alumnos agresores fue más bajo que en Noruega: 4% frente al 7%, reduciéndose a un 2% en el maltrato severo.
- El número de alumnos víctimas fue del 6% y de un 3% en el maltrato severo.
- Aunque no existen diferencias de género en el número de víctimas de 12 a 13 años, el número de chicas víctimas decrece a partir de 13/14 años mientras que en el caso de los chicos aumenta entre los 14-15 años.

- Respecto al número de maltratadores las diferencias entre sexo muestran que la mitad de los chicos afirmara haber maltratado alguna vez, frente a un tercio de las chicas.
- Un 48% de los incidentes se daban en el recreo y un 28% en clase.
- Hubo grandes diferencias de incidencia de unas escuelas a otras.
- La incidencia total encontrada en estas escuelas fue menor que la encontrada por Smith en las escuelas inglesas.

### **Italia**

Las investigaciones sobre maltrato entre iguales en Italia comenzaron hace poco tiempo. Un primer estudio fue realizado en 1996 por Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith. Abarcaba un total de 17 escuelas de primaria y secundaria del centro y del sur del país. La muestra estaba constituida por 1379 escolares de 8 a 14 años que fueron investigados a través de los cuestionarios de Olweus y de Whitney y Smith adaptado a la población. Este estudio reveló que un alto porcentaje de alumnos se declararon víctimas en primaria (más del 40%), descendiendo significativamente la cifra en secundaria (menos del 30%), lo cual es un dato bastante superior al obtenido en otros países europeos.

Ada Fonzi reunió las investigaciones de distintos autores en el volumen: "Il Bullismo in Italia" (1997) realizadas en diferentes zonas del país (Turín, Bolonia, Florencia, Cosenza y Nápoles). De él aportamos los siguientes datos:

- Los agresores eran mayoritariamente chicos.
- El número de víctimas decrecía con la edad entre 8-14 años.
- Agresores y víctimas pertenecían casi siempre a la misma clase.
- Parece confirmarse que los niveles medios de maltrato eran superiores a los de otros países europeos.

- Los lugares de mayor incidencia del maltrato eran: la clase (51,9%), pasillos (19,6%), recreo (12,3%) y otros (20,2%), lo cuál no coincide con otros países como Inglaterra donde el recreo es el lugar más utilizado.
- Respecto a las modalidades de maltrato, la más utilizada fue el insulto y otras formas verbales, seguida de los rumores sobre un compañero. En tercer lugar estaba el daño físico, aunque este tenía un porcentaje en los chicos que era el doble del que se daba en las chicas. En los últimos puestos estaban las amenazas, el quitar cosas y el ser ignorado.

### **Portugal**

En Portugal ocurre lo mismo que en Italia, que los estudios sobre maltratos son muy recientes. El primero fue realizado por Pereira y otros, (1996) en 18 escuelas de primaria y secundaria. De la primera etapa educativa se contó con 2846 alumnos y de la segunda con 3341. Hay que decir que en Portugal la primaria va desde los 6 a los 9 años y la secundaria de los 10 a los 11. En este último grupo fue donde se encontraron los resultados más relevantes (Almeida, 1999):

- Los chicos participan más en episodios de maltrato que las chicas, tanto siendo agresores como víctimas.
- La incidencia también disminuye con la edad. Se encontró mayor presencia del problema en Primaria que en Secundaria.
- La violencia verbal es la más usual tanto para chicas como para chicos en secundaria
- La violencia física directa es la más frecuente en primaria para ambos géneros.
- Las chicas tendía a utilizar antes la agresión indirecta que los chicos.



- Los chicos muestran más agresión física y las chicas agresión indirecta.
- El espacio de mayor riesgo, para todos, es el recreo con un porcentaje elevadísimo (cercano al 80%).
- En primaria, el segundo lugar es la clase y en secundaria el pasillo.
- Como ocurre en otros estudios, los agresores suelen ser de la misma clase o de cursos superiores y los alumnos/as declaran ser agredidos en mayor porcentaje por chicos.

### **Alemania**

En Alemania, a diferencia de los otros países citados anteriormente, los estudios sobre el tema en cuestión no sólo analizan el fenómeno del abuso entre iguales sino que también tratan otras muchas conductas violentas que, a veces, no implican necesariamente agresiones entre niños. Es por eso, por lo que algunas revisiones sobre el maltrato no incluyen a los estudios alemanes. Sin embargo no es menos cierta la preocupación de este país por el estudio y prevención de la violencia.

Los niveles de incidencia que ahora presentamos (tomados del Informe del Defensor del Pueblo) son mayores que los proporcionados por otros estudios exclusivos del abuso entre iguales.

Las investigaciones alemanas sobre abusos, debido a que las competencias educativas están asumidas por los estados federales, son de tipo local o regional. Uno de los más importantes es el *Estudio sobre violencia escolar de Nuremberg (1994)*. De él resaltamos los siguientes datos:

- Las acciones violentas más comunes son: insultos (83% de chicos y 74% de chicas), mentir sobre los compañeros, peleas, vandalismo e insultos a profesores (entre 32 y 49% de chicos y 16-32% de chicas según que conductas).
- El acoso sexual y amenaza con armas ocupan los últimos lugares.
- El profesorado es poco agredido, pero las profesoras lo son en mayor medida que sus compañeros varones.
- Los chicos son más violentos que las chicas, lo cual coincide con otros estudios en el país (Fuchs, Lamnek y Luedtke, 1996).
- Entre los 13 y 15 años podemos situar las edades más violentas.
- Hay diferencias en la incidencia de las distintas conductas con respecto al tipo de escuela, así las peleas abundan más en primaria, mientras que los actos vandálicos se dan más en los institutos.
- El 15% de los estudiantes admite llevar a la escuela medios de defensa, siendo el porcentaje de chicos de un 19,5%, mientras que el de chicas es del 9,7%. Estos porcentajes son menores que en otras ciudades: Berlín, 26%, Bochum, 24,5% y Baviera, 30%.
- El número de víctimas femeninas es del 5,8% mientras que el 3,7% lo son masculinas.
- Un tercio de los agresores declara haber sido víctima a su vez.

Lössel y Bliesener (1999) afirman, por su parte, que los resultados de las investigaciones alemanas están en la misma línea que las de otros países europeos y resumen las siguientes características en el maltrato:

- Los agresores suelen ser compañeros de curso o ligeramente superiores en edad a las víctimas.
- Las características emocionales y educativas familiares parecen influir más en el maltrato que las materiales.

- Las edades donde se dan más abusos sería entre los 13 y 17 años.
- El rendimiento académico suele ser bajo y las actitudes hacia la escuela negativas tanto en agresores como en víctimas (aunque en estas menos). Siendo similar el medio familiar en víctimas y agresores, la actitud de los padres de las víctimas ante los logros escolares es más positiva.
- El fenómeno es más frecuente entre chicos.
- Los lugares de riesgo por orden de frecuencia según los profesores son: lugares de juego, alrededores de la escuela, pasillos y clases. Sin embargo, los alumnos dan más importancia al aula y a los alrededores de la escuela.
- Una gran parte de los alumnos estudiados considera inútil comunicar los abusos a los padres, mientras que un gran número lo comunicaría al profesorado, disminuyendo este número con la edad y/o curso escolar.

Vistos algunos de los trabajos más significativos en Europa sobre la incidencia del maltrato, hemos girado la mirada hacia Estados Unidos que, desde una perspectiva más amplia sobre la violencia escolar, tiene una trayectoria importante de investigación en este campo.

## **EE.UU.**

Desde 1974, las encuestas realizadas en EE.UU. muestran el fenómeno de la violencia escolar como uno de los problemas más preocupantes de la educación en este país.

En 1985, la National League of Cities (NLC) realizó un estudio sobre 700 centros de todo el país desvelando un aumento de la violencia del 38% en los colegios norteamericanos. La preocupación siguió subiendo y en 1993

la violencia es considerada como el segundo gran problema, después de la droga, pendiente de resolver a estas edades.

El informe oficial de violencia en los EE.UU. revela que en las escuelas públicas, la violencia va en aumento, presenta una tasa de incidencia muy alta y tiene unos rasgos muy peculiares.

Muchos y muy variados han sido los trabajos realizados que están relacionados con el tema que nos ocupa. Harachi et al. (1999) hacen una revisión de este tipo de investigaciones desde una amplia perspectiva, tomando como objeto de estudio la conducta agresiva infantil y concluyen que aunque existen muchos trabajos sobre factores causales (personales, sociales y del contexto) de la agresividad infantil, son pocos los referidos al tipo de agresividad proactiva que sin duda concretan más el fenómeno bullying.

De las investigaciones estadounidenses, extraemos y exponemos a continuación los resultados más relacionados con la incidencia y características del fenómeno bullying.

Estudio longitudinal de Eron, Huesman, Dubow, Romanoff y Yarmel (1987)

Este estudio puso de relieve las consecuencias que puede tener el bullying infantil a largo plazo, encontrándose que 22 años después los niños identificados como mayormente agresivos tenían más probabilidad de ser delincuentes que los que no eran agresivos.

Estudio de Perry, Kusel y Perry(1988)

Realizado con una muestra de 165 alumnos de secundaria. Se identificaron un 10% de víctimas, las chicas tenían las mismas probabilidades

que los chicos de verse implicadas, y la edad produjo un cambio en las formas de agresión: menos ataques de carácter físico y más de naturaleza verbal.

*Estudio de Coie, Dodge, Ferry y Wright (1991)*

Utilizaron una metodología basada en el juego grupal y obtuvieron estos resultados:

- El 49% de la interacción agresiva correspondía al comportamiento bullying (siendo por tanto la forma más frecuente).
- El bullying parecía tener un significado social más negativo en los alumnos mayores (3º curso) que en los más pequeños (1º curso).

*Estudio de Hoover, Oliver y Hazler (1992)*

Realizado con 207 alumnos de 12 a 18 años. Algunos resultados son:

- El 75% de los estudiantes había sido víctimas en algún momento, siendo este porcentaje mayor en los chicos que en las chicas.
- El 14% de las víctimas evaluaron que los efectos de estas experiencias habían sido severos en los aspectos somáticos, sociales, emocionales, académicos y familiares.
- Las formas de agresión más utilizadas por las chicas eran las verbales y de los chicos las físicas.

*Estudio del Nacional Youth Victimization Prevention Study*

Es uno de los más amplios por el tamaño de la muestra (2000 chicos/as entre 10 y 16 años) realizado por Finkelhor y Dziuba-Leatherman (1994-95). Investigaban las experiencias de victimización fuera y dentro de

la familia. Se encontró que las agresiones más frecuentes (32,5%) eran las realizadas fuera de la familia; tenían más probabilidad de sufrirlas los chicos que las chicas y la mayoría de estos ataques fueron realizados por jóvenes menores de 18 años.

*Investigación de Morrison, Furlong y Smith (1994)*

Con una muestra de 550 alumnos, encontraron que los participantes de programas especiales en la escuela (tanto avanzados como de recuperación) manifestaban los índices más altos de violencia escolar y entre estos destacaban, con los niveles más altos, los alumnos del aula de Ed. Especial.

Bosworth et al. (1996) en un programa de prevención de la violencia en una ciudad del medio oeste encuestaron a 558 estudiantes de secundaria, encontrando que el 29% de los mismos habían estado implicados frecuentemente en actos de malos tratos (físicos y verbales) hacia otros compañeros.

Astor, Behre, Fravil y Wallace (1997) investigaron los lugares donde se daban los comportamientos de maltrato, encontrando que:

- El 40% de los eventos violentos ocurrió en los pasillos.
- El 90% ocurrió en la cafetería y los lugares de comida.
- Otros lugares peligrosos son los espacios de Ed. Física, recreo, auditorios y áreas circunscritas a la escuela

Por último, nos referimos al trabajo de Berthold y Hoover (2000) que evaluaron a 591 alumnos de 4º a 6º curso, concluyendo que:

- El 14% de estudiantes de las áreas rurales del oeste sufrieron bullying moderado en algún momento.
- Durante el curso, un 90% había sufrido algún acontecimiento violento, reduciéndose a un 10% los que habían sufrido un maltrato severo.
- El 20% de los estudiantes se reconocía como agresores.
- Los varones mostraban un predominio frente a las mujeres tanto como víctimas (41,7% frente al 29,8%) como de agresores (26,4% frente al 13%).
- La mayor frecuencia de agresores se daba en 6º curso.
- El tipo de agresión más experimentado es la verbal: 44,6% en hombres y 43% en mujeres, siguiéndoles otras formas: “sufrir bromas”, “daño físico” y “coger cosas”.

Un país que ha tenido una trayectoria de investigación sobre bullying paralela a la tradición europea ha sido Japón. Allí se han realizado estudios sobre este fenómeno desde la creencia que era un problema específicamente japonés. Hoy en día son muchos los intercambios entre japoneses e investigadores occidentales, con investigaciones y publicaciones comunes (Morita et al., 1999; Smith et al., 1999).

## **Japón**

El bullying es conocido en Japón como “ijime”. Este es definido, entre otros, por Morita (1985) como “un tipo de comportamiento agresivo por el cual alguien que ostenta una posición dominante en un proceso de interacción grupal, por actos intencionados o colectivos, causa sufrimiento mental y/o físico a otro dentro de un grupo”.

El “ijime” ha sido objeto de preocupación de los profesores de secundaria desde los años 70, extendiéndose ésta a los medios de comunicación y estamentos gubernamentales en los años 84 y 85 cuando se suicidaron 16 alumnos a causa de las intimidaciones sufridas.

Mientras el Ministerio de Educación en 1984 señalaba que el problema afectaba al 0,88% de la población escolar, Morita encontró, en las poblaciones de Osaka y Japón un 11,3% de participación en situaciones de maltrato, lo cual fue corroborado por Taki en 1992.

Un amplio número de investigaciones llevadas a cabo en los últimos años de los ochenta y principios de los noventa volvieron a confirmar los resultados. Entre 1994-95 se emitió un informe del Ministerio de Educación, que había estudiado a 9420 alumnos de las escuelas elemental y secundaria, a 557 profesores y a 9420 padres, en el que figuraban los siguientes resultados:

- Un 21,9% se consideraba víctima en primaria frente al 13,2% en secundaria baja y 3,9% en secundaria superior. De estas víctimas aproximadamente un 70% sufría un maltrato severo (más de 1 vez por semana).
- Un 25,5% se declaraba agresor en la escuela primaria, un 20,3% en secundaria baja y un 6,1% en secundaria superior.
- El ijime se daba más “entre clases” (64,7%), seguido de “después de la escuela” (20,7%) y “de camino de la escuela a casa” (19%).
- Las chicas estaban más implicadas en el “ijime” que los chicos, al contrario que en la población europea.
- La forma más común de maltrato era la exclusión y esta era más efectiva si víctimas y agresores eran del mismo curso o clase.

### **Australia y Nueva Zelanda**

Las investigaciones en ambos países son recientes, en Australia se inician a principio de los años noventa mientras que en Nueva Zelanda el interés comienza en 1996. El volumen de trabajos, lógicamente, es escaso



todavía. Exponemos ahora las investigaciones llevadas a cabo en las escuelas de Australia:

Rigby y Slee, en 1991, realizan el primer informe sobre bullying analizando 685 alumnos de 6 a 16 años encontrando que un 10% de los niños (principalmente varones) fueron considerados por sus iguales como víctimas, mientras que en la autoidentificación un 13% de las chicas y un 17% de los chicos se declararon víctimas.

Slee, en 1995, examinó las relaciones que se daban en los recreos, encontrando un 23,8% de víctimas de maltrato severo en estos lugares y otros espacios abiertos. Las víctimas frecuentemente jugaban solas y se sentían poco seguras y las más infelices del grupo.

Una investigación de carácter nacional, realizada entre 1993-1996 con alumnos de 8 a 18 años, muestra que:

- El 20,7% de los chicos y el 15,7% de las chicas eran víctimas de maltrato severo.
- El maltrato disminuía con la edad.
- Las agresiones más utilizadas eran de carácter verbal y las menos las físicas.
- Respecto a las diferencias entre sexo: las chicas prefieren la agresión indirecta (exclusión grupal), mientras que los chicos utilizan más la agresión física que las chicas; las chicas son intimidadas por chicos o chicas, mientras que los chicos sólo por chicos.

Los estudios australianos vienen a apoyar a los realizados por Olweus en Noruega respecto a los efectos del maltrato a largo plazo, sugiriendo que una baja autoestima por victimización en la escuela es sufrida luego en los años adultos y que los agresores son más tendentes a la realización de actos delictivos y violentos en años posteriores.

En Nueva Zelanda cabe destacar el estudio realizado por Lind y Maxwell (1996) que si bien no abarca exclusivamente el maltrato, sino que se ocupa de la violencia en la escuela a nivel general, ofrece resultados que pueden interesarnos:

- Un 49% había sido agredido por otro compañero del centro.
- Un 23% se había visto implicado en alguna pelea.
- El 5% había atacado con un arma.
- El 70% informó haber sido víctima de rumores o mentiras.
- El 67% había sufrido insultos o amenazas.
- El 54% había sido excluido del grupo o ignorado.
- Respecto al número de espectadores, el 64% había sido testigo de amenazas o insultos a otros, el 62% de exclusión o rechazo, el 53% de agresiones físicas y el 4% de los ataques con armas.

## **España**

Los estudios sobre maltrato en nuestro país comienzan en 1989, a partir del trabajo realizado por Viera, Fernández y Quevedo, en 10 escuelas (5 públicas y 5 privadas) de Madrid, con una muestra de 1200 alumnos de 8, 10 y 12 años. Los resultados principales fueron:

- Incidencia de agresiones: 17,3% eran intimidadores.
- Incidencia de victimización: 17,2% se consideraba víctimas.
- Formas de intimidación: las más frecuentes eran las verbales (19,3%), robos (13,9%) y agresiones físicas (12,7%).
- Lugares: la mayor incidencia se daba en periodos de recreo (41%)
- Respuesta de los intimidados: el 38,7% lo comunicaba a alguien, siendo las chicas las más comunicativas; el 38,7% devolvía la agresión, siendo los chicos los más agresivos y el 23,3% no decía nada.
- El número de intimidaciones decrecía con la edad.

- Existía una mayor tendencia de agresividad en los centros privados que en los públicos (aunque no fue significativa la diferencia). Los resultados, pues, son similares a los de otros países europeos.

El siguiente estudio importante fue realizado por Cerezo y Esteban en 1992, en Murcia, con 317 alumnos entre 10 y 16 años, del que se concluye que:

- El número de víctimas e intimidadores fue inferior a los encontrados en otras investigaciones: 5,4% y 11,4% respectivamente.
- La edad del mayor número de implicados era entre 13 y 15 años.
- El género masculino era el más implicado tanto como agresor que como víctima.

Paralelamente al trabajo anterior, Rosario Ortega realiza en Sevilla otro estudio entre 1990-92, en 5 centros, utilizando el cuestionario de Olweus adaptado en colaboración con Peter Smith.

A este trabajo le siguen otros dos:

- El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE): Con una muestra de 4914 alumnos de Ed. Primaria y Secundaria de 25 centros y que incluye además medidas de intervención.
- El Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE), desarrollado entre 1997 y 1998. Estudia a 2828 alumnos de ESO de ocho centros, uno de cada provincia andaluza. Se utiliza para el mismo, el cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Los resultados más relevantes se exponen ahora distribuidos en los 4 aspectos que contempla el cuestionario:

a) Autopercepción de la convivencia escolar:

- A medida que avanza el curso escolar disminuye el nivel de satisfacción en la convivencia: 66% en 1º, 60% en 2º, 49% en 3º y 47% en 4º.
- Entre 1% y 5% manifiestan sentirse insatisfechos, siendo máximo en 2º curso.
- Más del 75% del alumnado nunca se han sentido aislado en el recreo.
- La autopercepción de aislamiento decrece con la edad (21% en 1º y 13% en 4º).

b) Autopercepción como víctimas de otros/otras:

- En el primer ciclo (1º y 2º) se consideran víctimas entre el 25-30% y en el 2º ciclo desciende a un 17% y 18% (3º y 4º, respectivamente).
- El mayor número de intimidadores son del mismo curso que las víctimas ya sea de la misma clase u otra del mismo curso. En menor medida son de un curso superior.
- La mayoría de las víctimas comunica al alguien los problemas: del 18% al 6% (de 1º a 4º) a los profesores; del 27% al 31% a sus familiares; del 37 al 45% a otros chicos o chicas y entre el 14 al 21% no cuentan a nadie estos problemas.

c) Autopercepción del abuso hacia compañeros o compañeras:

- Entre el 68% (2º) y el 74% (3º y 4º) niegan haber intimidado alguna vez a alguien.
- Entre el 24% (3º) y el 30% (1º y 2º) afirman haberlo hecho ocasionalmente.
- Entre el 1 y 2% reconocen hacerlo asiduamente. Los porcentajes disminuyen a medida que avanzan los cursos: 31 y 32% (1º y 2º) y 26% (3º y 4º).

- Los motivos declarados por los intimidadores son: sentirse provocados, deseos de gastar bromas, deseo de molestar y percepción de los otros como distintos a sí mismos.
- El fenómeno se percibe negativamente y esto se manifiesta a través de: regañinas del profesorado (23% en 1º al 11% en 4º), de la familia (19% en 1º al 13% en 3º) y de los compañeros-as (del 8 al 11%).
- Existe también una valoración positiva por parte de algunos alumnos: 5% al 6% en 2º y 3º y 9% al 11% en 1º y 4º.

d) Tipos de abusos, lugares, características de los abusadores y víctimas

- Tipos: El más frecuente es el verbal (51-70%), seguido de las amenazas (30%) y las formas físicas (27-30%).
- Género: Hay un mayor número de agresores masculinos: 33% un chico; 8-15% un grupo mixto y 4% una chica.
- Lugares: Entre el 38 y 46 % en la calle; 33 al 41% el patio y entre el 24 y 29% en la clase.
- Actitudes: Del 12 al 21% no hace nada cuando ve estos actos. Del 28% en 1º hasta el 44% en 4º considera que debería hacer algo.
- Entre el 25 al 29% intenta detener la intimidación ellos mismos y entre el 29% en 1º y 8% en 4º avisan a alguien para que intervengan.

Recientemente, se han realizado dos estudios a nivel nacional. El primer se hizo por encargo del Defensor del Pueblo en centros de Secundaria, públicos y privados, con una muestra de 3000 alumnos y 300 miembros de equipos directivos. Siguiendo a Correa (2002), los resultados más relevantes que aportó el estudio fueron:

- El fenómeno de la violencia ha aumentado en los últimos años.
- La agresión verbal es la forma más común de maltrato.

- Los chicos participan más en las situaciones de maltrato que las chicas, aunque estas lideran el maltrato de tipo verbal.
- El patio es escenario de agresiones y exclusiones y la clase de insultos, poner motes y romper cosas.
- De contar el maltrato primero lo hacen a sus amigos, luego a la familia y por último al profesorado.
- El agresor casi siempre pertenece al mismo curso que la víctima.

El segundo de los estudios a los que hacíamos alusión, es el realizado por Serrano e Iborra (2005) desde el Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. La muestra con la que se trabajó fue de 800 adolescentes entre 12 y 16 años. Los resultados más destacados los enumeramos a continuación:

- El 75% de los escolares estudiados han presenciado algún acto de violencia escolar.
- El 15% de los alumnos son considerados víctimas de violencia escolar, en general.
- Acoso escolar dice haberlo padecido el 2,5%. Seis de cada diez de este tipo de víctimas han padecido varias formas de maltrato a la vez y siete de cada diez son chicas.
- Los agresores alcanzan el 8% del total de escolares y en su mayoría son chicos.
- Cuatro de cada diez cuentan el maltrato a sus profesores.
- Los violentos no suelen autoperibirse como agresores sino como defensores. Creen que se defienden ante agresiones o provocaciones de sus víctimas. Se autojustifican. Padecen una fuerte distorsión cognitiva.

Avilés (2001), Oñaderra (2003), Oñate y Piñuel (2005), entre otros, han realizado también investigaciones más locales en provincias o comunidades autónomas españolas. Iremos haciendo referencia a ellas a lo largo de nuestra investigación.

## 1.2. Definir el maltrato por abuso de poder, una tarea compleja

Adentrarnos en el estudio de las conductas violentas no es, en absoluto, una tarea fácil, entre otras cosas porque los términos o conceptos que se refieren a ella son utilizados con cierta vaguedad y, además, en ocasiones con cierta imprecisión (Herranz, 1999). Pero que hayan existido confusiones y dificultades no quiere decir que residamos en el naufragio conceptual.

Aunque no sea nada fácil definir y delimitar términos como agresión, violencia, maltrato, intimidación, etc., resulta importante hacer el esfuerzo, en este sentido, para saber, en cada caso, de qué estamos hablando y a que conjunto de dimensiones nos estamos refiriendo. Sólo de este modo iremos consiguiendo un mínimo de rigurosidad conceptual, tan necesaria para medir, interpretar y comparar los datos resultantes de las diferentes investigaciones.

Nuestro intento aquí será aproximarnos, en la mayor medida de lo posible al concepto de “bullying”. Aunque este fenómeno, en un sentido genérico, puede ocurrir en muchos contextos diferentes, del que nos vamos a ocupar en este trabajo es del que sucede en el recinto escolar y entre compañeros de colegio. El “bullying” es considerado como una de las formas más comunes y potencialmente más serias de violencia en la escuela (Batsche, 1997; Larson, Smith y Furlong, 2002) y esta es una razón, más que suficiente, para intentar comprenderlo y definirlo.

Hasta el momento no ha habido acuerdo entre los investigadores respecto a cómo debe ser definido el “bullying” (Elinoff, Chafouleas y Sassu, 2004; Griffin y Gross, 2004). Desde los años 80 son numerosas y muy variadas las definiciones que se han ido formulando y que hemos encontrado en la literatura especializada en el tema. Como iremos viendo, el concepto de “bullying” ha ido evolucionando, durante este tiempo, con la incorporación

sucesiva de términos y descripciones proporcionadas por los investigadores que se han ocupado del tema y que ha servido para ir enriqueciendo y perfilando dicho concepto.

Arora (1996) repasó la literatura y encontró que, en un principio, algunos investigadores veían el “bullying” como ataques físicos y verbales directos entre los alumnos y no incluían en sus definiciones conceptos como el de persecución, rechazo social o propagación de rumores. Tuvieron que ser los trabajos realizados por Bjorkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen (1992), Crick (1995), Crick, Casas y Ku (1999) y Underwood (2002), los que incorporaran las agresiones indirectas (hechas por terceros), las agresiones entre iguales relacionados (hechas para dañar alguna relación) y la agresión social (hechas para dañar el amor propio y/o el estatus social) como formas de “bullying” (Underwood, 2002).

Smith (2004) ejemplifica las distintas formas de maltrato que hoy son contempladas como modalidades de “bullying”. Para ello, hace referencia al golpeo como prototipo de agresión física, a los insultos o las bromas hirientes como prototipo de agresión verbal; a la propagación de rumores como prototipo de agresión indirecta y a la exclusión social como prototipo de agresividad relacional o social. No obstante, estas últimas modalidades de maltrato no son todavía reconocidas por todos. Según un estudio realizado por Smith, Cowie, Olafsson y Liefhoghe (2002) en el que se preguntaba a un grupo de estudiantes por las distintas formas de maltrato, éstos seguían insistiendo en las formas físicas y verbales del “bullying” (94% y 91%, respectivamente), sólo un 62% incluyó la exclusión social como un tipo de maltrato. Y esto ocurre incluso cuando los sujetos son informados y animados por los investigadores para que consideren todos los tipos de agresión que conforman el comportamiento “bullying” (Griffin y Gross, 2004).



Algunas de las definiciones que contemplan explícitamente estas formas de “bullying” son, por ejemplo, las proporcionadas por Naylor, Cowie y Del Rey (2001), Olweus (1993) y Tanaka (2001) en las que afirman que el “bullying” puede implicar maltrato físico, verbal, psicológico y exclusión social de los estudiantes que se perciben como vulnerables, sumisos o diferentes. Aún más determinante es la que recientemente nos ofrece Gini (2004) cuando describe el bullying como *“un tipo de agresión con iniciativa, el cuál tiene por objetivo dañar a otros de diversas formas incluyendo ataques físicos (golpear y dar patadas), acoso verbal (motes, burlarse de los compañeros, amenazarles) e indirectamente también (marginación, extensión de rumores desagradables)....”*

Collell y Escudé (2003) proponen una clasificación de todas estas acciones de maltrato en función del tipo y las formas que adoptan (Ver tabla 1.1)

Tabla 1.1. Tipos de acciones que constituyen el maltrato entre iguales. (Collell y Escudé 2003, pp.,2)

<i>Tipos de maltrato</i>	<i>Formas directas</i>	<i>Formas indirectas</i>
<i>Físico</i>	Pegar, amenazar,....	Esconder, romper, robar... objetos o pertenencias de uno
<i>Verbal</i>	Insultar, burlarse abiertamente, poner motes...	Difundir rumores, hablar mal de uno....
<i>Exclusión social</i>	Excluir abiertamente, no dejar participar en una actividad o juego	Ignorar, hacer como si no existiera, ningunear....

De la misma forma que se avanzó en la consideración de otros comportamientos agresivos como constitutivos de “bullying”, también se fueron apuntando otras cuestiones que ayudaron a perfilar este concepto. Así de no precisar en las definiciones si el “bullying” era una acción individual o grupal o ambas cosas a la vez, se pasó a ser más cuidadosos y a definirlo como un comportamiento *“conducido por un individuo o un grupo y dirigido contra un individuo quien no es capaz de defenderse en la situación real”*

(Roland, 1989, p.143). Este último aspecto también es definitorio de una situación de “bullying”: el estado de indefensión que se produce por el desequilibrio de poder existente.

Del mismo modo, hubo investigadores que al principio clasificaban como “bullying” cualquier comportamiento intencionalmente agresivo hacia otro aunque ocurriera esporádicamente o se tratase de un hecho aislado. Actualmente es condición necesaria que el hecho violento se produzca en repetidas ocasiones para ser considerado “bullying”.

Otra de las razones de esta inconsistencia en la definición de “bullying” procede de la falta de un vocabulario universal. El concepto de “bullying” también varía en función de los distintos países. Por ejemplo, en EEUU ha existido una resistencia en la utilización de éste término y se ha usado más el de agresión y aunque ahora es empleado con mayor frecuencia por todos, se hace en un sentido muy amplio (Rigby, 2002) y a veces entra en contradicción con definiciones dadas en la investigación europea sobre “bullying”. Lo mismo ocurre en otros países, como por ejemplo Japón (se usa el término “ijime”) y en Corea (wang-ta) donde los citados términos asumen concepciones diferentes (Morita et al., 1999; Kanetsuna y Smith, 2002). “Ijime” es entendido en Japón como un comportamiento agresivo que suele ocurrir, normalmente, dentro del grupo-clase del alumno y toma, a menudo, la forma de exclusión social, sobre todo entre amigos formales (Smith, 2004). En Corea, sucede algo similar, “wang-ta” hace referencia a la exclusión social por parte de sus compañeros de clase y “Jung-ta”, a la exclusión de todos los alumnos del centro (KwaK y Koo, 2004).

Las traducciones del término “bullying” a otras lenguas suelen ser difíciles. En España el concepto de victimización o maltrato por abuso de poder es el más usado cuando se hace referencia a este tipo de problemática (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003), aunque en ocasiones se han

utilizado indistintamente otros términos como agresión, intimidación, violencia, rechazo, etc. En una investigación realizada por Smith et al. (2002) se encontró que los niños españoles entre 8 y 14 años empleaban términos como meterse con alguien, rechazo, abuso y maltrato para describir distintos tipos de interacciones agresivas que les fueron presentadas en una serie de láminas. Parece ser que el término de maltrato fue el que mejor se ajustó al inglés “bullying”.

Hoy el “bullying” o maltrato es definido de una forma genérica como “un abuso sistemático de poder” (Rigby, 2002) y más específicamente, es definido como un comportamiento intencional y repetido (que incluye maltrato físico, verbal o psicológico) , que puede ser realizado por un individuo o un grupo (Karatzias, Power y Swanson, 2002) que adopta un papel dominante, en virtud de su fuerza o en virtud de ser mayores (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen y Rimpela, 2000) provocando deliberadamente daño o miedo en otra persona más débil que él o ellos mismos y no por una buena razón (Peterson y Rigby, 1999).

Tras esta definición no se encuentran comportamientos agresivos de individuos o grupos que buscan simplemente la confrontación entre ellos, el medir sus fuerzas abiertamente (Collell y Escudé, 2004), aquí estamos hablando, más bien, de conductas soterradas, poco visibles, continuadas, desiguales, llevadas a cabo por un individuo o grupo que están intentando ganar poder, prestigio o bienes y que provocan en sus víctimas indefensión y consecuencias nocivas tanto para el bienestar físico como psicológico de las mismas.

En la figura 1.1., podemos ver resumido gráficamente el concepto de “bullying” que acabamos de comentar y todas las dimensiones que hemos incorporado por considerarlas importantes y definitorias del término.

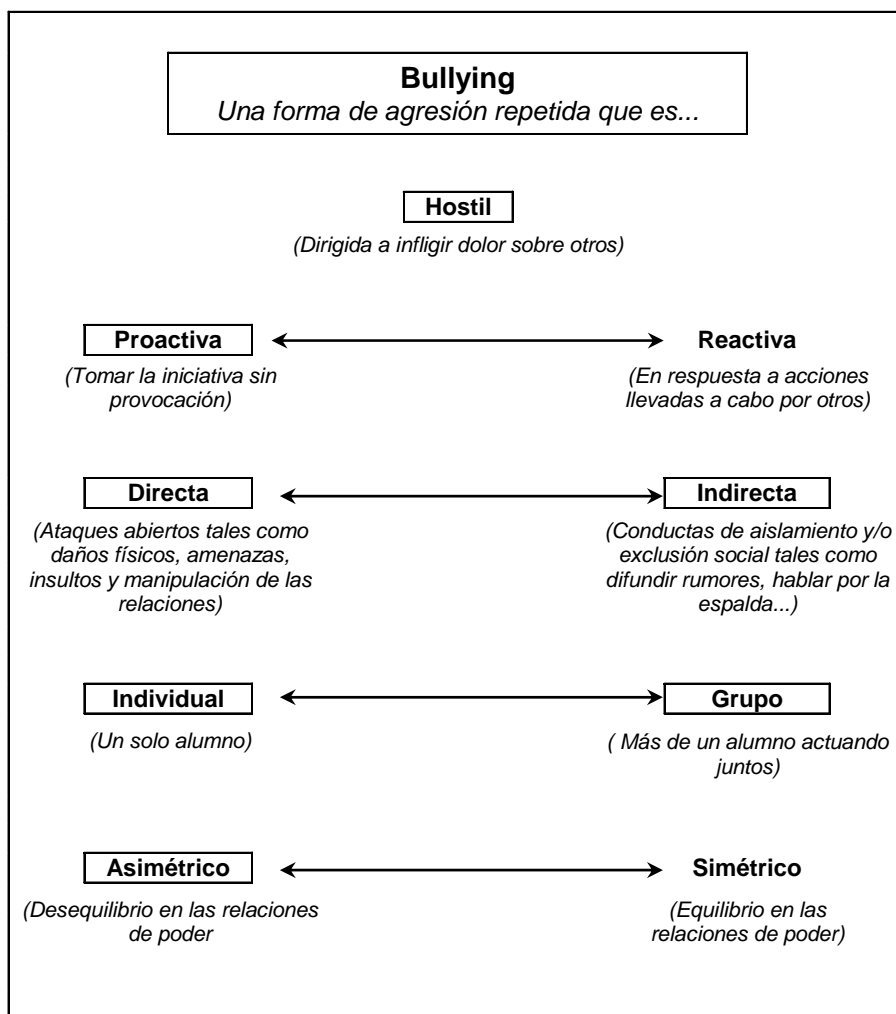


Figura 1.1. Definición de "Bullying" (modificado de Elinoff et al., 2004, p.889)

En primer lugar, podemos observar como los comportamientos "bullying" son hostiles y proactivos, es decir, se dirigen a alguien con la intención de hacerle daño y se producen sin provocación previa. No suponen una reacción a un ataque. En segundo lugar, la dimensión directo/indirecto es algo que hemos venido comentando y desde nuestra perspectiva ambos

tipos de comportamientos forman parte del “bullying”. En tercer lugar, tanto la víctima como el agresor pueden ser un individuo o un grupo, aspecto éste que destaca la importancia del grupo de iguales en el fenómeno “bullying”. Y, por último, como dice Elinoff et al. (2004) “la llave que cierra la definición de una situación de bullying es la existencia de un desequilibrio de poder entre los implicados”.

A pesar de que no existe una definición única de “bullying” compartida por todos, Greene (2000) sugirió cinco características con las que podrían estar de acuerdo un número importante de investigadores:

- El intimidador pretende infligir daño o miedo a la víctima
- La agresión tiene lugar en repetidas ocasiones.
- La víctima no provoca el comportamiento del agresor haciendo uso de la violencia física y/o verbal.
- El “bullying” tiene lugar en grupos sociales familiares
- El agresor es más poderoso que la víctima y este poder es tanto real como percibido.

Otro aspecto en el que parecen coincidir los investigadores sobre “bullying” es en considerar este fenómeno como un subconjunto de la agresión (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Dodge, 1991; Espelage y Swearer, 2003; Griffin y Gross, 2004; Olweus, 1993a; Rivers y Smith, 1994; Smith y Thompson, 1991). Las nociones de bullying y agresión representan conceptos diferentes aunque estén interrelacionados. Las diferentes conductas de maltrato que hemos vistos son agresiones porque son potencialmente dañinas, intencionales y resultan aversivas para la víctima (Brain, 1994, cit. En Coie y Dodge, 1998) pero no todos los comportamientos agresivos pueden ser considerados como maltrato, ya que requieren además cumplir las condiciones que hemos venido comentando.

Aunque, como hemos visto, existen puntos sobre los que parece que hay acuerdo y son considerados elementos definitorios importantes, Smith (2004) nos invita a reflexionar de cara al futuro y plantea una serie de interrogantes, sobre estas cuestiones, que pone de manifiesto la dificultad que conlleva la conceptualización de este término:

- Ante la característica de intencionalidad que debe acompañar al bullying, ¿se pregunta si esta intención ¿es sólo el deseo de realizar el acto considerado como agresivo o lleva implícita la comprensión de las consecuencias, la intención de ofender o herir a la víctima?; y, por otro lado, ¿la agresión para ser considerada como tal ha de ser juzgada por un desconocido o es suficiente con la percepción de la víctima?
- Que el “bullying” suponga una acción repetida cómo debemos entenderlo, ¿significa más de una vez o por un periodo de tiempo (cuánto)? ¿o ambas cosas a la vez?
- Con relación al desequilibrio de poder ¿cómo lo medimos? ¿desde un criterio objetivo como el de la fuerza o el número de agresores o es suficiente que perciba esta diferencia la propia víctima?
- ¿Están ya recogidas todas las modalidades de bullying o habría que ir incluyendo nuevas formas que van apareciendo con los tiempos, como por ejemplo la intimidación a través de e-mails, mensajes sms, o los foros de Chat en Internet?

En esta misma línea de reflexión futura, Arora (1996) nos previene sobre el uso excesivo de definiciones que utilizan términos comportamentales, que son evaluados simplemente observando la frecuencia con que ocurren sin tener en cuenta el contexto de la situación en

la que se producen. Por ejemplo, un sujeto puede decirle un mote a un compañero en plan de juego o con la intención manifiesta de ofenderle y herirle emocionalmente. La consideración del contexto social donde ocurre el “bullying” es hoy un factor clave a la hora de definir y estudiar este fenómeno.

Otro aspecto de interés sobre el que habría que pararse y reflexionar es el relacionado con el enfoque que se tiene hacia el agresor y su comportamiento cuando nos disponemos a elaborar una definición de “bullying”. En pocas ocasiones aparecen reflejadas las experiencias subjetivas de las víctimas (Griffin y Gross, 2004).

Espelage, Bosworth y Simon (2001) han sumado a estas aportaciones la sugerencia de que el “bullying” sea considerado como un continuo en el que los comportamientos agresivos puedan tomar diferentes grados de severidad, ir de niveles bajos a niveles más altos. Un número cada vez mayor de investigaciones están poniendo de relieve que comportamientos agresivos de bajo nivel, como por ejemplo (poner un mote), son cada vez más frecuentes y terminan creando ansiedad en los escolares (Espelage et al., 2001; Hoover, Oliver y Thompson, 1993). Además, estos comportamientos de bajo nivel son menos fáciles y menos frecuentes de ser reconocidos como “bullying” por los profesores y de ser vistos como actuaciones necesitadas de intervención (Craig, Henderson y Murphy, 2000). Nosotros estamos de acuerdo con esta perspectiva, creemos que es necesaria para entender el fenómeno “bullying” en su conjunto y, de hecho, nuestro trabajo se apoya y toma la dirección de estas ideas.

Resumiendo, necesitamos seguir indagando y clarificando conceptualmente el término “bullying” y, por tanto, todas estas cuestiones han de ser tenidas en cuenta durante los próximos años. Una imprecisa definición de “bullying” puede llevar a clasificar erróneamente a los niños y niñas como intimidadores o como víctimas, a evaluar insuficiente o

equivocadamente el fenómeno o a interpretar incorrectamente los resultados provenientes de los distintos estudios y las diferentes culturas. En definitiva, la investigación necesita estar al día de los asuntos recientes referidos a la definición de “bullying” y sus posibilidades (Smith, 2004).

### 1.3. Características y roles de los participantes del maltrato escolar

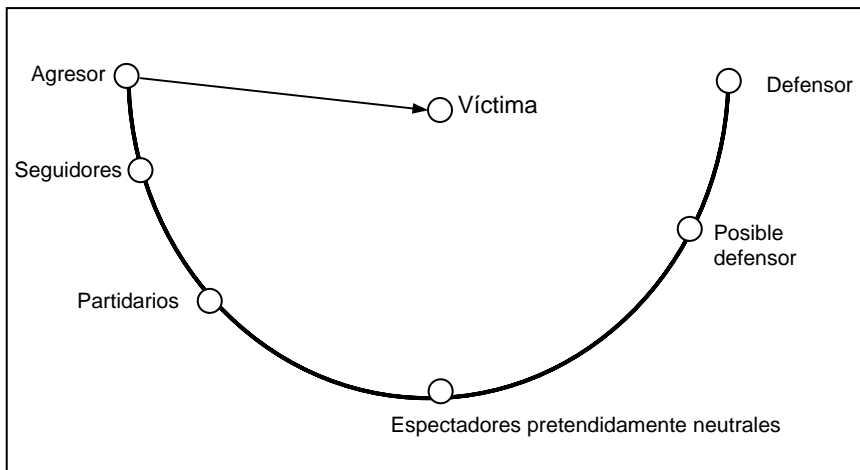
Si contemplamos, en alguna ocasión, una situación específica de “bullying”, lo normal es que la mirada se dirija a quienes parecen ser los protagonistas del suceso: el agresor y la víctima. De ahí, que los primeros estudios se ocuparan de identificar y categorizar en grupos estáticos a estas dos figuras (Espelage y Swearer, 2003, p. 371). El modelo diádico tomó preponderancia, las investigaciones trataban de mostrarnos perfiles diferenciales de ambos protagonistas y se proponían procedimientos de actuación concretos sobre ellos que trataran de paliar la problemática detectada.

Actualmente, son muchas las investigaciones que han puesto en entredicho este modelo (Bosworth, Espelage y Simon, 1999; Olweus, 1994a; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997; Slee, 1995; Solberg y Olweus, 2003; Swearer, Song, Cary, Eagle y Mickelson, 2001). Estos autores proponen ampliar el punto de mira y considerar el comportamiento “bullying” como algo más dinámico y que se extiende a través de un continuum. *“Esta perspectiva reconoce que los estudiantes molestan a sus compañeros de modos más sutiles y de una manera menos regular, pero, sin embargo, estos comportamientos menos frecuentes tienen efectos serios sobre sus objetivos, y por ello, son dignos de ser estudiados”* (Espelage y Swearer, 2003, p. 371). A pesar de que contemos con unos protagonistas principales (agresor y víctima), existen otros estudiantes que están presentes cuando ocurren estas situaciones de maltrato. Estos alumnos juegan también un papel importante tal y como demostraron Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y



Kaukianinen (1996) en una investigación llevada a cabo en Finlandia, con niños de sexto de primaria, donde se estudiaron, por primera vez, los distintos roles que aparecían en una situación de “bullying”. Estos grupos de niños pueden llegar a mantener y reforzar las situaciones de maltrato o bien pueden convertirse en sistemas de apoyo que hagan declinar la dinámica “bullying”, todo depende del papel que decidan jugar. Desde entonces, han sido numerosas las investigaciones que se han realizado en este sentido en distintos países y con sujetos de diferentes edades (Menesini y Gini, 2000; Monks, Smith y Swettenham, 2003; Olthof y Goossens, 2003; Schäfer y Korn (en prensa); Sutton y Smith, 1999; Sutton, Smith y Swettenham, 1999b). En la figura 1.2. quedan resumidos gráficamente, en una escala curvilínea, los roles presentes en una situación severa de maltrato, según Olweus (2001).

Figura 1.2. Roles en una situación de maltrato según Olweus (Olweus, 2001)



En primer lugar aparece el agresor o agresores (quienes toman la iniciativa y cometen el maltrato) y la víctima (aquella a quien se acosa sistemáticamente). Alrededor del semicírculo figuran aquellos espectadores que originariamente no tenían nada que ver con la situación de maltrato que se estaba iniciando, pero que, de una u otra forma, se van viendo

irremediabilmente implicados poco a poco. La colocación de los mismos en torno al semicírculo no es fortuita sino que cada rol desempeñado está más cerca o más lejos del agresor en función del papel de apoyo que brinde a este o a la víctima.

Los más próximos al agresor o agresores son los “seguidores” (también llamados por otros autores “ayudantes del bully” (Salmivalli et al., 1996). Estos sujetos no comienzan la agresión pero se unen a ella y toman parte activa una vez iniciada.

A continuación se citan a los “partidarios” o “reforzadores”, se trata de aquellos alumnos que, sin participar activamente en la agresión, ofrecen un feed-back positivo al intimidador. Son los clásicos estudiantes que jalean y animan con sus gritos y gestos al agresor, o se ríen de todo aquello que le están haciendo a la víctima. Refuerzan con su apoyo y conformidad las conductas de maltrato. Parece ser que los roles de agresor, seguidores y reforzadores están bastante interrelacionados según nos informan Sutton, Smith y Swettenham (1999b) en sus investigaciones.

En la parte central del semicírculo se encuentran aquellos “espectadores neutrales”, también llamados “observadores”, que ni aprueban ni desaprueban lo que está ocurriendo, pretenden mantenerse al margen, no toman postura alguna. Se limitan a ver lo que sucede sin tomar posiciones.

Y en la parte más lejana se encuentran dos grupos de alumnos con roles diferentes pero con una actitud en común: están del lado de la víctima. Hablamos de “los posibles defensores” (aquellos que no aprueban el maltrato que perciben pero que no hacen nada o no saben que hacer para ayudar a la víctima, o bien no se atreven) y de los “defensores” (estos sí que ayudan a las víctimas o intentan hacer algo para detener el “bullying”).

En Educación Infantil, Monks et al. (2003) sólo pudieron observar, con claridad, los roles de agresor, víctima y defensor después de que niños de 4 y 5 años respondieran a una serie de tareas propuestas por los investigadores.

Los resultados de los estudios citados con anterioridad nos muestran que el porcentaje más elevado de espectadores está constituido por aquellos grupos que no intervienen ni para apoyar ni para defender a las víctimas. Sólo un 20% tienden a ayudarlas y entre un 20 y un 30% apoyan (activa o pasivamente) al agresor. Ortega y Mora-Merchán (1997) hablan de un 34% de los espectadores. Sobre las características específicas de los diferentes grupos de espectadores no existen apenas datos.

Además de esta pluralidad de roles que pueden desempeñar los alumnos de un centro, algunos autores sugieren que podemos encontrar también perfiles diferentes en los implicados de forma más directa en el proceso de intimidación (agresores y víctimas) (Collell y Escudé, 2004; Griffin y Gross, 2004; Salmivalli et al., 1996; Swearer et al., 2001).

Con relación a los estudiantes que toman el rol de agresor podemos encontrarnos con dos grandes categorías: el predominantemente dominante y el predominantemente ansioso (Collell y Escudé, 2004). Los primeros utilizan la violencia como un medio para conseguir algún objetivo. Suelen justificar sus conductas y culpabilizar de las mismas a las víctimas, que las presentan como merecedoras de tales acciones violentas. La agresividad que ejercen es pensada e intencionada (proactiva) y no supone una reacción defensiva ante un posible ataque. Es decir, que inician por sí mismos los malos tratos. Detrás de estos sujetos suele aparecer un tipo de personalidad antisocial. Constituyen el grupo más numeroso. Los predominantemente ansiosos son descritos más como personas que explotan ante una situación que les provoca un elevado nivel de ansiedad o estrés. Reaccionan

agresivamente ante situaciones límites como único mecanismo que tienen para afrontarlas (agresividad reactiva). No obstante, según Díaz-Aguado (2003), si de estas realidades obtienen algún tipo de refuerzo, la agresividad reactiva se puede convertir en instrumental. Este último tipo de agresor suele presentar baja autoestima y alta ansiedad (Salmivalli y Nieminen, 2002) y es menos popular y menos seguro que los agresores dominantes (Benítez, 2002).

Ambos tipos de agresores suelen compartir otro tipo de características que comentamos brevemente a continuación. Por lo general, aparecen como personas impulsivas, con tendencia a dominar a los demás (Benítez, 2002), carecen de empatía hacia sus compañeros (Bernstein y Watson, 1997) y muestran menores niveles de ansiedad y seguridad que las víctimas (sus niveles de autoestima son aceptables) (Olweus, 1978). Las prácticas de crianza a las que han sido expuestos se caracterizan por desarrollarse en un ambiente tolerante a la violencia, con unos padres hostiles, crueles, fríos o indiferentes que someten a sus hijos, de forma continuada, a castigos físicos, amenazas o malos tratos (Carney y Merrell, 2001). Estos comportamientos son fácilmente aprendidos por los niños a través del modelado. Se ha apuntado también que los niños agresivos adquieren rápidamente una visión positiva de la violencia como instrumento útil a la hora de resolver conflictos o de obtener lo que se quiere (Carney y Merrell, 2001). Difieren, también, de los demás niños en la forma de procesar la información social. Suelen percibir como intencionalmente negativas y hostiles determinadas situaciones sociales que, objetivamente, son inocuas o, al menos, ambiguas. (Benítez, 2002).

En cuanto a las víctimas, según la forma de responder al bullying, se han clasificado tradicionalmente como: víctimas provocativas y víctimas clásicas (pasivas, inocentes o sumisas) (Carney y Merrell, 2001; Griffin y Gross, 2004; Olweus, 1993a; Smith 1991a).

La víctima provocativa suele ser alguien que “*suscita reacciones negativas de la mayoría o de todos los estudiantes de su clase*” no solo de los intimidadores (Carney y Merrell, 2001, p.368). Es el grupo menos numeroso. Son sujetos muy agresivos, que se enfrentan con casi todo el mundo y recaban el rechazo de sus compañeros (Perry et al., 1988). Muestran rasgos hiperactivos, pueden parecer ansiosos y poseen escasas habilidades sociales para la interacción. Greene (2000) señaló que las víctimas provocativas pueden violar normas sociales interrumpiendo conversaciones, mostrándose impacientes, no respetando el turno que le corresponde, etc. El escaso apoyo social con el que cuentan puede llegar a causarles severas dificultades psicológicas.

Las víctimas pasivas representan el tipo más común de víctimas, normalmente descritas como personas inseguras, ansiosas, que tienden a llorar y aislarse cuando son agredidas (Griffin y Gross, 2004). Casi nunca reaccionan agresivamente, no se defienden y son, mayoritariamente, rechazadas por sus compañeros (Smith, 1991b; Perry et al. 1988 y Olweus, 1997a). Son más sensibles, solitarias, cautelosas y físicamente débiles que las víctimas provocativas (Olweus, 1994a).

En general, las víctimas de cualquier tipo son caracterizadas, frecuentemente, por tener pobre autoestima, pocos amigos, falta de habilidades sociales (les cuesta ser aceptados en el grupo) y problemas de ansiedad, depresión e inseguridad. Algunos estudios indican también un posible exceso de sobreprotección en las víctimas o la adquisición de un patrón de apego inseguro (Olweus, 1993b). El estatus de la víctima parece persistir y ser estable a lo largo del tiempo (Olweus, 1997a). Con relación al estatus socioeconómico y a las diferencias étnicas de las víctimas no existen actualmente informes concluyentes (Griffin y Gross, 2004).

Junto a las tipologías de agresores y víctimas se ha estudiado también a otro grupo de alumnos que comparte características de ambos, sobre todo de los agresores reactivos y de las víctimas provocativas, estos son los intimidadores-victimizados (bully/victim) (Natvig, Albertson y Qvamstrom, 2001; Olweus, 1993a). Son sujetos victimizados por sus compañeros pero que al mismo tiempo ejercen como agresores contra los más débiles del grupo. Distintos autores (Collell y Escudé, 2004; Duncan, 1999; Smith, 2004; Schwartz, Dodge, Petit y Bates, 2000; Wolke, Woods, Bloomfield y Karstadt, 2000) coinciden en considerarlos como sujetos con unas características de comportamiento propias que los distinguen de los tipos anteriormente comentados. Están situados en una posición de riesgo bastante alta, mayor incluso que las víctimas y agresores que podíamos denominar “puros”. Aparecen también como los menos populares entre sus compañeros y arrastran problemas de comportamientos como la hiperactividad y la impulsividad (Woods y Wolke, 2003).

#### **1.4. Consecuencias de ser víctima o agresor a largo plazo**

Un estudio longitudinal, muy citado en la literatura sobre el tema, realizado por Eron et al. (1987) ya puso de relieve algunas consecuencias que puede tener el maltrato entre iguales a largo plazo. Concretamente un grupo de niños de tercer curso identificados como alumnos agresivos obtuvieron, 22 años después, probabilidades más altas de ser delincuentes que los que no eran agresivos, en aquel entonces. En la misma línea, Olweus (1991) afirmó que el “bullying” podía predecir el comportamiento y la agresión antisocial en el futuro.

A partir de aquí, son numerosas las investigaciones que ponen de manifiesto los efectos dañinos que puede ocasionar el maltrato por abuso de poder en sus protagonistas principales.

Con relación a las víctimas, Rigby (2001) comprobó como los estudiantes que son sistemáticamente maltratados tienen más probabilidades de exhibir problemas de salud mental y física en el futuro, así como de plantearse la idea del suicidio. De hecho, de todos son conocidos los casos en los que adolescentes que eran intimidados se han llegado a quitar la vida. Olweus (1993b) encontró que antiguas víctimas de “bullying” tendían a estar más deprimidas y tener la autoestima más baja que sus compañeros no victimizados.

Por su parte, el hecho de haber sido agresor también tiene sus efectos negativos en el futuro. Elinoff et al. (2004) afirman que los chicos que han intimidado a sus compañeros tienen más probabilidades que los no agresores de ser padres y esposos abusivos, pasar más tiempo en prisión, de no acabar los estudios y de tener problemas de ajuste académico. Por otro lado, Olweus (1997a) evidenció que el 70% de los alumnos que fueron identificados como agresores entre 6º y 9º curso, habían sido condenados por al menos un crimen a la edad de 24 años.

Esta realidad justifica los estudios cuyos resultados revelan la necesidad de apoyo psicológico a los niños implicados en situaciones de “bullying” (Kumpulainen et al., 1998; Stephenson y Smith, 1989) o encuentran correlaciones significativas entre el hecho de ser víctima o agresor en la escuela y la derivación a los servicios psicosociales (Griffin y Gross, 2004; Sourander, Helstela, Helenius y Piha, 2000).

### **1.5. El género y la edad dos variables muy estudiadas**

Una exploración del fenómeno “bullying” no es completa si no existe una discusión seria sobre las diferencias sexuales y la edad de los protagonistas. Estas dos variables constituyen, sin ninguna duda, un cuerpo

importante de desarrollo en la investigación sobre el maltrato entre escolares. (Elionofft et al., 2004).

Durante muchos años, los estudios sobre “bullying”, han puesto de manifiesto que los chicos, como grupo, tenían más probabilidades de ser víctimas y de perpetrar conductas violentas que las chicas (Nansel, Overpeck, Ramani, Pilla, Ruan, Simons-Morton y Scheidt, 2001). Sin embargo, recientemente, los investigadores se han preguntado si en realidad los varones exhiben más conductas agresivas que las chicas y si reciben, al mismo tiempo, mayor número de agresiones. Bernstein y Watson (1997), después de repasar la literatura sobre “bullying”, encontraron como las diferencias de género aparecían en algunos estudios y en otros no, y atribuyeron este hecho a las diferentes definiciones utilizadas en unas investigaciones y en otras. Cuando el “bullying” era definido como una agresión directamente física o verbal, los niveles de incidencia eran mucho mayor entre los muchachos (Crick y Nelson, 2002); cuando incorporaban otro tipo de conductas violentas más indirectas, encubiertas y manipuladoras (como por ejemplo: difundir rumores, excluir socialmente, ignorar al otro, manipular la amistad, etc.) las diferencias observadas anteriormente se acertaban, incluso en algunos casos dejaban de ser significativas (Crick y Grotpeter, 1995; Craig, 1998).

A raíz de todo esto, la agresión relacional ha sido motivo de numerosos estudios en los últimos años. Así Crick (1996), Crick, Casas y Mosher (1997), Crick y Grotpeter (1995), Rys y Bear, 1997) hallaron que este tipo de conducta agresiva era más frecuente entre las chicas que entre los chicos. En la misma línea que los estudios anteriores Olweus (1994) encontró que los chicos noruegos tenían mayor probabilidad de ser víctimas de agresiones directas y las chicas de intimidación indirecta.



Sin embargo, estudios actuales como el de Espelage, Holt y Henkel (2003) o el de Scheithauer (2002) presentaron resultados contradictorios con respecto a los anteriores. En el primero de ellos no apareció evidencia alguna de la existencia de diferencias significativas en función del sexo en la agresión relacional. En el estudio de Scheithauer estas diferencias estaban relacionadas con la edad: a los 7 años sí se apreciaron diferencias significativas, entre los 8 y los 12 era casi nula y a partir de los 12 vuelven las chicas a revelar mayor agresión indirecta/relacional.

Un estudio de Crick y Nelson (2002) reveló que entre diadas de amigos el “bullying” relacional y el físico se producía con una frecuencia similar entre los chicos, mientras que entre las chicas se daban con mayor asiduidad las agresiones de tipo relacional. Este estudio, ponía de manifiesto también que las conductas de “bullying” relacional eran mucho más dolorosas y afectaban emocionalmente en mayor medida a las chicas que a los chicos. Este hecho es preocupante porque este tipo de maltrato puede sentar las bases de las relaciones interpersonales futuras.

Hay otros aspectos relacionados con el maltrato en el que la variable género parece ser muy discriminativa, o al menos así lo indican las investigaciones realizadas. Veamos algunas de ellas.

Un estudio con alumnos finlandeses de 6º curso, llevado a cabo por Salmivalli, Lappalainen y Lagerspetz (1998) mostró que, dos años después, los comportamientos de los distintos roles participantes de los chicos eran más estables que los de las chicas. Además esta persistencia se veía más influenciada por el contexto social, por lo que tendían a hacer en tales situaciones sus compañeros de clase, en el caso de las chicas; mientras que en el caso de los chicos se apreciaba mayor estabilidad conductual por sí mismos, por sus propias características de personalidad, con independencia del contexto. De hecho, ciertos factores de personalidad como por ejemplo la

autoestima se ha encontrado que pueden ser predictores importantes de la conducta en situaciones de “bullying” (Salmivalli, Kaukiainen, Daistaniemi, y Lagerspetz, 1999). Sobre este mismo hecho pero en un estudio más reciente (Sourander et al., 2000) se halló que la persistencia de la victimización era mayor entre chicos que entre chicas. La mayoría de los niños victimizados a los 8 años lo habían sido también a los 16, cosa que sólo ocurría con la mitad de las chicas.

El género parece también que puede predecir los distintos comportamientos de rol de los participantes en las situaciones de maltrato. Los chicos suelen ejercer más el papel de ayudante o reforzador del agresor mientras que las chicas se dedican más a defender a la víctima o bien a mantenerse al margen (Menesini y Gini, 2000; Olthof y Goznes, 2003; Salmivalli et al. 1996; Sutton y Smith, 1999).

Finalmente señalar que en una revisión reciente sobre el “bullying”, Smith (2004) propone “realizar estudios a gran escala para identificar diferencias de género en cuanto al tipo y la frecuencia de la intimidación y cómo éstos se relacionan con los factores que contribuyen a ella”.

Con relación a la variable edad, los estudios sobre “bullying” parecen apuntar que la incidencia de éste varía a lo largo de la escolaridad, no mantiene una trayectoria constante (Farrington, 1991; Goldstein, 1994; Loeber y Struthamer-Loeber, 1998). En un principio Olweus (1993a) informó, como hemos visto anteriormente, que el porcentaje de niños noruegos con los que trabajó, que mencionaban haber sido victimizados, descendía con la edad. Este tipo de resultados, como se recordará, se obtuvo también en otras investigaciones similares en Noruega y Suecia.

Sin embargo, estudios más recientes dibujan una trayectoria diferente del fenómeno de los malos tratos en las escuelas. Hablan de un

incremento durante la niñez que alcanza un pico durante la adolescencia temprana para disminuir, desde este momento, durante los años siguientes de desarrollo (Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan y Scheidt, 2001; Pellegrini y Bartini, 2001; Smith, Madsen y Moody, 1999). La franja de edad en la que sitúan este periodo crítico de mayor nivel de incidencia en “bullying” varía de unos autores a otros. Eslea y Rees (2001) encuentran que es entre los 11 y 13 años cuando los niños relatan, en mayor número, haber sido maltratados por sus compañeros. Carney y Merrell (2001) amplían esa banda de edad entre los 9 y 15 años, mientras que Collell y Escudé (2003) la sitúan entre los 11 y 14 años. Otro dato que complementa lo que llevamos visto hasta ahora es que el “bullying” a los 16 años es mucho menos frecuente que a los 8 (Sourander et al., 2000).

Otro estudio que corrobora lo dicho hasta el momento es el realizado por Pellegrini y Long (2002). Estos autores quisieron investigar el “bullying” en ese periodo de tránsito que atraviesan los niños desde la Educación Primaria a la Educación Secundaria y a través de un diseño longitudinal (de 5º a 7º curso) evaluaron su incidencia. Los resultados mostraron que el maltrato aumentó a medida que los niños daban el paso a la Educación Secundaria pero declinaba después de que la jerarquía social fuera reestablecida. En Australia también se encontraron resultados parecidos (Smith et al. 1999).

Entre los argumentos que se han manejado para explicar este tipo de trayectoria del “bullying” encontramos los que postulan que éste decae porque los niños, al crecer, van adquiriendo nuevas y mejores habilidades sociales. O bien, porque cuanto más mayores se van haciendo menor número de agresores de más edad encuentran en su grupo de iguales (Smith, Madsen y Moody, 1999). Otros autores piensan que el declinar del “bullying” con la edad puede deberse a los cambios de definición que los niños perciben (Eslea y Rees, 2001). Y hay quienes creen que el crecimiento

del “bullying” que se produce en la adolescencia temprana es producto de los cambios que el niño experimenta a estas edades: aparición de la pubertad, cambios en las jerarquías sociales dominantes, cambio hacia un ambiente escolar, frecuentemente, de menor apoyo, etc. (Griffin y Groos, 2004).

### **1.6. Análisis de las causas del maltrato desde una perspectiva ecológica**

Hemos considerado los malos tratos entre iguales por abuso de poder como un subconjunto de la agresión humana o violencia, por lo que la aparición de tales conductas en la escuela no podemos desligarlas del estudio del comportamiento violento en el ser humano como tal. Si partimos de la hipótesis de que la violencia es un producto de la cultura (Castro y Dos Santos, 2001; Cerezo, 2001a;; Fernández, 1998; Sanmartín, 2000, 2002, 2003; Urra, 1997), la instalación de la misma en el ser humano tendremos que buscarla en los núcleos de socialización por los que pasamos desde nuestro nacimiento y en aquellos otros que influyen en el desarrollo humano aunque no estemos inmersos directamente en ellos. Esto hace que la violencia se conceptualice como un fenómeno complejo y multicausal para cuyo estudio se hace necesario adoptar una perspectiva más ecológico-social y menos individualista.

Desde que Bronfenbrenner (1979) trazara su teoría ecológica de sistemas, esta ha sido la perspectiva más utilizada para conceptualizar la complejidad de las causas ambientales que pueden intervenir en el aumento o reducción de la intimidación y victimización entre iguales. Desde este marco teórico, los malos tratos entre escolares son considerados como un fenómeno ecológico que *“se establece y se comete con el tiempo como resultado de la interacción compleja entre variables inter e intra individuales”* (Espelage y Swearer, 2003, pp.373). El enfoque psicosocial o ecológico propuesto por Bronfenbrenner amplió el radio de influencia del ambiente, muy limitado hasta entonces por los investigadores. Desarrolló la idea de un

entorno multinivelado y compuesto por estructuras (de micro a macrosociales) anidadas unas dentro de las otras (Rodkin y Hodges, 2003). Por tanto, es posible acercarse a la comprensión del fenómeno de los malos tratos desde distintas perspectivas (Araos y Correa, 2004):

- Perspectiva individual: Hace referencia a las variables y procesos psicológicos de la persona.
- Perspectiva microsistémica: Compuesta por el conjunto de redes sociales primarias de las que el niño forma parte y donde realiza sus primeros aprendizajes culturales y sociales: la familia, la escuela, el grupo de amigos, el vecindario, etc.
- Perspectiva mesosistémica: Abarca todas aquellas conexiones que se establecen entre los distintos microsistemas: relación familia-escuela; familia-vecindario, etc.
- Perspectiva exosistémica: Hablamos, en este caso, de estructuras sociales más amplias que no contienen a los niños pero que afectan sus experiencias en los contextos más cercanos (microsistemas), que en definitiva es donde la conducta se despliega y el desarrollo ocurre. Los medios de comunicación, el lugar de trabajo de los padres, los servicios sanitarios, etc., son ejemplos de contextos situados a este nivel.
- Perspectiva macrosistémica: No nos referimos aquí a ningún contexto específico. Supone el conjunto de esquemas, valores culturales, creencias, leyes y costumbres de una sociedad, de los cuales los niveles anteriores son manifestaciones concretas.

El desarrollo, pues, es visto como el producto de las relaciones de interacción recíproca y bidireccional entre las características individuales del sujeto y los distintos niveles ambientales. De ahí, que para entender cómo un niño puede comportarse violentamente con otro, es necesario *“observar sus características, su integración en la familia y, a través de esta, en otras estructuras sociales como la escuela, el trabajo, el vecindario, etc. y, finalmente, los prejuicios culturales pro-violencia que pueda haber llegado a asumir”* (Díaz-Aguado, 2002a).

La comprensión de los sistemas ecológicos es imprescindible que se produzca, tanto por parte de los investigadores como por parte del personal de la escuela, si queremos que se conviertan en un pilar fundamental de los programas de prevención e intervención del maltrato escolar (Espelage y Swearer, 2003)

### **1.6.1. Perspectiva individual**

La edad y el género son dos variables importantes dentro de las características del individuo que pueden explicar diferencias en el proceso de intimidación y victimización y por ello las hemos estudiado en un epígrafe aparte. Pero junto a éstas han ido apareciendo otras que por su trascendencia merecen ser estudiadas. Aquí vamos a ocuparnos de variables de naturaleza más bien psicológica, propias del individuo, y que la evidencia empírica está demostrando que pueden ser predictoras de la aparición de conductas violentas hacia los demás. En ningún caso hablamos de la existencia de una relación causal entre estas variables y la violencia sino de su posible capacidad facilitadora o potenciadora en determinadas situaciones. Por tanto, el hecho de que algún sujeto posea uno o varios de estos factores de riesgo no implica que necesariamente vaya a desarrollar acciones violentas en el futuro (Castro y Dos Santos, 2001).

### a) Impulsividad

Trienes (2000) define la impulsividad como una falta de control del impulso que lleva a actuar y/o decir cosas sin pensar. Es un factor innato que nos acarrea dificultades a la hora de controlar nuestra agresividad cuando interactuamos. El no disponer de unos mecanismos o procedimientos de espera o control en nuestras pautas de comportamiento hace que este factor se convierta en un fuerte predictor de las acciones y reacciones violentas, sobre todo en los adolescentes (Wang y Diamond, 1999). Por su parte, Klinteberg (1997) detectó que la impulsividad y sus correlatos bioquímicos hacían más vulnerable a la persona en lo que a la conducta violenta se refiere. En esta misma línea, Farrington (1989) descubrió que la impulsividad era uno de los seis predictores más importantes de la agresión entre niños de 8 a 10 años.

Según diferentes investigaciones, parece ser que la impulsividad es un constructo multidimensional (Evans, Searle y Dolan, 1998) que se encuentra íntimamente relacionado con el autocontrol. Hay quienes han dicho que la impulsividad podía ser considerada como una quiebra del sistema de autocontrol del individuo” (Monterosso y Ainslie, 1999).

Para contrarrestar este factor sería necesario que, a lo largo de todo el desarrollo, el sujeto se viera envuelto en una acción educativa que le ayudara a controlar sus impulsos en situaciones traumáticas para él.

### b) Cólera/Ira

La emoción de cólera o ira ante un acontecimiento determinado ha sido hallada como un predictor potente del maltrato entre iguales en un estudio realizado por Bosworth et al., (1999) con alumnos de Secundaria. También se ha encontrado, en otro estudio, que los chicos que durante los

seis primeros meses del curso habían estado permanentemente enfadados y exhibiendo conductas de cólera, informaron de un aumento de la intimidación a lo largo del año escolar (Espelage et al., 2001).

#### c) Tolerancia a la frustración

Hay niños y adolescentes que no son capaces de tolerar una situación adversa o complicada para ellos y observamos cómo estos acontecimientos son capaces de desencadenar un estado emocional (ira) que puede llevarles a generar conductas violentas hacia otros. Es decir, el estado de frustración emocional se puede convertir en factor de riesgo para la violencia en determinados individuos (Cole, 1995; Rubin, Chen y Hymel, 1993).

Un aspecto que deberíamos tener en cuenta a la hora de trabajar con este problema es que la frustración puede tener su causa tanto en situaciones emocionales “por defecto” como “por exceso”. De ahí que debemos estudiar con detenimiento todo tipo de vivencias que esté teniendo el niño en los distintos ambientes de desarrollo.

#### d) Empatía

La imposibilidad de ponerse, emocionalmente, en el lugar del otro puede llevar al individuo a un estado de insensibilidad hacia lo violento y de incapacidad para reprimir sus agresiones. Esto al menos es lo que nos indican los numerosos estudios realizados al respecto durante estos años. Feshbach y Feshbach (1998) consideran que la empatía es uno de los muchos factores que están detrás del problema de la violencia. Ya antes, Dykeman, Daehlin, Doyle y Flamer (1996) informaron de la vinculación de la empatía con las conductas agresivas y Miller y Eisenberg (1988) encontraron, en un metaanálisis, una relación inversamente proporcional



entre empatía y agresividad: cuanto más capacidad empática menos probabilidades de cometer agresiones. Por otro lado, Beland (1996) encontró que la empatía, junto al control de la impulsividad y la ira, era una variable fundamental para la prevención de las conductas violentas. Resultados como éstos llevaron a incorporar en muchos programas de prevención del “bullying” el entrenamiento en empatía como medio para suprimir el maltrato entre escolares.

Sin embargo, recientemente, en una de las pocas investigaciones dirigidas expresamente a estudiar la conducta empática y la intimidación se obtuvieron resultados que matizan los obtenidos anteriormente. Endresen y Olweus (2001), utilizando cuatro grandes muestras representativas de adolescentes noruegos, con edades entre los 13 y 16 años, detectaron que las correlaciones entre empatía e intimidación eran relativamente débiles. Lo que encontraron, no obstante, fue el papel mediador que la actitud positiva hacia el “bullying” ejercía entre la preocupación empática y la frecuencia en la intimidación. Es decir, lo que en realidad estaba interrelacionado era la sensibilidad empática con la opinión que tenían los escolares sobre la agresión y la intimidación. Así, si un chico o chica pensaba que la intimidación era inofensiva y formaba parte del proceso de desarrollo de un sujeto, él o ella serían más propensos a intimidar porque se sentirían menos mal que otros. En este tipo de casos se observó que los sujetos mostraban menor preocupación empática. Por el contrario, sujetos con alta preocupación empática tendían a ver la intimidación de forma negativa y por ello se implicaban menos en procesos intimidatorios.

A nivel preventivo, se sugiere que se identifiquen aquellos factores medio ambientales que puedan inducir una actitud prointimidatoria en los niños y jóvenes escolares y se elaboren las propuestas correspondientes (Nansel, Overpeck, Hayne y Scheidt, 2003).

#### e) Locus de control

Ya dijimos anteriormente que la falta de control, por parte del individuo, estaba íntimamente ligada con altos niveles de impulsividad y que ambos podían estar en la base de la producción de conductas violentas. Por tanto, aportar información sobre el problema del control puede ser útil para elaborar estrategias apropiadas que ayuden a inhibir las conductas violentas en los intimidadores.

El control de uno mismo es un proceso complejo del que se sabe poco, tanto de su naturaleza como del sustrato biológico que lo sustenta. Por ello, algunos autores se han centrado en el estudio de un constructo psicológico concreto denominado "locus de control" o lugar de control, que parece estar relacionado con la realización y frecuencia de ataques violentos.

Cuando hablamos de "locus de control" estamos refiriéndonos a las creencias que los sujetos tienen sobre las consecuencias de sus acciones. Si piensan que sus éxitos (acontecimientos reforzantes positivos) o fracasos (acontecimientos reforzantes negativos) dependen de lo que ellos hacen, estamos hablando de personas con un locus de control interno; si, por el contrario, explican estos éxitos o fracasos a través de fuerzas ajenas a sus posibilidades de control personal, nos estamos refiriendo a sujetos con un locus de control externo (Castro y Dos Santos, 2001).

Los estudios sobre locus de control e intimidación han puesto de manifiesto que los individuos con un locus de control interno muestran menos conductas agresivas que aquellos en los que se observa un tipo de control externo (Dykeman et al. 1996; Zainuddin y Taluja, 1990).

En definitiva, cuando un sujeto es capaz de controlar sus propios impulsos, de demorar las gratificaciones, de ejercer control sobre las

circunstancias ambientales, el número de incidentes violentos se minimiza y observamos a un individuo con mayor estabilidad emocional, tolerancia a la frustración y resistencia al estrés.

f) Tratamiento de la información social y teoría de la mente

Distintos estudios (Crik y Dodge, 1994; Dodge y Coie, 1987; Dodge, Petit, McClaskey y Brown, 1986) han ido conformando, a lo largo de estos años, un modelo explicativo del maltrato entre iguales basado en la falta de competencias sociales de los agresores. Estos niños, según este modelo, tienden a interpretar equivocadamente determinadas señales sociales, realizan atribuciones hostiles erróneas, exhiben escasas estrategias a la hora de solucionar un problema y presentan una pobre comprensión de los estados mentales de los otros. Esto les lleva a ver lo que sucede alrededor de la situación de intimidación en clave agresiva, culpar a los demás de sus fracasos y de sus acciones, sobreestimar la hostilidad de los otros, minimizar sus conductas violentas y generar un elevado número de respuestas hostiles.

Este modelo que postula un déficit de habilidades sociales como factor responsable de los actos agresivos que cometen los intimidadores, empezó a ser cuestionado recientemente. Los resultados, no siempre eran consistentes y la evidencia empírica puso de manifiesto que no todos los agresores carecían de competencia social y que por lo menos algunos intimidadores parecían tener una comprensión bastante ajustada de su comportamiento y del de los demás y que podían utilizarla en su propio beneficio (Sutton et al., 1999a). Es decir que, según estos autores, hay razones, más que suficientes, para pensar que el fenómeno de los malos tratos entre iguales está basado en la posesión de un elevado nivel de competencia social más que en una carencia de habilidades.

Sutton et al. (1999a) usaron, para explicar sus argumentos, el marco de la teoría de la mente, un concepto éste que hace referencia a *“la habilidad que poseen las personas para atribuir estados mentales a otros y a uno mismo con el objeto de predecir la conducta”* (Ortega y Mora-Merchán, 2000, p.52). Desde este marco, se puede entender mejor el uso de modalidades más refinadas de intimidación como la agresión indirecta o la exclusión social, que requieren por parte de los agresores una elaboración de sus teoría mentales ya que han de conseguir que las víctimas sientan el ataque o el rechazo y, al mismo tiempo, que los otros acepten y aprueben dicha situación. De hecho, conforme crecen van utilizando en mayor medida estas formas de maltrato que son más aceptadas socialmente (Rivers y Smith, 1994). El hecho de que los agresores elijan para cometer sus acciones compañeros altamente vulnerables, que toleran la intimidación y que, con casi toda seguridad, no van a recibir el apoyo de sus iguales, puede ser también un indicador de que los intimidadores posean una teoría de la mente (Espelage y Swearer, 2003).

Todavía es necesaria mucha más investigación sobre la teoría de la mente que nos proporcione información útil del papel que esta juega en el desarrollo del proceso de intimidación y corrobore estas afirmaciones hechas, entre otros, por Sutton y sus colaboradores. Mientras tanto, lo que creemos que ha quedado claro es que no todos los niños y jóvenes que intimidan a sus compañeros carecen de habilidades sociales (Garbarino y De Lara, 2002; Sutton et al., 1999a).

#### g) Depresión

La depresión es un factor experimentado por los distintos tipos de protagonistas principales de las situaciones de maltrato: víctimas, intimidadores e intimidadores-victimizados.

Callagan y Joseph (1995) y Kumpulaine, Räsänen y Puura (2001) informaron de síntomas de depresión en sujetos de ambos sexos que habían sido victimizados. Por su parte, Craig (1998) encontró niveles de depresión más altos en las chicas que en los chicos victimizados.

Con relación a los intimidadores, también se detectaron síntomas de depresión en los alumnos y alumnas que agredían sistemáticamente a sus compañeros de clase (Austin y Joseph, 1996 y Slee, 1995). En otros estudios, los intimidadores-victimizados informaron de niveles de depresión más elevados que las víctimas (Swearer et al., 2001), así mismo estos sujetos también ocuparon el primer lugar con relación a la formulación de ideas suicidas (Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela y Rantanen, 1999).

#### h) Ansiedad

La ansiedad también parece ser experimentada por agresores, víctimas e intimidadores-victimizados, aunque la investigación existente proporciona resultados contradictorios. Por un lado, hay estudios que confirman la existencia de niveles de ansiedad más altos en las víctimas que en los agresores (Craig, 1998; Olweus, 1994b; Slee, 1994) mientras que por otro lado, autores como Duncan (1999) informan de niveles similares de ansiedad tanto en víctimas como en intimidadores. Pero, al parecer, quienes presentan cotas más altas de ansiedad son los agresores-victimizados (Duncan, 1999; Swearer et al., 2001).

Las investigaciones futuras sobre factores personales deberían analizar las influencias mutuas que estas variables ejercen en el modelo social ecológico de la intimidación y prestar atención a otros aspectos como la raza, las atribuciones y las psicopatologías de las que se tiene muy poca información al respecto.

### 1.6.2. Perspectiva microsistémica

De los múltiples niveles del ambiente que moldean el desarrollo del niño, el microsistema es el nivel más interno, el más próximo al sujeto y lo constituyen el conjunto de actividades y patrones de interacción que se dan en los ambientes inmediatos del niño (Berk, 1998). Nos ocuparemos aquí de ver cómo puede afectar al desarrollo del niño escenarios y contextos tan cercanos como la familia, la escuela y su relación con los iguales.

#### a) La familia

La familia, tradicionalmente, se nos presenta como un lugar de cobijo, protección y formación de la identidad personal. Es el primer núcleo de socialización y en su seno transcurren las primeras etapas del desarrollo emocional y social del sujeto. En este contexto se enseñan las habilidades y recursos necesarios para que el niño interactúe con los demás y se establezcan las primeras relaciones sociales, en él se adquieren las primeras normas de conducta y convivencia, se proporcionan experiencias, modelos, creencias y actitudes que ayudan a fraguar su autoconcepto y autoestima, se desarrollan expectativas básicas sobre lo que se puede esperar de uno mismo y de los demás y se nutre al individuo del calor, el afecto y el cuidado que necesita para que todo esto acontezca (Trianes, 2000). Estos aprendizajes y vivencias van a permitir, al niño, afrontar las dificultades y superarlas, acercarse al mundo con confianza, ayudar al otro y ser ayudado, convirtiéndose así el entorno familiar en un factor protector de la violencia (Díaz-Aguado, 2002b). Pero no siempre esto sucede así, a veces el contexto familiar se convierte en un escenario de graves conflictos en el que, desgraciadamente, se acaban viviendo episodios de violencia y transmitiendo a sus integrantes más jóvenes una influencia altamente negativa que les puede llevar a legitimar la violencia como única alternativa posible para solucionar los problemas.

La influencia de la familia en las conductas intimidatorias y de victimización ha sido uno de los aspectos más explorado en la investigación sobre “bullying” (Berdondini y Smith, 1996; Bowers, Smith y Binney, 1994; Duncan, 1999; Olweus, 1989, 1998; Schwartz et al, 1997). Varios han sido los factores familiares que se han estudiado para explicar el origen de la conducta violenta. Entre ellos, los más habituales son: la estructura y el funcionamiento familiar, las relaciones entre sus miembros, los estilos educativos parentales y el establecimiento del vínculo de apego (Ortega y Mora-Merchán, 2000). De este conjunto de factores se desprende una serie de variables familiares que han dado origen a numerosas investigaciones que ahora pasamos a comentar.

Un inadecuado o inexistente vínculo entre padres y niños supone un factor de riesgo en la dinámica de intimidación en la escuela. Rigby (1993, 1994) encontró que en los alumnos varones la victimización estaba asociada al establecimiento de unas relaciones negativas entre padres e hijos, y en el caso de las chicas, entre éstas y sus madres. Por otro lado, Troy y Stroufe (1987) descubrieron que cuando se ponían en contacto niños que habían establecidos vínculos de evitación con sus madres (intimidadores) con niños que habían establecido relaciones ansiosas o inseguras (víctimas), era cuando se producían todos los casos de maltrato.

Haber padecido abusos y malos tratos en la infancia, dentro del contexto familiar, es una de las variables que mejor predice el riesgo tanto de agresividad como de victimización futura del niño (Olweus, 1980, 1993b). Debe quedar claro que hablamos de probabilidades, de riesgos. No necesariamente la persona que ha sido maltratada se convierte en maltratador, ni la capacidad de maltratar está ausente de las personas que no lo han padecido en casa. De hecho, no es necesario recibir maltrato para correr el riesgo de que se instalen comportamientos violentos en el futuro; con tan sólo la exposición a altos niveles de discordia, de conflictividad

familiar, de agresividad, de problemas parentales como el abuso de alcohol, otras drogas, maltrato hacia uno de los miembros de la pareja, encarcelamientos etc., es suficiente (Henggeler, Schoenwald, Bordiun, Rowland y Cunningham, 1998; Kratcoski (1985). Esta exposición crónica a situaciones violentas llega a insensibilizar al niño con relación a los actos de violencia y le induce a desarrollar un estilo de afrontamiento agresivo que no es sino el conjunto de pautas aprendidas de sus padres a través del modelado y el refuerzo de la conducta (Trianes, 2000).

La probabilidad de que la violencia aumente en el contexto familiar depende de que el nivel de estrés que experimentan los padres sea superior a su capacidad para afrontarlo (Strauss y Kantor, 1987). Y, a su vez, el estrés aumenta en los sujetos cuando viven en condiciones extremas de pobreza y padecen las dificultades que de ellas se derivan (falta de espacio, condiciones higiénicas, problemas con la alimentación y el vestido, etc.). Por lo dicho anteriormente, no es de extrañar que dichas condiciones socio-económicas sean un factor de riesgo para la aparición de conductas violentas en los niños y para ser víctimas de maltrato entre iguales.

Otra variable familiar, de la que también se ha encontrado relación con la dinámica intimidatoria es el estilo educativo de los padres. Los diferentes estudios realizados sobre esta variable han demostrado que tanto los métodos autoritarios y hostiles, basados en la imposición, el castigo físico, las conductas severas e incoherentes ( Loeber y Dishio, 1983; Olweus, 1999) como el mantenimiento de una crianza permisiva en la que no haya límite alguno y se toleren comportamientos agresivos (Olweus, 1999), contribuyen a que puedan aparecer o incrementarse las conductas violentas en sus hijos. Del mismo modo, una supervisión parental inadecuada aumenta el riesgo de intimidación o victimización en las escuelas (Farrington, 1991). Los niños sobreprotegidos suelen ser victimizados en un porcentaje superior que los que no lo están y los que muestran una elevada ausencia de la figura



del padre coinciden, en mayor proporción, con los que mantienen un comportamiento más violento (Bowers et al., 1994). Olweus (1980, 1993a) observó que las familias de los niños que más intimidaban en la escuela, se caracterizaban por usar la violencia física, no proporcionar calor y afecto a sus hijos y por no supervisar las actividades que los niños realizaban fuera de la escuela. La necesidad de un trato emocional cálido, sobre todo en los primeros años de vida, es considerada también por otros autores como clave para evitar la aparición de comportamientos hostiles (Justicia, 2001; Olweus, 1999).

Finalmente comentar que, cada vez más, las investigaciones se están dirigiendo a averiguar el papel de los hermanos en el maltrato entre iguales. Duncan (1999) en un estudio con 375 alumnos de secundaria informó que el 57% de los agresores y el 77% de los agresores-victimizados también intimidaban a sus hermanos en casa.

#### b) La escuela

La escuela juega un papel muy importante en la génesis de la violencia escolar o en la construcción de la convivencia entre todos, según funcionen y acontezcan las cosas. Puede, con sus actuaciones, fomentar la competitividad y los conflictos entre sus miembros o favorecer la cooperación y el entendimiento de todos (Ortega, 2000).

Después de la familia, la escuela es el principal contexto de socialización del individuo e incluso, para muchos, representa la única oportunidad que tienen de aprender estrategias y habilidades para las relaciones sociales, de mejorar el autoconcepto y la autoestima y de establecer unas redes de apoyo y amistad fundamentales para la vida social del niño y para protegerse de la violencia. Podemos decir, pues, que la

convivencia en el centro es uno de los cauces de aprendizaje más importantes durante la niñez y la adolescencia (Trianes, 2000).

El clima escolar es un factor primordial que influye notablemente en el número de sujetos que se ve envuelto en situaciones de intimidación (Baker, 1998). Los chicos que acuden a centros escolares en los que los comportamientos violentos son aceptados por lo adultos y los iguales o al menos no son sancionados debidamente, participarán más de este tipo de conductas agresivas o mantendrán una actitud pasiva, de no intervención, en las situaciones de maltrato. En un estudio llevado a cabo por Kuperminc, Leadbeater , Emmons y Blatt (1997) se detectó que los alumnos que menos comportamientos agresivos habían tenido eran los que habían informado de percepciones muy positivas sobre el clima del centro escolar. En otra de las investigaciones realizadas en esta línea, Nansel, Overpeck, Ramani, Pilla, Ruan, Simona-Morton y Scheidt (2001) hallaron que los alumnos que habían intimidado a sus compañeros tenían una percepción más pobre del clima escolar que los compañeros que habían sido víctimas o intimidadores-victimizados. En el Informe Elton (en Cowie y Olafsson, 2000) se argumentaba que la existencia de un clima positivo en el centro estimula y favorece las conductas prosociales, promoviendo un papel más activo de los alumnos espectadores contra los episodios de intimidación.

Los programas de prevención e intervención contra el maltrato entre iguales deben tener muy en cuenta el clima escolar ya que es un factor que puede promover o bien inhibir el “bullying” en la escuela (Leff, Power, Castigan y Manz, 2003).

El contexto escolar, al igual que pasaba en el familiar, puede favorecer el aprendizaje de comportamientos violentos mediante la observación e imitación de conductas agresivas realizadas entre alumnos o entre estos y sus profesores. Los niños no sólo aprenden las conductas

violentas si no que también aprenden las consecuencias que tienen en el entorno. Por tanto, si observan que el profesor se inhibe ante ellas y que el resto de compañeros las aplaude, estos tenderán a copiarlas y a utilizarlas en situaciones semejantes (Trianes, 2000).

Los estudios sobre organización y funcionamiento de los centros escolares también han puesto de manifiesto la existencia de una serie de variables que habría que tener en cuenta a la hora de explicar la existencia de violencia en los mismos. Por ejemplo, las acciones disciplinarias positivas, una participación paternal fuerte y unas normas académicas claras y de buen nivel caracterizaban a aquellas escuelas en las que se daba menos intimidación (Ma, 2002). Kasen, Cohen y Brook (1998) comprobaban, en otro trabajo, que las escuelas enfocadas al estudio, con logros académicos altos y elevado nivel de aspiraciones, suponían un freno al absentismo escolar y al comportamiento anormal siete años más tarde. En nuestro contexto, Melero (1993) afirmaba que un sistema de relaciones basado en la competición, los aprendizajes repetitivos y el éxito en los exámenes, dejando a un lado la cooperación, la reflexión y la participación del alumnado favorecía la aparición de agresividad en los niños. Fernández (1998) corrobora estos resultados y añade que junto a estos factores, el uso de unos métodos u otros de enseñanza-aprendizaje, el currículo que se imparte, los estilos democráticos, autoritarios o permisivos de gestión, los valores que se fomentan... y, por supuesto, el modo de resolver los conflictos son determinantes para que aumente o disminuya la probabilidad de conductas violentas en los centros.

También se han analizado otras características del centro como distribución de los espacios, dimensiones de las aulas, lugares para el esparcimiento, masificación, concentración de niños en situación de riesgo o con problemas, etc. que pueden ser significativas a la hora de explicar la existencia de violencia en su interior (Fernández, 1998; Trianes, 2000).

En cuanto al profesorado en sí, con independencia de su implicación en muchos de los aspectos antes citados, se destaca la necesidad de una cohesión interna entre éstos. Un claustro de profesores que se respeta mutuamente, que trabaja en equipo y que mantiene criterios comunes es un aval para la convivencia escolar. Por otro lado, la actitud y la formación de los profesores ante el problema de la intimidación son dos cuestiones relevantes que hemos de plantearnos seriamente. Los estudios existentes han revelado que los profesores tienden a dar cifras más bajas de la incidencia de bullying que los alumnos (Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson y Sarvela, 2002), que no identifican siempre correctamente a los agresores (Leff, Kupersmidt, Patterson y Power, 1999), que hacen poco por oponerse al maltrato entre escolares (Batsche y Knoff, 1994) y que no suelen sentirse seguros de sus habilidades para combatir la intimidación (Boulton, 1997).

En definitiva, siendo conscientes de la complejidad del problema, hay que conseguir que las escuelas se conviertan en lugares seguros en los que los niños se sientan protegidos, atendidos, respetados, no discriminados y en las que tengan todos y cada uno de ellos igualdad de oportunidades.

### c) Los iguales

La influencia que el grupo de iguales desempeña en el problema de los malos tratos en la escuela es algo que desarrollaremos ampliamente en el capítulo 2 de esta tesis. Aquí sólo decir que ya, desde los comienzos, autores como Pikas (1975, 1989), Björkqvist et al. (1982) y Lagerspetz et al. (1982) hicieron alusión a la importancia del grupo de iguales en el origen, desarrollo y mantenimiento del problema y más tarde Salmivalli et al. (1996) profundizaron en esta dirección, considerando el “bullying” como un proceso de grupo en el que cada uno de los miembros desempeña un rol característico. Actualmente, esta idea sigue cobrando cada vez más fuerza y son muchos los autores que piensan que se debe atender a los diversos

papeles que los alumnos desempeñan en las situaciones de maltrato y que el grupo debe ser una unidad de análisis indiscutible (Long y Pellegrini, 2003; Rodkin y Hodges, 2003; Salmivalli y Voeten, 2004).

### **1.6.3. Perspectiva mesosistémica**

Dentro del nivel que Bronfenbrenner denominó mesosistema, el factor que más se ha estudiado, por su posible influencia en la generación de conflictos en el contexto educativo, es el tipo de relaciones que se establece entre el entorno familiar y otro tipo de microsistemas, especialmente el escolar. La disminución del riesgo de violencia parece estar asociado a la cantidad y al apoyo social del que dispone una familia. Es decir, que el comportamiento que desarrolla un niño está directamente relacionado con el nivel de comunicación, confianza, respeto mutuo y consideración que mantengan estos entornos entre sí.

En el caso de la familia y la escuela, un principio básico para mejorar la eficacia de la educación en la prevención de la violencia es el estimular una comunicación positiva entre ambos microsistemas. Esta comunicación se hace más necesaria en los casos de niños con problemas de adaptación o con un elevado riesgo de verse envueltos en situaciones de maltrato (Díaz-Aguado, 2002a).

Según López (2002), de forma paralela al inicio de esta mejora en la comunicación, la escuela y la familia deberían evitar una serie de cuestiones si se quiere fomentar un ambiente enriquecedor para los alumnos. Entre ellas propone:

- Evitar que se establezcan interrelaciones negativas entre los entornos. Familia y escuela deben plantearse objetivos comunes, mantener criterios semejantes, no desvalorizarse ni ignorarse mutuamente.

- Evitar que el paso del niño de la familia a la escuela sea algo traumático para él. Pasar de un entorno que conocen, en el que generalmente se siente protegidos y saben desenvolverse, a otro que es totalmente nuevo, en el que tienen que relacionarse con gente que desconocen suele ser una experiencia difícil para el niño. La escuela en colaboración con la familia debe preparar muy bien este periodo de adaptación para que ese salto a la escuela sea motivo de gozo y no de angustia.
- Evitar la infravaloración de los valores y normas que se transmiten al niño o niña en cualquier entorno. Tanto profesores como padres han de ser respetuosos con las creencias, valores y mensajes que se transmiten en los distintos contextos, si no el niño se sentirá inseguro y desconcertado.
- Evitar la discriminación en los aprendizajes. Es fundamental ponerse de acuerdo en los aspectos académicos que fundamentalmente se van a valorar, para no caer en contradicciones que puedan ser contraproducentes.
- Evitar la culpabilización del otro. Cada parte debe asumir su cuota de responsabilidad e implicarse directamente en la solución de los problemas y no intentar culpabilizar al otro de los déficit educativos que se produzcan.

#### **1.6.4. Perspectiva exosistémica**

Los contextos que forman parte del exosistema no son escenarios habituales en los que los niños interactúen con otros niños o con adultos, sino que son entornos más amplios, redes sociales más extensas, servicios e instituciones que median entre la cultura y las familias e individuos. No contienen a los niños pero afectan a sus experiencias.

Los medios de comunicación configuran uno de estos contextos y quizás sea de los que mayor importancia tienen en la adquisición y mantenimiento de la conducta violenta. Por ello, vamos a ocuparnos, en primer lugar, de los estudios científicos que se han realizado en torno a este tema. Díaz-Aguado (2002a) hace un resumen de los mismos y en su trabajo nos basamos para presentar las siguientes conclusiones:

- El niño tiende a imitar las conductas y actitudes que acaba de ver en la televisión, en el cine, en el videojuego, etc. Si estos medios lo que hacen es ponerle en contacto con la violencia que existe en la sociedad u otra creada de forma imaginaria, su comportamiento se vera influenciado en este sentido. Si, por el contrario, somos capaces de transmitir otros valores más positivos estaremos utilizando las nuevas tecnologías con fines educativos y preventivos.
- La influencia de la televisión a medio o largo plazo no está muy clara y parece que depende de otras variables, como por ejemplo del conjunto de relaciones que el niño establece. Desde estas relaciones el va a interpretar todo lo que le ocurra, incluido lo que ve en la televisión, y según lo internalice así será más vulnerable o menos a los efectos de la violencia que otros.
- Ya hemos visto que el niño expuesto a una exaltación de la violencia puede verse afectado por la misma en un incremento de la imitación de conductas violentas, pero aún hay dos efectos más que pueden aflorar en el comportamiento del pequeño: uno es la habituación o también llamado efecto espectador, con el que se produce una desensibilización en los sujetos con relación a estos temas que deriva en sentir la violencia como algo normal e inevitable, mostrar pasividad ante ella y en una disminución de la empatía hacia las

víctimas de la violencia. El otro efecto conduce al sujeto al victimismo. Sus temores y desconfianza aumentan, y buscan protección porque creen que pueden ser víctimas potenciales de agresiones (Goldstein, 1999).

- Después de lo visto, se aconseja la incorporación de los medios audiovisuales a la dinámica de clase, como una herramienta educativa más, que complemente el resto de instrumentos utilizados en la escuela para prevenir la violencia.

Hay otros factores sociales y culturales que desde una dimensión más global pueden predisponer al individuo a ser violento. Sin ánimo de ser exhaustivos comentamos algunos de ellos:

- Un urbanismo de urgencia. Las construcciones realizadas en los cinturones de las ciudades, mal equipadas, mal planificadas, sin espacios públicos en los que hacer vida en común, no favorecen la convivencia entre personas (Justicia, 2001).
- Un entorno social y cultural degradado y empobrecido que empuja hacia la marginación y la desesperanza. La carencia de unos recursos que permitan vivir dignamente, la falta de ofertas lúdicas, culturales y educativas sólo fomentarán actuaciones y relaciones poco constructivas (López, 2002).
- Un entorno multicultural en el que no están integradas las distintas etnias porque no se ha facilitado el acercamiento y la interacción entre ellas, puede ser un caldo de cultivo para el desarrollo, desde pequeño, de conductas intolerantes y violentas.



### **1.6.5. Perspectiva macrosistémica**

Como dijimos al comienzo de este apartado, el macrosistema es el contexto más amplio que existe, engloba a todos los anteriores y está constituido por el conjunto de leyes, costumbres, valores y creencias de una cultura. La prioridad que el macrosistema dé a las necesidades de los niños influirá en el apoyo que estos reciban de los niveles inferiores del ambiente (Berk, 1998).

Distintos autores que hemos consultado nos proporcionan una visión de algunos valores, costumbres y creencias imperantes en nuestra sociedad y de las políticas que se hacen, que pueden ser predictoras de conductas violentas en los sujetos.

Beltrán (2001) señala que lo que hoy está ocurriendo en las escuelas es fiel reflejo de los cambios que se han producido, en los últimos años, en nuestra sociedad. Una de las cuestiones a las que hace referencia, es al tipo de sociedad tan permisiva en la que estamos viviendo, donde el límite entre lo prohibido y lo permitido se está difuminando y se está traspasando, continuamente, con total impunidad. Esto lleva a que cada vez veamos, con mayor frecuencia, cómo determinados grupos de individuos transgreden las normas básicas de una convivencia democrática realizando actos vandálicos, provocando ataques contra la propiedad o atentando contra la integridad física o psicológica de las personas. Otra característica propia de esta sociedad es la cultura del presentismo en la que estamos inmersos. La convivencia puede dañarse o romperse en una comunidad de personas cuyos miembros tienen como objetivo prioritario satisfacer, de forma inmediata, lo que a uno le gusta, le interesa, le atrae. No pueden esperar, quieren a toda costa y de forma rápida, enriquecerse, obtener placer o alcanzar la fama. Y un tercer factor negativo para los niños y adolescentes es la exaltación de la violencia que se está haciendo desde la propia comunidad

y, como ya dijimos antes, desde los propios medios de comunicación. Lo preocupante de todo esto es que luchar contra estos valores que se están imponiendo resulta muy difícil.

Por su parte, Trianes (2000) apunta la exaltación del individualismo como una creencia que puede llevar a los sujetos a solucionar sus problemas empleando como primera estrategia la violencia. Hay culturas que sustentan que quien mejor puede defender sus derechos es uno mismo y para ejercer esta defensa es legítima la utilización de la violencia y de las armas, si fuese necesario.

Roja Marcos (1995) apunta tres valores actuales como elementos que pueden incitar y justificar los actos violentos:

- El primero, el culto al macho: La cultura actual valora los atributos duros de la masculinidad. Se acepta que los hombres, para ser hombres, no deben llorar, ni expresar sus sentimientos, ni tener miedo. Han de ser duros, implacables, deben imponer su hegemonía, etc. Esto lleva a que los jóvenes adopten y justifiquen sus comportamientos violentos.
- En segundo lugar, la glorificación de la competitividad: Hoy se sigue exaltando la rivalidad y se aplaude el triunfo conseguido en situaciones de enfrentamiento.
- Por último, el principio diferenciador de los otros: Es muy común pensar mal, rechazar, deshumanizar,... a todos aquellos grupos humanos que no son como nosotros, que no responden a las mismas señas de identidad. Y este hecho diferenciador parece que es suficiente y nos legitima para cometer actos violentos contra ellos.

Con relación a las políticas que se desarrollan en las sociedades actuales, López (2002) argumenta que las políticas económicas basadas en la maximización del beneficio y que no crean nuevos puestos de trabajo, ni los dotan de estabilidad generan en las familias una cierta ansiedad que luego se trasvasa a las relaciones que se establecen con los niños. Del mismo modo, una política social que incremente las diferencias económicas y sociales empujará a grupos de la comunidad hacia la exclusión y la marginalidad y en estos entornos los más desprotegidos y desfavorecidos son los niños. Finalmente, una política educativa que no preste atención a la diversidad de todo tipo, que no favorezca una enseñanza individualizada y que no ofrezca a todos las mismas oportunidades, estará contribuyendo a dificultar la integración de los grupos más desfavorecidos.

### **1.7. Resultados de los programas de intervención**

Desde que Olweus(1993) diseñara su programa antibullying para las escuelas noruegas y más tarde Smith y Sharp (1994) hicieran lo mismo con el proyecto Sheffield, se han venido desarrollando programas de intervención, de corte similar a estos, en diferentes países como USA, Alemania, Bélgica, España, Finlandia, Irlanda, Austria, Suiza y Australia.

Smith (2004) hace una revisión de los resultados de los más de 12 estudios de intervención a gran escala llevados a cabo en estos países y observa que los efectos producidos son muy variados. Por ejemplo, la réplica del programa de Olweus en USA, Alemania y Bélgica ha tenido resultados menos exitosos que los obtenidos por el citado autor en Noruega (Smith, Ananiadou y Cowie, 2003). Del mismo modo, los resultados de Bergen son más moderados que los resultados de Sheffield.

Esta tasa de éxitos tan diversa puede ser explicada por múltiples factores. Smith et al. (2003) citan algunos de los más sobresalientes con el fin de que en trabajos posteriores sean tenidos en cuenta:

- El actuar sobre varios frentes a la vez parece ser un buen predictor de resultados exitosos.
- La duración de la intervención puede ser también un factor que ejerza un impacto importante contra el maltrato. El trabajo ha de ser mantenido después de la fase inicial de intervención intensiva si se quiere que sea efectivo.
- Otro factor muy importante es el grado en que los colegios afrontan el trabajo contra el “bullying”. Es decir, el nivel de compromiso que el centro asuma puede ser más eficaz que las ayudas que éste reciba del exterior.
- Finalmente, añadir, que la intervención en Ed. Primaria es, frecuentemente, más satisfactoria que en Ed. Secundaria.

Actualmente, las escuelas están comenzando a tener una aproximación más activa que reactiva en sus tentativas de reducir la intimidación en ellas y sus estrategias intentan responder a uno o varios de los tres niveles de prevención que se establecen en el área de la salud (primaria, secundaria y terciaria). Tolan y Guerra (1994) realizan una clasificación de la prevención, que guarda un cierto paralelismo con la anterior, en la que toma como criterio el grupo al que va destinada. Así habla de un primer nivel de intervención general (dirigida a ciertos grupo o a la población general sin tener en cuenta el riesgo individual), un segundo nivel de intervención seleccionada (dirigida a personas consideradas de mayor riesgo de padecer o cometer actos de violencia) y un tercer nivel de intervención indicada (dirigidas a las personas con antecedentes de comportamiento violento).

Las estrategias de prevención primaria o generales contra el “bullying” intentan evitar la aparición del maltrato antes de que ocurra y son dirigidas a una población entera. No se ocupan sólo de los niños con problemas de victimización sino que implican a todos los alumnos del centro. Actúan sobre las causas. Larson et al. (2002), tras evaluar una serie de programas, identificaron cinco de ellos como eficaces para llevar a cabo una prevención primaria contra el maltrato en la escuela (Ver tabla 1.2.). Del análisis de ellos, obtuvieron una serie de componentes comunes:

- Coinciden en el objetivo del programa: cambiar el clima de la escuela.
- Todos los programas incluyen como muy importante la formación e implicación activa del profesorado en la intervención.
- Los padres también son incorporados a la dinámica de prevención a través de asignación de tareas, reuniones y sugerencias de actividades.
- Por último, los programas animan a la generalización de las soluciones a través de situaciones en las que se implican al personal de la escuela, miembros de la familia del alumno y miembros de la comunidad.

Las estrategias de prevención secundaria son medidas que se emplean con sujetos o colectivos que comienzan a exhibir algún tipo de problema relacionado con las conductas agresivas. Se centran, por tanto, en aquellos sujetos en los que se han identificado uno o varios factores de riesgo. Buscan la detección e intervención precoz para que no se llegue a problemas más severos. Intentan prevenir o evitar las consecuencias de un mantenimiento continuado de situaciones conflictivas que cursen con agresividad. Así, por ejemplo, los estudiantes que son agredidos pueden

verse beneficiados de un entrenamiento en estrategias de asertividad y los alumnos que intimidan de técnicas encaminadas al autocontrol. En este nivel Larson et al. (2002) encontraron tres programas particularmente beneficiosos y que quedan igualmente recogidos en la tabla 1.2.

Tabla 1.2. Programas efectivos de Prevención de la violencia en la escuela. (Larson et al, 2002, cit en Elinoff, Chafouleas y Sassu, 2004)

<i>Nombre de los programas</i>	<i>Autores de los programas</i>
<i>Prevención Primaria</i>	
<i>Bully Prevention Program</i>	Olweus, 1993
<i>Peace Builders Program</i>	Embry, Flannery, Vazsonyi, Powell y Atha, 1996
<i>Providing Alternative Thinking Strategies</i>	Greenberg y Kusche, 1998
<i>Resolving Conflict Creatively Program</i>	Aber, Jones, Broen, Chaundry y Samples, 1998
<i>Second Step Violence Prevention Curr.</i>	Grossman et al., 1997
<i>Prevención Secundaria</i>	
<i>Anger Doping Program</i>	Lochman, Dunn y Klimes-Dougan, 1993
<i>Positive Adolescent Choice Training</i>	Yung y Hammond, 1998
<i>First Step to Success</i>	Walter et al., 1996

Finalmente, las estrategias de prevención terciaria son intervenciones centradas en la atención a largo plazo, con posterioridad a los comportamientos violentos. Se actúa sobre una situación de maltrato ya declarada, a través de medidas de rehabilitación y reeducación sobre aquellos sujetos concretos con problemas establecidos (agresores, víctimas,...). En este nivel de prevención se diseñan estrategias concretas que intenten remediar el problema, disminuir la duración del mismo y reducir los efectos en el individuo (Meyers y Nastasi, 1999). De alguna forma, la escuela tendrá que diseñar un plan específico conductual y proporcionar el entrenamiento personal apropiado.

Si queremos, pues, dar una respuesta integral al fenómeno de los malos tratos no sólo nos ocuparemos de proteger y ayudar a quienes lo padecen, sino que también promoveremos la no violencia, reduciremos la realización de actos violentos e intentaremos cambiar las circunstancias y condiciones que dan origen a los mismos.

Antes de finalizar este apartado, añadir que en España, según Ortega (1998), los programas de intervención desarrollados para eliminar el maltrato entre iguales (Proyecto ANDAVE, Ortega, 1997; Convivir es vivir, MEC, 1997; Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes, Díaz-Aguado, 1997; Aprender a ser personas y a convivir, Trianes y Fernández-Figares, 2001, .....) buscan, por un lado, la disminución de las conductas violentas, y por otro, la prevención a través de la mejora del clima escolar. Entre las estrategias de intervención que podemos encontrar en estos programas están: las enfocadas al cambio de la organización escolar, las centradas en la formación del profesorado, las orientadas en el desarrollo de actividades en el aula y las destinadas a la intervención específica contra la violencia escolar. Como podemos ver, desde estas categorías se atiende a los tres niveles de prevención que hemos venido comentando hasta ahora.

## **2. QUÉ MÉTODOS SE HAN UTILIZADO PARA RECOGER INFORMACIÓN SOBRE LOS MALOS TRATOS ENTRE ESCOLARES**

El procedimiento más común con el que se ha recogido información referida al “bullying” en los centros escolares ha sido el autoinforme, a través de escalas y cuestionarios dirigidos a los estudiantes. No obstante, también se ha hecho uso de otros métodos de evaluación como las nominaciones entre iguales, los informes del profesor, las observaciones del comportamiento y las entrevistas. De la utilización de todos ellos, y de las ventajas e inconvenientes que cada una de estas herramientas reporta en la estimación de la incidencia del bullying y en la identificación de sus

protagonistas, ofreceremos más detalles a continuación. Al mismo tiempo, estableceremos una discusión crítica sobre dichos procedimientos.

## **2.1. Cuestionarios y escalas de autoinformes**

Como ya hemos comentado anteriormente, el autoinforme es el método elegido preferentemente, por profesores e investigadores, para recopilar información sobre el maltrato en las escuelas (Espelage et al., 2001; Espelage y Swearer, 2003; Mora-Merchán, 2000; Olweus 1989; Ortega y Del Rey, 2003; Rigby y Slee, 1999). El procedimiento en sí implica el pedirles a los alumnos que respondan a una serie de preguntas relacionadas con las situaciones de intimidación (qué tipos de agresiones reciben o realizan, con qué frecuencia, en qué lugares ocurren, qué sentimientos le generan, cómo actúan, qué acciones emprenden los responsables del centro, etc.). Podemos encontrarnos incluidas estas preguntas como una subescala de las escalas de agresión o bien pueden tomar la forma de cuestionario al que deben contestar los estudiantes tras habersele definido, normalmente, con anterioridad, el término maltrato y haberles acotado el periodo de tiempo escolar sobre el que tienen que responder (las últimas semanas, el último mes, desde comienzo del curso, etc.) (Olweus, 1989; Rigby y Slee, 1993c; Swearer, 2001; y Mora-Merchán, 2000). Entre los más usados podemos citar, “Las Escalas de agresión de la Universidad de Illinois” (Espelage et al., 2003), el Cuestionario Matón – Víctima (BVQ) de Olweus (1986), revisado en 1996 o el Cuestionario de Relaciones entre Iguales (PRQ; Rigby y Slee, 1993c; PRAQ; Rigby, 1997a).

Estos instrumentos permiten que, en poco tiempo, podamos obtener una gran cantidad de datos generales sobre el fenómeno del maltrato, por parte de un número elevado de sujetos. Además el poder recoger información en diferentes momentos durante la escolaridad, nos va a proporcionar la posibilidad de evaluar los progresos que los programas de



prevención y/o intervención puedan estar provocando. Griffin y Gross (2004), apuntan, también, que las medidas de autoinforme parecen ser, hoy en día, el mejor método del que disponemos para evaluar las agresiones de tipo relacional.

Por otro lado, estos cuestionarios y escalas adolecen de las mismas limitaciones que cualquier otra medida de autoinforme. Así, los resultados de estas medidas son difíciles de corroborar, suele aparecer el fenómeno de la deseabilidad social, los instrumentos con preguntas cerradas pueden no captar con eficacia la naturaleza del fenómeno motivo de estudio e incluso, en algunas ocasiones, el propio sujeto puede no ser consciente de su propio comportamiento, como socialmente inadaptado.

Un último aspecto que deberíamos tener en cuenta para investigaciones futuras en las que utilicemos este tipo de instrumentos es la conveniencia o no de proporcionar previamente a los niños una definición de maltrato. En esta sentido hay opiniones contrapuestas: mientras que, por un lado, Solberg y Olweus (2003) son partidarios de facilitar esta definición, Espelage et al. (2001) piensan que este hecho podría preparar al individuo para que no respondiera honestamente. Esto es algo, sin duda, que tendremos que dilucidar próximamente.

## **2.2. Nominaciones o nombramientos de iguales**

El procedimiento de nominaciones de iguales consiste, básicamente, en proporcionar a los niños una relación de todos los compañeros de su clase (en Educación Infantil se suelen incluir fotografías) para que nos indiquen el nombre de aquellos compañeros que realizan ciertas conductas o presentan determinadas características (por ej: pegan, discuten, molestan, lloran, se meten con él, están solos, etc.) (Collell y Escudé, 2003). Las nominaciones que recibe cada uno se contabilizan y en función del número

que obtengan serán considerados víctimas, intimidadores o ambas cosas a la vez. El “Instrumento de Nominación entre Iguales” de Crick y Grotpeter (1995) o el Cuestionario Bull-S de Cerezo (2001) son un claro ejemplo de este tipo de herramientas.

La fiabilidad “test-retes” hallada para algunos de estos instrumentos ha sido alta (entre 0.80 y 0.90), sin embargo se han percibido algunos fallos inherentes a los mismos. En ocasiones, la presión social que puede ejercer un grupo puede influir en las nominaciones de los iguales. Del mismo modo, un acontecimiento reciente (un enfado con el compañero, estar de mal humor, etc.) puede no reflejar la realidad de las interacciones que se estén viviendo.

El método de nominación entre iguales suele utilizarse, como podemos imaginar, para identificar a aquellos alumnos que con asiduidad agraden a sus compañeros o son agredidos por ellos. Por tanto, cuando la intención es recopilar información del comportamiento de todos los estudiantes, el método empleado preferentemente no es éste sino el autoinforme.

### **2.3. Nominaciones o informes de profesores**

Al igual que ocurre con las nominaciones realizadas por los alumnos, ahora son los profesores quienes informan de aquellos estudiantes que se ajustan a ciertos descriptores que les proporciona el investigador (por ej: molestan, excluyen, se pelean, etc.). Este tipo de instrumento se utiliza más en Ed. Infantil y Ed. Primaria donde, a diferencia de otras etapas educativas, el maestro pasa mucho más tiempo con ellos, y tiene la posibilidad de observarlos en diferentes situaciones escolares. Sobre todo, resulta ser más eficaz y gozar de mayor validez en edades tempranas donde las

nominaciones de los niños pueden resultar menos fiables (Collell y Escudé, 2003; Ladd y Kochenderfer-Ladd, 2002; Monks et al., 2003).

Autores como Crick y Dodge (1996), Pellegrini y Long (2002), Poulin y Boivin (2000) y Vitaro, Gendreau, Tremblay y Oligny (1998) han usado en sus estudios un instrumento de estas características como es la “Lista de Comprobación del Profesor del Comportamiento Agresivo de Dodge y Coie (1987) o bien, como en el caso de Salmivalli y Nieminen (2002) una versión modificada de la misma.

Estos informes resultan interesantes, sobre todo, por la información adicional que suelen proporcionar sobre las conductas observadas en la escuela. No obstante, hay que mantener cierta cautela con los mismos, porque no siempre el profesor está dispuesto a realizar observaciones atentas y cuidadosas y porque existen comportamientos (por ejemplo, las agresiones indirectas o de tipo relacional) que no suelen ser demasiado visibles para el profesorado (Griffin y Groos, 2004).

#### **2.4. Métodos observacionales**

Observar directamente el comportamiento de los niños en el patio de recreo o en el aula es una forma excelente y objetiva de recopilar datos sobre la incidencia de bullying, el rol que desempeña cada uno y sobre el contexto social en el que se produce la conducta agresiva. Nos proporciona en definitiva datos muy valiosos sobre cómo actúan recíprocamente los escolares y bajo qué condiciones (Craig y Pepler, 1997; Espelage y Swearer, 2003; Griffin y Gross, 2004; Salmivalli et al., 1996). A pesar de estas ventajas, el método observacional ha sido poco usado en la investigación sobre “bullying”. Su utilización requiere preparación, por parte del observador, sobre qué conductas observar, cómo diferenciarlas y de qué manera realizar su registro. Supone también emplear una gran cantidad de

tiempo, de personal y de esfuerzo. Todo esto hace que la observación de los estudiantes en sus escenarios naturales no sea un procedimiento habitualmente usado.

## 2.5. Entrevistas individuales

Por último, las entrevistas también pueden suministrar información muy estimable. Collell y Escudé (2003) nos sugieren algunas pautas a la hora de realizar las entrevistas a los niños:

- Que el entrevistador esté familiarizado con el niño
- Que las preguntas formuladas sean adecuadas a la edad
- Que la entrevista esté estructurada o semiestructurada
- Que, entre otras cosas, preguntemos a los niños sobre: el tipo de maltrato que se produce, quiénes participan, el lugar en el que ocurre, las reacciones de las víctimas, agresores y demás niños, las intervenciones del maestro y la propia implicación y reacciones.

Los distintos métodos utilizados para evaluar “bullying”, que hemos visto, están lejos de ser perfectos. En un metaanálisis realizado por Card (2003) se comprobó que las correlaciones entre las puntuaciones de las víctimas procedentes de distintos instrumentos eran tan sólo moderadas (por ej: la correlación entre autoinformes y nominaciones de iguales fue de 0,37 y la de informes del profesor con autoinformes resultó obtener una media de 0,29). Esto nos lleva a sugerir la utilización de distintos métodos y de diferentes informantes, a ser posible a través de estudios longitudinales, para alcanzar una comprensión más extensa y más exacta del fenómeno “bullying”.

### 3. HACIA DÓNDE SE DIRIGE LA INVESTIGACIÓN FUTURA

Actualmente, los estudios sobre “bullying” se encuentran divididos entre los que tienen como objetivo prioritario analizar las diferentes características de este fenómeno y los que buscan evaluar los programas de intervención en las escuelas (Gini, 2004). Dentro de estas dos grandes líneas de investigación, se abren direcciones de trabajo diferentes y, para un futuro inmediato, deberíamos tener en cuenta alguna de las cuestiones que nos sugieren los distintos estudiosos sobre el tema y que pasamos seguidamente a comentar.

Aunque durante estas dos últimas décadas la investigación nos haya llevado a adquirir bastantes conocimientos sobre el maltrato por abuso de poder, se sigue considerando necesario que en los próximos años terminemos de dibujar un panorama mucho más completo, claro y preciso sobre la naturaleza y el predominio del “bullying”. Los maestros tienen un buen conocimiento sobre algunos aspectos del bullying pero no se sienten totalmente equipados para abordarlo (Nicolaidis, Toda y Smith, 2002).

En este sentido, hay un área de trabajo que algunos autores (Espelage y Swearer, 2003; Griffin y Gross, 2004 y Smith, 2004) creen merecedora de una profunda investigación, nos estamos refiriendo a las agresiones de tipo relacional, mucho menos estudiadas que las de tipo físico y verbal. Del mismo modo, también sugieren que habría que explorar el maltrato que se produce a niveles bajos y moderados (empezar el trabajo con anterioridad a que se produzca) y el que sucede dentro de poblaciones especiales tales como grupos étnicos diversos, alumnos de Educación Especial, etc.

Otro aspecto sobre el que se propone seguir trabajando, y del que ya hemos comentado anteriormente su importancia, es en el establecimiento de

un consenso con respecto a una definición básica y compartida del comportamiento “bullying”. Colvin, Tobin, Beard, Hagan y Sprague (1998) apuntan que hasta que no llegue ese momento, los investigadores deberían esforzarse, al menos, en ofrecer definiciones operacionales de maltrato en cualquiera de los estudios empíricos que realicen.

Otro campo de interés actual y sobre el que se debería seguir insistiendo es el relacionado con las creencias, las atribuciones y las intenciones causales que originan y mantienen tanto las conductas agresivas como una valoración positiva de sí mismo por parte del intimidador (Trianes, 2002).

El “bullying”, como hemos visto, supone la interacción compleja de múltiples elementos y esto requiere el uso de métodos multivariados para su estudio y, sin embargo, la mayoría de las medidas utilizadas han sido de autoinformes y a menudo empleadas aisladamente. Hay que hacer, por tanto, un esfuerzo en utilizar estrategias diversas de medición y en recabar datos de fuentes muy diferentes (padres, profesores, cuidadores, especialistas, compañeros, etc.). Sería interesante también elaborar, al igual que existen para medir la agresividad, escalas de bullying para una más amplia gama de edades, diferentes contextos y diversos grupos culturales.

En relación con la orientación científica desde la cual se ha investigado el problema en la escuela, cabe decir que la mayoría de los estudios han empleado un diseño de tipo transversal y serían ideales, para seguir las tendencias del “bullying” a través del tiempo, que se incrementaran los estudios longitudinales (Pellegrini y Long, 2002). Por otro lado, las metodologías causales de investigación están recibiendo también numerosas críticas. Se apuesta más para el futuro por un planteamiento que sitúe la comprensión del fenómeno y sus alternativas de explicación y posterior intervención en un horizonte de mayor complejidad, en el que es

ecesario que un conjunto amplio de factores confluyan para que el fenómeno del “bullying” ocurra en sus diversas formas e intensidades (Araos y Correa, 2004). Las cuestiones metodológicas, por tanto, son otro punto en el que centrarse durante la investigación futura si queremos conclusiones, comparaciones e interpretaciones más firmes y seguras.

El futuro de la investigación sobre “bullying” debería moverse también hacia la realización de estudios que aborden la ecología del grupo. Hasta ahora los estudios han estado más centrados en el alumno que en el contexto donde se producían estas situaciones (Trianes, 2002). Sin embargo, paradójicamente, Smith y Samara (2003) encontraron que los profesores de los centros donde estaban interviniendo consideraban al grupo como algo eficaz a la hora de buscar soluciones a este problema.

Por último hay que decir que se observa, cada vez más, la necesidad urgente de que la investigación se centre imperiosamente en el diseño y evaluación de proyectos de prevención e intervención encaminados a reducir los problemas de abuso de poder en las escuelas y a mejorar, en su conjunto, la calidad de los entornos sociales y educativos.



CAPÍTULO II

LAS RELACIONES ENTRE  
IGUALES Y EL MALTRATO  
ESCOLAR







Los seres humanos, desde que nacemos, vivimos en numerosos escenarios de convivencia. Unos impuestos por el sistema institucional encargado de organizar las sociedades y otros elegidos libremente por nosotros con la intención de realizar alguna actividad conjunta con otras personas. Tanto en uno como en otro caso, además del escenario, siempre está presente un entramado de relaciones interpersonales producto de las emociones y actividades compartidas y del proceso de comunicación que se establece. Estos escenarios, la mayoría de las veces, ya vienen con unas condiciones inherentes difícilmente controlables y modificables por nosotros. Sin embargo, los sistemas de relaciones entre las personas son más accesibles y perfectamente mejorables si somos capaces de comprender su estructura y funcionamiento. A esto nos vamos a dedicar en este capítulo.

Nos ocuparemos, en primer lugar, de reflexionar sobre el grupo clase como una pluralidad de personas que convive en un espacio impuesto y que presenta una serie de peculiaridades como grupo social. Analizaremos después el potencial de desarrollo y aprendizaje que generan las interacciones entre iguales y su evolución a lo largo de la escolaridad. Nos pararemos aquí en un tipo de relación especial entre iguales como es la amistad. Estudiaremos también el concepto de red social y su papel en la aparición y resolución de conflictos. Por último, observaremos la influencia que el grupo de iguales ejerce sobre las situaciones de maltrato en los centros escolares.

## 1. EL GRUPO-CLASE COMO GRUPO SOCIAL

El elemento último, en el análisis sociológico, es el grupo y no el individuo. De hecho, la sociedad es definida, desde la sociología, como “la estructura formada por los grupos principales interconectados entre sí, considerados como una unidad y participando todos de una cultura común” (Morales y Abad, 1996). Es decir, que la sociedad es entendida no como un conjunto de individuos sino como un conjunto de grupos.

Antes de adentrarnos en cómo interactúan entre sí las personas y el tipo de relaciones que se establece dentro de los grupos de pertenencia, sería interesante aproximarnos al concepto de grupo y averiguar qué es lo que hace de una pluralidad de personas un grupo social. Para responder a esta cuestión vamos a enumerar una serie de características que son necesarias que se cumplan para que podamos hablar de un grupo como tal (Fernández, 1999):

- a) *Debe darse una interacción recíproca:* Los miembros del grupo deben mantener entre sí unas relaciones regulares, ajustadas a normas que acaben en una estructura interna de estatus y roles.

- b) *Deben existir unos objetivos, unos valores y unas actividades compartidas:* Un rasgo esencial en la definición de grupo social es que sus miembros compartan una serie de objetivos, valores, sentimientos y actitudes que favorezcan la cohesión e identidad del grupo.
  
- c) *Debe haber una estabilidad y duración relativa:* Para que se produzca todo lo comentado anteriormente, es necesario que la interacción entre los miembros de un grupo tenga una cierta duración en el tiempo. No obstante, la durabilidad del grupo es siempre un criterio relativo que depende sobre todo de la finalidad de éste y del tipo de grupo de que se trate.
  
- d) *Debe existir una conciencia de grupo:* Para hablar de la existencia de un grupo es necesario que todos sus miembros se identifique a sí mismo como tales. Esta conciencia se va formando desde un “nosotros” que se opone a un “ellos”.
  
- e) *Debe darse un reconocimiento desde el exterior:* El resto de la sociedad, o al menos el entorno más cercano tiene que reconocer un “vosotros”. La identidad de los grupos sociales nace de la interrelación entre la conciencia de grupo y el reconocimiento exterior.

Después de lo visto, el concepto de grupo puede quedar definido como sigue:

*“Un grupo social consta de un determinado número de miembros quienes, para alcanzar un objetivo común (objetivo de grupo), se inscriben durante un periodo de tiempo prolongado en un proceso relativamente continuo de comunicación e interacción y desarrollan un sentimiento de*

*solidaridad (sentimiento de nosotros). Son necesarios un sistema de normas comunes y una distribución de tareas según una diferenciación de roles específica de cada grupo” (Fernández, 1999).*

Según esto, parece claro que los pequeños grupos de iguales o pandillas de amigos que se agrupan espontáneamente, en torno a fuertes vínculos afectivos y que funcionan según acuerdos tomados por todos y con prácticas orientadas a la satisfacción de fines y necesidades personales, pueden ser aceptados como grupos sociales; pero, ¿puede considerarse el grupo-clase como un grupo social?

El grupo-clase reúne también muchas de las características que hemos citado como propias de un grupo social: presencia de varias personas reunidas para alcanzar un fin, existencia de unas normas para regular la vida del grupo, roles y tareas diferentes,.... Sin embargo, a pesar de cumplir los criterios que rigen la dinámica de cualquier grupo, la clase escolar presenta algunas características y peculiaridades que le son propias y que nos lleva a decir un sí, pero con matizaciones. Es más, de las interacciones que se producen en el aula surgen relaciones de afecto o de desagrado; pues bien, estas particularidades del grupo-clase, pueden ampliar el número de causas por las que un grupo establece relaciones conflictivas entre los miembros del mismo. Algunas de ellas son las siguientes (Serrat, 2002):

- Las personas que componen el grupo clase son, por lo general, elegidas al azar y en él confluyen sujetos muy diversos y dispares que pueden dar lugar a situaciones conflictivas que deriven en violencia.
  
- El grupo de aula podíamos categorizarlo como formal ya que no surge espontáneamente como fruto de las necesidades y experiencias personales de los miembros del grupo, sino que

institucionalmente se configuran bajo unos objetivos impuestos y una normativa no consensuada. Esto, lógicamente puede ser motivo de conflictos.

- Es un grupo de relación y de trabajo en el que a veces los valores que allí se enseñan pueden entrar en contradicción con los que el niño vive en otros escenarios de convivencia.
- Existe una estructura jerarquizada en la que el profesor es el que decide y al que se le debe respeto y obediencia. Es un líder no elegido por los niños, por lo que cual contrariedad puede acabar en una situación conflictiva.
- La pertenencia al grupo y su presencia en él es obligatoria, le viene impuesta, por lo que si al niño le apetece realizar otro tipo de actividades más placenteras esta la verá como un castigo o una pérdida de tiempo y manifestará una conducta de frustración.

A pesar de estos rasgos característicos y distintivos, en el seno de cualquier grupo-clase se desarrolla un entramado de redes sociales que configuran el conjunto de relaciones interpersonales en el que se ven involucrados los miembros del grupo. Veamos cómo se construyen dichas redes y la influencia que ejercen en el desarrollo del niño

## **2. LA INTERACCIÓN ENTRE IGUALES Y LA FORMACIÓN DE REDES SOCIALES**

Los niños se desenvuelven en dos mundos sociales, el mundo de las relaciones adulto-niño basadas en la protección, el cuidado y la instrucción y el mundo de las relaciones con sus iguales en el que los niños interactúan buscando amistad, afecto y diversión en común (Fernández, 1999). Es

importante señalar que las relaciones entre iguales tienen lugar en el conjunto de relaciones sociales que tienen los niños y que, por tanto, esas relaciones entre iguales están influenciadas por las relaciones de los niños con los padres (Kerns y Barth, 1995; Moss, Goesselin, Parent, Rousseau y Dumont, 1997), los hermanos (Herrera y Dunn, 1997) y los profesores (Howes, Matheson y Hamilton, 1994).

A la interacción entre iguales se le ha reconocido ya, desde hace algún tiempo, el papel tan importante que juega en el desarrollo del niño, sobre todo en la adquisición de habilidades para las relaciones interpersonales. También aparece como factor protector en el desarrollo psicológico. Desde edades muy tempranas los iguales facilitan la exploración del mundo psíquico y social (Gunnar, Señor y Hartup, 1984), lo que va a influir en el desarrollo cognitivo del sujeto (Light y Glachan, 1985). De igual forma, ante la falta de cuidado por parte de los adultos, los iguales pueden proporcionar seguridad emocional (Freud y Dann, 1949).

El mundo de los iguales está formado por estructuras de actividad, comunicación y poder articuladas en redes. Estas redes sociales de participación son entendidas como “el entramado de relaciones interpersonales en el que cada uno se ve involucrado cuando participa en actividades, sean de la naturaleza que sean” (Ortega y Del Rey, 2003). Formar parte de una red nos aporta cosas que debemos aprender a integrar, pero a la par hay que cuidar la red social a la que perteneces porque todo lo que le afecte terminará afectándote.

De las características de estas redes sociales, de su influencia sobre la convivencia escolar y el desarrollo del niño, nos ocuparemos más detenidamente en los apartados que vienen a continuación.

## 2.1. La interacción entre iguales y el desarrollo del niño

La interacción que establecen los niños y niñas entre sí es fundamental en el proceso de socialización del individuo, afecta al desarrollo de las capacidades sociales. El sujeto aprende valores y actitudes, habilidades sociales y de autocontrol, hábitos de comportamiento, roles sexuales y destrezas correspondientes al nivel de edad en que se encuentre, así como la determinación de las aspiraciones educativas y vocacionales. Según Rubin (1985) estas relaciones, además de proporcionar oportunidades para el desarrollo de destrezas sociales, facilitan las comparaciones de tipo social, es decir, permiten que los niños y niñas puedan comparar sus relaciones y resultados con los de otros, lo que les permite que tomen consciencia de sus cualidades y desarrollen una percepción y valoración de sí mismos, en el terreno de lo social.

. El niño comienza, desde una carencia total de experiencias, a contactar con el otro y a conocerlo, a averiguar su papel social y el de los demás, a conocer las normas de relación social, en definitiva, empieza a construir, poco a poco, el complejo mundo de las relaciones sociales (Martín, 1999). Podemos decir, por tanto, que en los primeros años, se constituyen las bases de las relaciones sociales

Este proceso de socialización entre iguales tiene sus inicios durante los dos primeros años de vida. Los contactos sociales a estas edades no ocurren frecuentemente y es rara una interacción mantenida, se trata más de captar la atención del otro sonriendo, vocalizando o gesticulando. En otras ocasiones, cuando son más mayorcitos (a partir de los 12 meses) se interesan por lo que hacen los demás y se dedican a imitar el comportamiento de otros niños (Vandell y Muellen, 1995) y a mostrar agresividad cuando éstos cogen sus cosas. También desarrollan algunas actividades juntos, aunque sus acciones son paralelas. No hay ningún tipo de



intercambio ni de estrategias de acción conjunta (Berk, 1999; Delval, 1994; Papalia y Olds, 1997). Sus limitadas capacidades motrices y cognitivas no les permiten establecer una relación social propiamente dicha (Martín, 1999).

Entre los 2 y los 5-6 años, la cantidad y calidad de interacción entre iguales experimenta un gran cambio debido a los avances que se producen en todas las áreas del desarrollo, sobre todo, en la cognición social. Esta, por ejemplo, va a ayudar al niño a que abandone, progresivamente, su perspectiva egocéntrica, permitiéndole ser capaz de ir poniéndose en el lugar del otro y de empezar a comprender los sentimientos, las ideas y la conducta de los demás. Esta descentración facilita la aparición de las actividades recíprocas y la comprensión de las reglas que regulan las relaciones interpersonales ya que estas se asientan ampliamente en el ejercicio de la reciprocidad. En ella, se basa también una estrategia de solución de problemas interpersonales como es la negociación verbal (Trianes 2000).

Otra competencia que se adquiere en este periodo y que influye en que los niños interactúen más, lo hagan con éxito y sean aceptados por sus iguales, es la competencia conversacional (Black y Hazen, 1990). En un estudio longitudinal realizado sobre las conversaciones de los niños con sus compañeros, la habilidad para hablar con los iguales predecía el estatus social un año más tarde (Kemple, Speranza y Hazen, 1992). Del mismo modo, los niños que tartamudean pueden provocar, algunas veces, reacciones negativas de sus iguales (Meyers, 1990; Davis, Howell y Cooke, 2002).

La habilidad para cooperar es algo que empieza a desarrollarse también a estas edades, aunque no se consigue plenamente hasta más tarde. Los niños y niñas de Educación Infantil lo que van aprendiendo, gradualmente, es a equilibrar el comportamiento cooperativo con la competitividad mientras tratan con sus iguales (Lafreniere, 1996). No se

pueden desprender de ella porque de hecho las medidas sociométricas nos indican que la competitividad de los niños gusta a los iguales del mismo sexo, cosa que no ocurre con las niñas (Sebanc, Pierce, Cheatham y Gunnar, 2003).

En los años preescolares, comienza a descender el número de conflictos sobre recursos materiales (juguetes, material escolar, etc.), los niños se enfrentan y entran en polémica ahora sobre asuntos sociales (formas de jugar, ideas, inclusión de niños nuevos en actividades de grupo). En general, la frecuencia del conflicto no decrece, lo que ocurre es un cambio en el contenido de las peleas (Chen, Fein y Tam, 2001). Otra variación que se produce es el que los niños y las niñas adoptan posiciones cualitativamente diferentes en el conflicto. Las niñas expresan más emociones positivas que los niños en el transcurso del mismo (Garner, Robertson y Smith, 1997) y suelen proponer enfoques, socialmente aceptables, para su resolución, en mayor proporción que los chicos (Hay, Zahn-Waxler, Cummings e Iannotti, 1992; Iskandar, Laursen, Finkelstein y Fredrickson, 1995).

Otro factor que favorece las relaciones entre iguales y que se ha observado que aumenta con la edad durante la infancia, es la capacidad para las interacciones prosociales (Eisenberg y Fabes, 1998). Ayudar y compartir son las formas más comunes de comportamiento prosocial en Educación Infantil (Babcock, Hartle y Lamme, 1995).

Las interacciones dentro del grupo de compañeros de 2 a 6 años son mayoritariamente diádicas, aunque ya empiezan a formar pequeños grupos y a cambiar la organización de los mismos. Ishikawa (2003) halló que un quinto de las interacciones que llevaban a cabo los niños mayores de dos años era con una estructura de trío. Estos incipientes grupos son informales, flexibles,

tienen pocas reglas, se aprecia movilidad y cambios en los mismos y las diferencias entre grupos de niños y niñas no son muy marcadas.

Resumiendo, durante la etapa de Educación Infantil se producen notables progresos en la vida social de los niños (aumento, en volumen e importancia, de las relaciones entre iguales, adquisición de competencias verbales y de mejora en la capacidad empática y de cooperación con los demás, formación de pequeños grupos interactivos, etc.) que les lleva a ejercer una influencia significativa en los otros: ejercen de modelos en el desarrollo de la conducta prosocial y agresiva, se ayudan en el aprendizaje de distintas actividades físicas, cognitivas y sociales, intercambian emociones y afectos, etc. No obstante, los niños de estas edades tienen aún muchas limitaciones que pueden observarse en los frecuentes enfrentamientos y polémicas, en las dificultades para cooperar y ayudar al otro y en los problemas que todavía presentan para adoptar puntos de vistas distintos a los suyos (Martín, 1999).

A medida que los niños crecen, pasan más tiempo con sus iguales y estos se convierten en un potente agente socializador, cuya influencia va ganando terreno a la de los adultos, hasta tal punto que a los 10-11 años ser aceptado por el grupo e independizarse de los padres se convierte en una necesidad. La presión e influencia de los compañeros se incrementa y hay que atenerse a las normas del grupo. Esto tendrá, normalmente, efectos positivos en el desarrollo del niño aunque en ocasiones, como luego veremos, puede ser perjudicial.

Generalmente, los niños de Educación Primaria interpretan mejor que los de Infantil y de forma más cuidadosa, las intenciones y emociones de otros, se implican en cuantiosos diálogos con los compañeros, aplican mejor su conocimiento de las normas prosociales a la interacción con los iguales y participan más en actividades que supongan compartir, colaborar y ayudar a

los demás. La incidencia general de la agresión disminuye a estas edades y sin embargo aumenta lo que se ha llamado “juegos de riña” (Berk, 1999), que son momentos en los que los niños luchan, se pegan, corren unos detrás de otros por el patio de colegio, al tiempo que sonrían y siguen interactuando después del suceso de riña. No hay que confundir estos episodios con las peleas agresivas.

Durante la adolescencia, se incrementan los trabajos cooperativos, hay un mayor intercambio de ideas, opiniones y sentimientos con los demás. Permanecen las agresiones verbales y la exclusión social pero los ataques físicos disminuyen. A estas edades la interacción con los compañeros y la pertenencia a un grupo es tan gratificante e importante que el bienestar personal, el ajuste social y el éxito o fracaso académico va a depender, en gran medida, de las oportunidades de interacción que tenga y de las relaciones que establezca con compañeros y amigos.

El grupo de iguales en Educación Primaria va adquiriendo una estructura cada vez más formal, con unas normas propias, una organización jerárquica y una dinámica autónoma a la hora de planificar actividades. Los grupos de chicos y chicas van acentuando sus diferencias. Al llegar a la adolescencia los grupos se empiezan a hacer mixtos, las relaciones son más intensas y el número de miembros se reduce.

En definitiva, en este periodo el grupo de iguales es crucial para el desarrollo de la dimensión social de la persona y cuesta entender su evolución sin la presencia de éstos.

Una vez vista la influencia de los iguales en el desarrollo del sujeto a lo largo de la escolaridad, vamos a terminar este subapartado exponiendo brevemente las perspectivas teóricas desde las que han sido estudiadas las interacciones entre iguales.

Tres han sido las perspectivas desde las que se ha realizado el estudio de la interacción entre iguales: 1) la perspectiva piagetiana en la que destacan los trabajos de Perret-Clermont, Perret y Bell (1991); 2) la perspectiva vygotskiana cuyos trabajos más representativos son los de Forman (1992) y Rogoff (1991); y 3) las perspectivas más próximas a los modelos que centran su estudio en las implicaciones educativas de la interacción entre iguales.

En primer lugar, los investigadores que han seguido la teoría de Piaget centraron sus estudios en los efectos que la interacción entre iguales tiene sobre el desarrollo cognitivo, debido a la idea piagetiana de que el conflicto socio-cognitivo puede provocar o inducir el desarrollo cognitivo. La efectividad de la interacción social reside en la cooperación entre niños del mismo nivel. En este sentido Perret-Clermont incide en la importancia de los factores sociales como partes intrínsecas del proceso por el cual los sujetos crean y dan significado a la tarea. Por tanto, en sus estudios defiende que tanto en el contexto de laboratorio como en los contextos educativos (aula), la interacción entre iguales hay que abordarla en función de la percepción que tiene el sujeto de la situación experimental o educativa para comprender el papel que juegan esos elementos en sus respuestas. Esta autora progresivamente se va acercando a los planteamientos vygotskianos.

En segundo lugar, encuadrados en la tradición vygotskiana, Forman y Cazden (1985) realizaron un estudio en el cual pidieron a los sujetos que solucionaran una tarea a lo largo de once sesiones con el fin de observar el proceso de crecimiento cognitivo. Los niños y niñas actuaron individualmente o en parejas con el objeto de comparar, por una parte, las estrategias de unos y otros, y por otra, analizar las diferencias entre la manera de interactuar de las parejas. La interacción social se categorizó en tres niveles: 1) *interacciones paralelas*: los sujetos comparten materiales y comentan la tarea pero no comparten ni discuten el pensamiento que tiene cada cual para

solucionar el problema: 2) *interacciones asociativas*: se intercambia información para alcanzar la meta, pero no hacen ningún intento por coordinar los roles sociales que cada cual tiene que desempeñar en la solución del problema; y 3) *interacciones de cooperación*: ambos niños controlan el trabajo del otro y juegan papeles coordinados en la realización de la tarea. Los resultados de esta investigación indican que los niños y niñas que trabajaron en parejas mostraron mejores resultados que aquellos que resolvieron la tarea individualmente. Al mismo tiempo se observó una evolución en la manera de interactuar: en las primeras semanas todas las parejas mostraron estrategias de interacción paralela o asociativa mientras que en las últimas sesiones, algunas parejas ya fueron capaces de trabajar mediante estrategias de cooperación.

Por último, en cuanto a las investigaciones que se han centrado en las implicaciones educativas de la interacción entre iguales, nos vamos a centrar en las aportaciones de Damon (1989). Este autor distingue tres tipos de aprendizaje entre iguales: tutoría, cooperación y colaboración. Vamos a ver cada uno de ellos:

Lo esencial en las *relaciones de tutoría* es que un niño, que puede considerarse experto, instruye a otro que puede ser considerado un novato. Aunque se podría considerar que es una replica de la relación tradicional entre profesor y alumno, hay tres características que la distinguen: a) menor diferencia de edad; b) relación informal, y c) el tutor es menos experto que el profesor en la transmisión de conocimientos. Se caracteriza por relaciones de no-igualdad.

*El aprendizaje cooperativo* se caracteriza porque el grupo es heterogéneo en habilidades y los sujetos pueden asumir diferentes papeles. En raras ocasiones se observa una función de tutoría ya que el grado de

igualdad es elevado, sin embargo el grado de mutualidad o de comunicación bidireccional es bajo.

En la *colaboración entre iguales* hay un mayor grado de igualdad y mutualidad que en las dos situaciones anteriores. Todos los sujetos comienzan con el mismo nivel de competencia y trabajan conjuntamente en el mismo problema sin realizar una división de tareas.

Bruner (1997) también se refiere a la interacción entre iguales cuando propone la perspectiva psicológico-cultural de la educación: el aula se debe reconceptualizar como una subcomunidad de aprendices mutuos, con el profesor orquestando los procedimientos; el aprendizaje es un proceso en el que las personas aprenden unas de otras, y no sencillamente del mostrar y el contar. Además, la educación, como quiere que se realice y en cualquier cultura, siempre tiene consecuencias sobre las vidas posteriores de aquellos que la reciben, las escuelas siempre han sido altamente selectivas en relación con los usos de la mente que cultivan: qué usos deben considerarse “básicos”, cuales “uniformes”, cuales para las niñas y cuáles para los niños, cuáles para niños de la clase obrera y cuáles para los superdotados. En definitiva, como otras instituciones, la educación perpetúa sus prácticas y se perpetúa a sí misma.

## **2.2. La amistad: un tipo especial de relación entre iguales**

Las relaciones sociales pueden tomar múltiples formas. Después de las relaciones familiares, parece ser que son las relaciones de amistad las que nos pueden proporcionar un mayor apoyo en nuestro desarrollo. Los niños, a través de sus experiencias con los amigos, aprenden a mantener relaciones sociales, a comprender y a acomodar los sentimientos y las acciones de otros, y a ajustarse a normas y rutinas sociales. Los amigos confirman nuestros valores, nos ayudan, acudimos a ellos cuando los

necesitamos, nos hacen sentirnos pertenecientes a un grupo, en definitiva, contribuyen, sustancialmente, en la elaboración de nuestro mundo social.

Los niños y niñas que pueden ponerse en el punto de vista de los otros están en mejores condiciones de establecer unas buenas relaciones con los demás. La capacidad de inferir los pensamientos, las expectativas y las intenciones de otros contribuye a entender lo que significa ser amigo.

La amistad, considerada como un tipo especial de relación o interacción social, está caracterizada por (Fernández, 1999):

- *Producirse entre roles iguales:* Lo peculiar de la amistad es que se trata de una relación entre individuos que desempeñan el mismo rol (amigo-amigo). Otro tipo de relaciones se basan en una interacción entre roles opuestos, como por ejemplo: padres-hijos; profesor-alumno; médico-paciente, etc.
- *No estar institucionalizada:* Las relaciones de amistad no se encuentran tan institucionalizada como aquellas otras que conllevan roles opuestos.
- *Ser privada y personal:* Se da entre individuos concretos de forma privada y personal, circunstancia ésta que dificulta su estudio.
- *Tener un marcado carácter emocional:* Esta fue una de las características que destacaron en primer lugar los autores que se dedicaron tempranamente al estudio sociológico de la amistad.
- *Estar basada en la igualdad:* Las contribuciones hechas por los amigos normalmente se encuentran en un plano equivalente. Desde



la perspectiva sociológica, resulta ser uno de los rasgos más importantes.

Entre las funciones que cumplen las relaciones de amistad vamos a citar cinco que son de especial relevancia (Maxwell, 1992):

- a) *Función socializadora:* Se ha destacado el papel socializador que juega la amistad en el aprendizaje del control de los impulsos agresivos y sexuales. Cuando se produce una situación conflictiva entre dos compañeros, la motivación por aprender destrezas que ayuden a resolver dicha situación es con toda seguridad mayor si ha existido una amistad entre ellos que si no la ha habido.
- b) *Función identificadora:* El grupo de amigos va a ejercer una influencia especial en la formación de la identidad personal del niño. Le proporcionaran la información que necesita para elaborar la imagen de sí mismo.
- c) *Función referencial o valorativa:* Los amigos también van a proporcionar al individuo los valores y el marco referencial desde el que interpretar toda la información.
- d) *Función capacitadora:* El niño necesita adquirir una serie de habilidades sociales para insertarse y actuar correctamente como miembro de una sociedad adulta. Pues bien, el marco de la interacción con los amigos es el más apropiado para ir aprendiendo dichas habilidades.
- e) *Función descentralizadora:* La interacción con compañeros igualmente egocéntricos provoca conflictos que, según Piaget,

impulsan el proceso de descentramiento y determina la estructura del desarrollo cognitivo en todas las esferas.

Autores como Damon (1977) y Selman (1981) han planteado a los niños y niñas preguntas sobre la amistad del estilo de: ¿quiénes son tus amigos?, ¿qué es un amigo?, ¿es fácil hacerse amigos?, etc. y han encontrado una evolución en el concepto de amistad, de forma que en un principio es considerada como un producto de las interacciones del momento y determinada por características físicas como la cercanía, hasta que, en niveles superiores próximos a la adolescencia, aparece regulada por aspectos de tipo psicológico, como el compartir puntos de vista e intereses, y se fundamenta en una relación mutua y duradera en la que son relevantes aspectos como la intimidad.

Siguiendo la propuesta de investigación anterior, Selman y sus colaboradores han estudiado las amistades de niños y niñas de 7 a 12 años. Contaron a los sujetos historias concernientes a un dilema de “relación” (método parecido al empleado por Kohlberg en las investigaciones del desarrollo moral) y luego se les hicieron preguntas para evaluar su concepto de los demás, su autoconocimiento y capacidad para reflexionar, sus ideas de la personalidad y sus ideas sobre la amistad. Presentamos un ejemplo de las historias presentadas (recogido de Craig, 2001):

*“Kathy y Debbie son amigas desde que tenían cinco años. Una niña, Jeannette, llega a su vecindario, pero a Debbie le es antipática porque piensa que es una presumida. Más tarde Jeannette invita a Kathy al circo, que estará un solo día en el pueblo. Kathy tiene el problema de que le prometió a Debbie jugar con ella ese mismo día. ¿Qué deberá hacer?”*

Los autores han constatando un cambio progresivo desde una comprensión individualista y descoordinada hacia una visión en la que se

coordinan dos perspectivas y, posteriormente, hacia un estadio en el que las perspectivas individuales son vistas en el contexto de un sistema más complejo. Más concretamente los estadios sobre el desarrollo del concepto de amistad que describe son:

- Estadio 0. Se considera amigo al compañero de juego. La amistad se relaciona con aspectos físicos tales como la cercanía y coincidencia en el tiempo y espacio de juego.
- Estadio 1. La amistad se concibe como un apoyo unidireccional. Un amigo es alguien que hace lo que el niño quiere y comparte sus mismos gustos.
- Estadio 2. La amistad se percibe ya como un apoyo bidireccional en el que los amigos se coordinan y cooperan, de tal forma que cada amigo ha de adaptarse a las necesidades del otro.
- Estadio 3. Aparecen las relaciones íntimas y mutuamente compartidas. La amistad trasciende a las relaciones momentáneas y los amigos comienzan a compartir sus problemas. La limitación que presenta este estadio es la posesión que la amistad lleva implícita.
- Estadio 4. Las amistades ya son autónomas e interdependientes. Los amigos se apoyan para formar una base segura con la que afrontar los conflictos. Pero este estadio se caracteriza también por el hecho de que los sujetos toman conciencia de la necesidad de los otros de establecer relaciones con otras personas.

Estos estadios evolutivos los relaciona Selman con las clásicas fases piagetianas ya que considera que el desarrollo de la amistad está íntimamente ligado a la aparición de las habilidades cognitivas del niño en contextos no sociales (ver tabla 2.1.)

Tabla 2.1. Desarrollo evolutivo de la amistad (Selman, 1981)

Fase	Edad	Características de la amistad	Etapas de Piaget
Fase 0	3-6 años	Compañía física	Sensoriomotora
Fase 1	5-9 años	Apoyo unidireccional	Pre-Operatoria
Fase 2	7-12 años	Apoyo bidireccional	Operaciones concretas
Fase 3	10-15 años	Relaciones de intimidad	Operaciones formales
Fase 4	>12 años	Autonomía e interdependencia	

Por su parte, Corsaro (1981) adopta una posición naturalista en el estudio de la amistad, de forma que registra las muestras de conducta tal y como ocurren en la situación estudiada. Toma como unidades de análisis episodios interactivos, es decir secuencias de conductas en las que participan dos o más niños. En el estudio participan niños y niñas entre 2.11 y 4.10 años. Señaló que los niños y niñas parecen compartir dos preocupaciones que suelen presentarse conjuntamente: la participación social y la protección de su entorno interactivo. Ambas están directamente relacionadas con la idea y uso de la amistad en la relación entre iguales. Con respecto a la participación social se observa que los sujetos tratan de intervenir en episodios interactivos con otros. Con relación a la protección de su entorno interactivo es habitual que traten de mantener su espacio protegiéndolo de los intrusos. Por lo tanto, ser aceptado en un episodio interactivo en curso es difícil ya que el hecho de aceptar la introducción de un extraño puede tener efectos disruptivos en el transcurso del episodio. Como conclusión afirma que las relaciones entre los niños son frágiles. Ante esta debilidad en las relaciones y ante la dificultad que encuentran en ser aceptados en actividades en curso, los niños y niñas desarrollan relaciones más o menos estables con algunos compañeros, en lugar de reducirse a un único contacto, como método para aumentar la probabilidad de conseguir accesos a los grupos de juego. En definitiva, Corsaro, lo que pretende

aportar a los trabajos realizados desde la perspectiva cognitivo-evolutiva es su énfasis en la importancia del contexto social en el desarrollo de las relaciones sociales.

Por otro lado, la amistad ha sido vista desde hace tiempo como uno de los escudos protectores más relevantes frente al estrés en niños y adolescentes. Tener amigos y agradar a otros niños son dos vertientes de las relaciones sociales que protegen contra las agresiones y la victimización (Pellegrini, Bartini y Brooks., 1999). Los amigos juegan un papel importante, tanto en la protección para no recibir ataques, para recabar, frente a ellos, defensa, desahogo emocional, consuelo y escucha para sus quejas, como para ayudar y tratar a los alumnos víctimas de abusos. Por ello, estimular las redes de amistad entre todos los alumnos supone una estrategia educativa que puede ayudar a desanimar o disminuir comportamientos agresivos contra determinados alumnos en la clase (Trianes, 2000).

### **2.3. El grupo de iguales en la ecología del centro escolar**

Después de la familia, la escuela se presenta como el lugar más estructurado que proporciona a todos los sujetos la posibilidad de interactuar socialmente con los demás. Ambos contextos ejercen una gran influencia en la vida de los niños y niñas pero son muy distintos entre sí, se rigen por reglas de interacción, patrones de comportamiento y procedimientos para transmitir la información que les son propios.

Las diferencias entre estos dos contextos se han abordado en diferentes investigaciones. Así se ha estudiado las diferencias en el lenguaje. Bernstein (1971) ha hecho referencia a las diferencias de uso de los códigos lingüísticos en la familia y la escuela motivada por las diferentes metas que se plantean en ambas. La meta central del discurso en el aula es transmitir a niños y niñas información sobre contenidos curriculares, así como

proporcionarle retroalimentación sobre sus propios esfuerzos y logros, mientras que los estudiantes aportan información al maestro acerca de sus progresos.

Otro aspecto en el que difieren es en las relaciones que los niños y niñas establecen con los adultos o con otros niños y niñas y las actividades que comparten entre sí. En este sentido Greenfield y Lave (1982) destacan las siguientes diferencias entre el contexto familiar y el escolar: a) en la familia las actividades se sitúan en la vida cotidiana, mientras que en la escuela las actividades están en gran medida descontextualizadas, ya que se planifican con fines educativos; b) las actividades que se realizan en la familia reúnen las características de significatividad e inmediatez en sus consecuencias para el niño o niña, mientras que en la escuela los aprendizajes suelen tener sentido a largo plazo; c) en la familia los aprendizajes se efectúan en las interacciones uno a uno o en grupo pequeño, mientras que en la escuela las interacciones se producen en grupos de mayor dimensión, siendo escasas las interacciones directas niño-adulto.

Ortega y Mora-Merchán (1996), distinguen 3 subsistemas de relaciones interpersonales dentro del conjunto de redes sociales que conforman el contexto escolar:

- a) *El subsistema de los adultos responsables de la actividad:* Lo componen los docentes y el resto del personal del centro con responsabilidades diversas. Aunque este subsistema es importante (de él surge la planificación y desarrollo del currículo y en su seno se producen diferentes hechos conflictivos) no nos vamos a parar a analizarlo porque para esta investigación son otros los subsistemas que nos interesan.

- b) *El subsistema profesorado/alumnado:* Gira en torno al desarrollo curricular en el aula y la unidad central de análisis es la relación entre profesor y alumno. Estas relaciones suelen ser jerárquicas tanto en la transmisión de los contenidos como en el ejercicio del poder. No existe reciprocidad, el docente desempeña un papel de autoridad real que no es igualitaria con respecto al alumnado. Este subsistema es también fuente de conflictos entre los que la desmotivación y la indisciplina son sólo una muestra.
- c) *El subsistema de los iguales:* Según Ortega (1994), a los grupos de iguales, como agentes socializadores, no se les ha dado la importancia que tienen hasta hace poco tiempo. Sin embargo, la reciprocidad afectiva, la responsabilidad sobre nuestras propias conductas, la capacidad de relación, la solidaridad y la amistad son cosas que se aprenden en la interacción y en el transcurrir de las relaciones con los compañeros. Pero también puede suceder que, algunos sujetos, estén aprendiendo conductas y actitudes totalmente contrarias a las señaladas anteriormente. Un desequilibrio en el reparto del poder social puede dar lugar a la aparición de conductas agresivas, de intimidación y maltrato entre los escolares. En el seno de estos grupos de compañeros, por tanto, puede acontecer lo mejor y lo peor. Lo mismo podemos observar el despliegue de todo el potencial formativo que caracteriza al grupo de iguales, que nos encontramos con la aparición de preocupantes problemas de violencia interpersonal. Por ello, el complejo entramado de redes sociales que se tejen dentro del grupo de iguales supone una estructura social de participación interesante desde la que comprender los problemas y conflictos que suceden en las escuelas.

## 2.4. Redes sociales de participación y conflictividad escolar

La profesora Ortega (2002a), a quien seguiremos durante el desarrollo de este apartado, utiliza el concepto de sociedad en red (construido por el sociólogo Manuel Castells, 2001) para elaborar una teoría sobre el papel que juegan las relaciones entre iguales en el contexto de la institución escolar y de la cultura que la rodea. Desde este marco conceptual espera avanzar en la explicación de los fenómenos de la convivencia escolar.

Antes de realizar una aproximación teórica a estas ideas, debemos conocer qué entiende Castells (1997) por sociedad en redes. Este autor la define como el resultado de un conjunto de transformaciones que juntas dan lugar a una nueva estructura social que denomina precisamente sociedad de redes, y que va más allá de lo que hasta hace poco se denominaba la sociedad de la información. La red es considerada como “un conjunto de nodos interconectados que se convierte en un formato adecuado para representar la estructura humana en la que se apoya la información, la experiencia vital y el poder” (Ortega, 2002a).

Lo novedoso, según Castells (2001), no está en la existencia de redes, que siempre han estado ahí, sino en el papel que juegan hoy dentro del modelo de sociedad actual. Gracias a la revolución telemática podemos utilizar las redes como estructuras de participación horizontal cuyos sistemas de comunicación y cuyo ejercicio del poder son capaces de mantener la naturaleza adaptativa, flexible y evolutiva de las mismas. La diferencia con otros tiempos está en que las redes sociales fueron intervenidas y controladas desde un poder central, proveniente de una estructura social jerarquizada, que manipulaba la comunicación dentro la red.

Sin embargo, esto no es así, las redes sociales son en sí mismas neutrales y libres de valor. Como dice Castells (2001) “igual besan que



matan” (pp.51). La dirección que tomen va a estar condicionada por el contenido de lo que circule en ellas y por la estructura comunicativa y de poder que se establezca.

Las relaciones entre iguales tienen estructura de red: el formato de participación es más horizontal que vertical, los modos de comunicación y los significados que elaboran no están gobernados por un poder central, se ponen en prácticas actividades comunes; se elaboran, entre todos los miembros del grupo, códigos de poder y por ella transita lo bueno y lo malo de lo que allí se construye. Por tanto, las estructuras sociales que constituyen los escolares en los centros educativos también tienen disposición de red. A estas nos referiremos de ahora en adelante.

En las redes de escolares, la comunicación, el flujo de información, la activación de emociones y la realización de actividades no son anecdóticas, sino que suceden continuamente y permanecen en el tiempo. Esto puede llevar a que se creen tensiones y surjan conflictos, cosa absolutamente natural en las relaciones interpersonales y consustancial a la naturaleza horizontal de la red. Cuando esto ocurre, el grupo de iguales reclama decisiones que solucionen el problema y para ello hay que crear un cierto sistema de poder. El modo natural de proceder es mediante el diálogo y la negociación dentro de un marco normativo consensuado en el que está incluida la reciprocidad moral. Pero, en ocasiones, sucede que se rompen las reglas del juego interactivo unilateralmente y se impone, a través de la fuerza física o psicológica, un sistema de poder autoritario, abusivo y despótico que niega al otro la comunicación y el ejercicio de sus libertades. Cuando este esquema dominio-sumisión se instala en la red, penetra en ella un desorden moral que afecta a los sujetos, a la convivencia del centro y a la potencialidad constructiva de la red.

Según lo que hemos visto, el problema no está en la red sino en los contenidos perversos que se construyen, se vierten y circulan por la misma. Estos significados que se elaboran y que se quieren presentar como correctos, siendo malos moralmente, van marcando lo que hay que creer y opinar si se quiere ser aceptado en la red afectada.

Por tanto, la violencia entre escolares es más un problema de desequilibrio de poder que de satisfacción natural de necesidades. Esto nos exige la comprensión y la revisión de las estructuras en red de los iguales, de los contenidos que por ellas circulan y de los sistemas de poder que allí acontecen.

Araos y Correa (2004) nos explican también, de forma más detallada, el proceso que sigue, en el grupo de iguales, la aparición de la violencia. La característica fundamental de la interacción entre compañeros es la igualdad y la reciprocidad. Cualquier relación social se basa en lo que, en términos sociológicos, se denomina "círculo de reciprocidad" (Gauss). Esto significa que en el establecimiento de cualquier relación social aparecen, claramente, tres momentos diferenciados: En primer lugar, se produce la entrega o demostración de un determinado valor social de un sujeto hacia el otro, lo cual conlleva que se asiente una asimetría inicial (por ejemplo, un diferencial de estatus, de prestigio o de autoridad) entre ellos. Posteriormente, se requiere que el otro acepte esta asimetría y que haya una retribución en sentido inverso. De esta manera se instaura un círculo de reciprocidad que queda garantizado mientras que las condiciones anteriores sean respetadas por ambas partes.

Desde este marco conceptual, la violencia aparece como un modo de interrupción del círculo de reciprocidad. Un sujeto impone un valor y no espera ni la aceptación de la asimetría, ni la posible retribución. De esta forma, cuando un vínculo se expresa violentamente, "el don, el

reconocimiento y la retribución devienen en imposición, acatamiento y sumisión” (Araos y Correa, 2004, pp.11). Si este proceso se hace sistemático y recursivo aparece lo que se ha dado en llamar el “círculo social de la violencia” que lleva a las situaciones de maltrato, donde ya es poco probable que se invierta el sentido en el que el abuso va dirigido. Más bien “genera una expectativa de repetición interminable por parte de la víctima” (Defensor del Pueblo, 2000, pp.27).

### **3. LAS RELACIONES ENTRE IGUALES Y EL MALTRATO EN LA ESCUELA**

Como venimos comentando, los iguales son considerados, desde hace ya algún tiempo, parte influyente en el comportamiento social de los niños y adolescentes (Hartup, 1983). Centrándonos en el fenómeno de la violencia escolar, la calidad de las relaciones sociales con los iguales es un factor de vital importancia (O'Donnell, Hawkins y Abbot, 1995). Su influencia, en el origen y mantenimiento del problema de los malos tratos entre escolares, ha sido destacada por numerosos autores desde que este fenómeno empieza a ser estudiado (Pikas, 1975, 1989; Björkqvist et al., 1982; Lagerspetz et al., 1982). Como consecuencia de esto y del marco socioecológico desde el que se contempla hoy la intimidación entre compañeros, muchos estudiosos del tema han centrado, últimamente, sus investigaciones en averiguar la contribución de los iguales en la dinámica de la intimidación (Espelage et al., 2003; Long y Pellegrini, 2003; Pellegrini y Long, 2002; Rodkin, Farmer, Peral y VanAcker, 2000; Rodkin y Hodges, 2003).

#### **3.1. El rol del participante y la dinámica del maltrato**

Los iguales pueden desempeñar un papel importante en el proceso de intimidación y victimización desde el rol de participante que estén

asumiendo: ya sea apoyando al agresor, no interviniendo para poner fin al maltrato, o bien defendiendo a la víctima. No puede darse por sentado, bajo ningún concepto, que el maltrato entre escolares sea una simple interacción entre alguien que intimida y una víctima, argumento éste que parece confirmarse con las investigaciones más recientes (Espelage, 2003; Espelage y Swearer, 2003; Salmivalli et al., 1996; Rodkin y Hodges, 2003). La participación de los compañeros en situaciones de maltrato se evidenció explícitamente cuando Craig y Pepler (1997) grabaron videos de niños canadienses agresivos, de primero a sexto, en el patio de recreo. Se pudo observar que los compañeros participaron como espectadores en un 85% de los episodios de intimidación. De forma similar, en un estudio realizado en Finlandia, con estudiantes de 6º grado y en el que se utilizaron encuestas, se encontró que la mayoría de los alumnos participaron en el proceso de intimidación cumpliendo cierto papel, y la variedad de estos guardaban una significativa relación con el rango social en sus respectivas aulas (Salmivalli et al. 1996). El pararse a contemplar las situaciones de maltrato (se intervenga o no) hace que los agresores puedan sentirse importantes, se crean en posesión de cierto poder y eleven, de alguna forma, su estatus social. Como dicen De Rosier, Cillesen, Coie y Dodge (1994), los iguales proporcionan reputación a los agresores. Si cada vez que los intimidadores inician un proceso de victimización, agrediendo a sus víctimas y experimentando poder y control sobre ellas, son apoyados y jaleados por sus compañeros, estarán reforzando en ellos sus conductas agresivas. Pero incluso si observan, sin intervenir, pueden que estén generando en el agresor una creencia equivocada de aprobación tácita de lo que está haciendo. La pasividad manifiesta también sirve para reforzar dichas conductas agresivas. Por su parte, las víctimas también pueden verse reforzadas en su papel si los compañeros le prestan una atención excesiva (Trianes, 2000).

En el contexto escolar, como ya sabemos, las oportunidades de observar situaciones de maltrato, recibirlas y reforzarlas se dan en su

mayoría en el patio del recreo y después en las clases, escenarios estos que tendremos que tener muy en cuenta para prevenir y no mantener las acciones intimidatorias.

Este elevado porcentaje de espectadores que contempla, a menudo, situaciones de maltrato en el colegio y que mantiene diversos comportamientos ante ellas, nos lleva a pensar en dos procesos que pueden estar contribuyendo en la aparición y mantenimiento de las interacciones agresivas (Trianes, 2000): a) por un lado, el hecho de observar agresiones realizadas por otros niños y contemplar las consecuencias que siguen a dichas conductas, hace que el sujeto que observa pueda querer imitar tales comportamientos; b) por otro lado, el refuerzo que les proporcionan los iguales a los agresores, cuando apoyan sus conductas, hace que éstos se animen a seguir manteniéndolas.

Whitney y Smith (1993) aportan otro hecho que contribuye a ver cómo los malos tratos están afectados por un componente grupal. Ellos señalan que aunque la mitad de las interacciones agresivas son diádicas, la otra mitad son realizadas por un grupo de alumnos.

### **3.2. Popularidad, rechazo e intimidación**

Los procesos de aceptación y popularidad así como los de aislamiento y rechazo y sus repercusiones en el desarrollo posterior del sujeto son estudiados mediante instrumentos sociométricos. Estos permiten conocer las elecciones recíprocas de los alumnos según criterios afectivos (ser amigos), de reconocimiento de aptitudes (realizar un trabajo juntos) u otros. Durante la infancia y la adolescencia temprana la percepción que los iguales y los profesores tienen de la conducta habitual de los escolares se convierte en la razón de sus preferencias y rechazos, que después expresan, como hemos dicho, en las elecciones sociométricas. Un temperamento

impulsivo, un bajo rendimiento académico, falta de interacción, la procedencia social o étnica, la necesidad de atención educativa especial, una conducta agresiva inadaptada, la valoración negativa del profesor, comportamientos antisociales o delictivos, baja autoestima, etc. son factores que pueden debilitar la posición del niño en el grupo de iguales provocando el rechazo y aislamiento de sus compañeros, dificultando así su adaptación escolar (Trianes, 2000). Este rechazo puede ser pasivo o sumamente activo desembocando incluso en acciones de maltrato. La valoración que manifiesten los iguales a sus compañeros del comportamiento va a repercutir sobre la autopercepción que los propios sujetos tengan de sí mismos (Cerezo, 2001). Gallardo y Jiménez (1997) aseguran que la autopercepción de rechazo puede producir mayor ansiedad y depresión que la condición de maltrato, cosa que se ve reflejada en el bajo autoconcepto positivo y el alto autoconcepto negativo que estos sujetos tienen. También se puede observar en ellos retraimiento social y soledad (Asher y Coie, 1990). Por tanto, los alumnos rechazados por sus compañeros de clase pueden ser considerados sujetos de alto riesgo, ya que como hemos visto suelen presentar dificultades emocionales, comportamentales y sociales (Newcomb, Bukowsky y Pattee, 1993). Estos alumnos se ven privados de los beneficios y oportunidades que ofrecen unas relaciones de aceptación por parte de los miembros del grupo de iguales. Tener el sentimiento de ser reconocido y apreciado por los otros, descubrir el placer de pertenecer a un grupo es tan gratificante que los comportamientos sociales aumentan conforme el niño se adapta al nuevo contexto, resultando reforzada la conducta prosocial (Cerezo, 2001).

La investigación sociométrica y el estudio del maltrato entre iguales son dos líneas de trabajo que han nacido por separado pero que cada vez están encontrando más puntos de convergencia. Como comentaremos en el capítulo sobre metodología, las investigaciones sobre maltrato, actualmente, se están ocupando seriamente del estudio de las relaciones sociales entre iguales y lo están haciendo desde planteamientos sociométricos. Son

muchos los autores que están buscando un acercamiento entre ambas líneas de investigación que lleve en un futuro a aunar puntos de vistas y a realizar planteamientos conjuntos (Trianes, 2000).

La relación que existe entre el papel que se desempeña en una situación de maltrato y el estatus social no termina de estar clara y las investigaciones realizadas al respecto presentan resultados contradictorios. En el caso de las víctimas parece existir un mayor acuerdo y según Perry et al. (1988) la mayoría de las víctimas suelen aparecer como rechazadas en las pruebas sociométricas. Que esto ocurra así no quiere decir que sólo las víctimas sean rechazadas dentro de un grupo, de hecho Schuster (1997) encontró que la mitad de los sujetos rechazados no eran victimizados por sus compañeros. Por tanto, el rechazo es una condición necesaria pero no suficiente para ser objeto de un proceso de victimización.

Con los agresores no ocurre lo mismo. Aunque en muchas ocasiones aparecen como rechazados (Asher y Coie, 1990) no es menos cierto que otras muchas veces suelen ser elegidos como populares, en la misma medida que el resto de compañeros no agresores (Olweus, 1989; Mora-Merchán, 2000; Whitney, Nabuzoka y Smith, 1992) Esta heterogeneidad en las dimensiones que co-ocurren con la popularidad (conductas prosociales, agresiones e intimidación) se ha vuelto a confirmar recientemente en trabajos como los realizados por Estell, Cairns, Farmer y Cairns (2002), Estell et al. (2003) y Rodkin et al. (2000). Los agresores victimizados, por su parte, suelen aparecer como rechazados la mayoría de las veces (Smith, Bowers, Binney y Cowie, 1993).

Los estudios, pues, han demostrado una considerable heterogeneidad en la relación entre agresión y estatus social. Se han encontrado subgrupos de niños agresivo-populares y agresivos impopulares, de diferentes edades, en numerosas muestras.

Estos resultados aparentemente contradictorios pretenden ser explicados desde la influencia que pueden ejercer distintos factores que afectan a la relación entre la agresión y el estatus social (Estell et al., 2003).

En primer lugar, está la cuestión de la *ontogenia de la agresión*. Los modelos agresivos-populares y agresivos impopulares pueden representar dos etapas diferentes dentro de una misma trayectoria del desarrollo (Bagwell, Coie, Terry y Lochman, 2000); o bien, pueden constituir dos caminos completamente distintos: algunos individuos agresivos pueden ser rechazados socialmente desde edades tempranas, mientras que otros pueden ser muy destacados socialmente y encontrar en los iguales el apoyo para su comportamiento (Estell et al. , 2002).

Un segundo factor que puede contribuir a estos resultados dispares es que la prominencia social sea una *estructura multifacética* construida con aspectos diferentes y, por tanto, afectada por comportamientos particulares de modos muy diversos. La sociometría, actualmente, define como popular al sujeto que recibe de sus compañeros muchas elecciones del tipo “el que más te gusta”, mientras que muy raramente es nominado como “el que menos te gusta” (Cornejo, 2003). En estos términos, el estado sociométrico es una medida de habilidad y puede no capturar enteramente la naturaleza de la prominencia social. Parkhurst y Hopmeyer (1998) encontraron que los niños son capaces de distinguir entre populares y líderes. En este estudio se usaron medidas sociométricas tradicionales pero también pidieron a los participantes que nombraran a tres compañeros que ellos consideraran populares. Los niños señalados en el sociograma no eran a menudo los mismos niños nombrados por sus iguales como los más populares. Los controvertidos (niños con elecciones y rechazos) eran los designados como los más populares. El empleo de una medida particular, tocando sólo una faceta de la prominencia social puede afectar enormemente a las conclusiones en cuanto a la relación entre agresión y estatus social. Niños



que usan la agresión o la intimidación pueden ser detestados por muchos o la mayoría de sus compañeros de clase pero pueden llegar a ser sumamente salientes e influyentes dentro del grupo.

El tercer y último factor que contribuye a los resultados heterogéneos con respecto a la popularidad y la agresión es el del contexto. Los comportamientos amistosos y los comportamientos agresivos son dos estrategias para ganar estatus dentro del grupo, que no pueden ser igualmente eficaz en todos los casos. El apoyo del grupo de clase es importante para el mantenimiento de la intimidación (Cairns, Cairns, Neckerman, Gest y Gariepey., 1988) y así podemos observar que los niños agresivos tienen niveles más altos de popularidad y cotas más bajas de rechazo en clases donde la agresión es más admitida (Henry et al., 2000). Los subgrupos agresivos populares son más comunes en las clases donde existe una aceptación global superior de la agresión. (Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge y Coie, 1999). La aprobación social de la agresión puede ser un elemento clave en su relación con la popularidad. En resumen, hay poca evidencia para sugerir que la relación entre la agresión y el estatus social es algo simple y singular.

Dentro de esta misma línea de trabajos, Espelage y Holt (2001) examinaron la relación entre popularidad y comportamiento intimidatorio en una muestra de 422 estudiantes de 6º a 8º. A pesar de que los intimidadores como grupo tenían una fuerte red de amistades, la relación entre la intimidación y la popularidad difería entre los varones y las mujeres, y también de un grado a otro. El hallazgo más llamativo fue la fuerte correlación que se observó entre la intimidación y la popularidad entre los varones de 6º, la cual disminuyó mucho entre los varones de 8º.

### 3.3. Las redes sociales del alumno y el maltrato

La red social que tenga cada alumno es catalogada por Ortega y Mora-Merchán (2000) como un factor importante que puede aportar información sobre la naturaleza y causa del “bullying”. Pertenecer a una red o grupo grande suele ser algo más común entre agresores que entre víctimas. Boulton (1999) encontró correlaciones entre ser agresor o víctima y el tamaño del grupo, estudiando a niños de 8 y 9 años en el patio del recreo. También observó que en las chicas correlacionaba positivamente estar sola con ser víctima y pertenecer a un grupo grande con poseer más elecciones de las compañeras y menos victimización. Los chicos que habían sido identificados como víctimas por sus iguales presentaban también mucha conducta solitaria. Salmivalli, Hattunen y Lagerspetz, (1997) hallaron resultados similares a los expuestos anteriormente. Comprobaron que agresores, ayudantes y reforzadores se agrupaban en redes sociales más amplias que defensores, espectadores neutrales y víctimas. De todos ellos, las víctimas eran los sujetos que con más frecuencia se quedaban fuera de las distintas redes de iguales. Llegaron incluso a observar que algunos intimidadores pertenecían a grupos de iguales que eran más grandes que aquellos en los que estaban incluidos los niños prosociales. Esto sugirió la idea de que el grupo de intimidadores atrae a los sujetos que quieren asociarse con los ganadores (Adler y Adler, 1995) y como consecuencia la conducta se consolida formando relaciones muy fuertes (Cairns et al. 1988). En general, podemos decir que los chicos y chicas tienden a relacionarse con aquellos compañeros con quienes guardan algunas similitudes (Ortega y Mora-Merchán, 2000).

Otras investigaciones ponen en evidencia que tener varios buenos amigos es una garantía contra la intimidación, un buen escudo protector ante las situaciones de maltrato (Smith, 1989; Woodhead, 1990). Este último autor encontró que las chicas que pasaban parte de su tiempo junto a dos o más

amigas tenían menos probabilidades de ser víctimas. Whitney y Smith (1993) revelaron que, aproximadamente, en la mitad de los casos de maltrato en la escuela primaria, los iguales eran los encargados de parar dichos episodios, si bien con la edad se observaba una cierta disminución del apoyo a las víctimas (Rigby y Slee, 1991; Whitney y Smith, 1993).

Por su parte, Cairns et al. (1988), Farmer y Hollowell (1994) mostraron que los niños agresivos tienen tantos amigos como los niños no agresivos y estos ocupan la zona central de su red social. Resultados similares fueron encontrados por Estell et al. (2002) y por Rodkin et al. (2000).

### **3.4. Teorías explicativas de la influencia del grupo de iguales en el incremento de maltrato durante la adolescencia temprana**

Durante el tránsito hacia la escuela secundaria, cuando los alumnos comienzan a ser adolescentes, se produce un pico notable en el índice de incidencia de malos tratos en la escuela. Se han dado diferentes explicaciones a este suceso y son varias las teorías que están recibiendo una especial atención en la literatura especializada. Pasemos a comentarlas brevemente.

#### *Hipótesis de la Homofilia*

Durante el último periodo de la niñez y el comienzo de la adolescencia, los grupos tienden a mantener dentro de sí comportamientos muy similares. A estas edades ser miembro de un grupo es algo significativamente importante para estos chicos y chicas (Eccles, Wigfiel y Schiefele, 1998; Rubin, Bukowski y Parker, 1998) y de alguna forma se ven presionados o influidos por el propio grupo a la hora de realizar determinadas conductas. Este mimetismo, esta similitud dentro del grupo, es a lo que se ha

llamado Homofilia (Berndt, 1982; Cohen, 1977; Kandel, 1978). Aunque, tradicionalmente, esta hipótesis ha tenido su apoyo en los estudios sobre agresión física entre compañeros de primaria y no en investigaciones sobre bullying, Espelage et al. (2001, 2003), Pellegrini et al. (1999), Rodkin et al. (2000) realizaron sendos trabajos que corroboraron la hipótesis de la homofilia en los grados intermedios y en secundaria. Muchos alumnos de estos niveles decidieron portarse como intimidadores con sus compañeros a fin de “asimilarse” al grupo social.

Pellegrini y sus colaboradores (1999) hallaron que la intimidación aumentó el estatus y la popularidad dentro del grupo, entre 138 estudiantes de 5º grado que hacían la transición al primer año de la escuela intermedia. De forma similar, Rodkin et al. (2000), en un estudio con 452 alumnos varones de 4º a 6º hallaron que el 13,1% fueron calificados como agresivos y populares por sus maestros. Además estos chicos agresivos y populares, y los chicos populares prosociales, recibieron un número equivalente de nominaciones como populares por parte de sus compañeros.

Por otro lado, Espelage et al. (2001) realizaron una investigación con más de 500 estudiantes de sexto a octavo, y hallaron un aumento significativo en el comportamiento intimidatorio desplegado por los alumnos de 6º grado, durante un periodo de 4 meses. Estos autores especularon que todo podía deberse a un proceso de asimilación de los estudiantes de 6º grado, ya que en la escuela intermedia la intimidación formaba parte de la cultura de la misma. Esta especulación está apoyada por la teoría de que la intimidación es una conducta aprendida (Cerezo, 2001; De Castro, 2001; Fernández, 1998; Sanmartín, 2000, 2002; Urra, 1997) y que al entrar en la escuela intermedia, los estudiantes de 6º todavía no han aprendido a relacionarse de manera positiva en el ambiente social de la escuela. Muchos estudiantes de 6º tal vez adopten comportamientos de los compañeros que llevan más tiempo en la escuela y que tienen el poder de dictar las normas

sociales. En un estudio más reciente (Espelage, 2003) se apoyó los datos de los estudios anteriores y la hipótesis se confirmó en alumnos de 6º a 8º y por un periodo de un año.

Estos resultados sugieren que los esfuerzos de prevención deben incorporar una discusión con los estudiantes sobre la presión que experimentan de sus iguales y que les hacen caer en la intimidación así como sobre las barreras protectoras que pueden existir para hacer frente a esta poderosa influencia.

### *La teoría de la dominación*

Sabemos que el bullying aumenta durante la adolescencia temprana (Pellegrini, 2002; Pellegrini y Long, 2002; Smith et al., 1999) y la teoría de la dominación pretende explicar este hecho. Argumentan los defensores de esta teoría que al llegar el momento del paso a la escuela secundaria, los sujetos tienen que volver a negociar sus relaciones de poder, de dominación dentro del grupo en el que se encuentren (Pellegrini, 2002) y el maltrato parece que puede ser una buena estrategia para recuperar o conquistar el estatus de poder en los nuevos grupos de iguales formados y por eso lo usan deliberadamente. Pellegrini y Long (2002) obtuvieron resultados en este sentido al estudiar una muestra de sujetos que experimentaban la transición a la escuela secundaria, En este caso los chicos se implicaban en las intimidaciones en mayor proporción que las chicas. Otros investigadores han creído que esta transición puede ocasionar un cierto estrés que podría estimular comportamientos de intimidación, mientras los estudiantes intentan definir su posición en la nueva estructura social. Por ejemplo, los cambios de una escuela a otra frecuentemente conducen a un aumento en las dificultades emocionales y académicas (Rudolph, Lambert, Clark y Kurlakowsky, 2001). La intimidación podría ser otra forma de enfrentarse los jóvenes al estrés de un nuevo ambiente.

No obstante, la teoría resalta la importancia de estudiar este aumento del maltrato como resultado de la interacción compleja entre la necesidad de dominación, los cambios en los ambientes sociales y la estructura del grupo de iguales y el deseo de actuar recíprocamente con el sexo opuesto (Espelage y Swearer, 2003).

### *La teoría de la atracción*

Los jóvenes adolescentes atraviesan un momento de su existencia en la que buscan su propia identidad y necesitan sentirse independientes de sus padres. Por ello, a estas edades, suelen ser atraídos por aquellos grupos de jóvenes que muestran o reflejan características que ellos identifican con signos de independencia (agresión, desobediencia, delincuencia, etc.) y no por aquellos otros que manifiestan conductas más propias de la niñez (obediencia, complacencia, sumisión,...) (Bukowski, Sippola y Newcomb, 2000; Moffitt, 1993). Estos autores, en un estudio realizado con 217 sujetos, hallaron que la atracción hacia los iguales agresivos aumentó con la entrada en la escuela secundaria.

Este camino hacia la autonomía de sus padres, les lleva a necesitar más al grupo, a pasar más tiempo con sus compañeros con quienes ahora van a compartir y discutir problemas, sentimientos, dudas y temores (Sebold, 1992; Youniss y Smollar, 1985). Pero este apoyo social que les proporciona el grupo tiene su contrapartida en forma de presiones o exigencias por alcanzar un alto rango social (Corsaro y Eder, 1990; Eder, 1995). Algunos investigadores creen que el aumento de las conductas molestas e intimidatorias, a estas edades, guardan relación con la presión que tienen que soportar los sujetos para lograr un rango social elevado y la aceptación de sus compañeros (Espelage, 2003).

Todas estas teorías lo que nos demuestran es la complejidad de la intimidación en la adolescencia temprana y la necesidad de ir más allá de los estudios descriptivos realizados hasta ahora.

Si algo podemos sacar en claro de todo lo visto, es que la alternativa al maltrato escolar debe pasar por conseguir un “sistema de relaciones dialogantes y una convivencia cívica e igualitaria” (Ortega y Del Rey, 2003, pp. 109). Estamos totalmente de acuerdo con el reciente informe europeo *Proposal for an Action Plan to Combat Violence in Schools*, elaborado en Finlandia por un grupo de expertos (Salomäki et al., 2001), donde se deja claro que para poder luchar contra la violencia tenemos que contar con instrumentos de mejora de las relaciones. Esto ya se viene haciendo en contextos de salud y de desarrollo social más abiertos al modelo de análisis comunitario donde el bienestar se va buscando más en la mejora de la vida de relación interpersonal que en intervenir directamente.



CAPÍTULO III

LOS PROBLEMAS DE  
CONVIVENCIA EN LOS  
CENTROS ESCOLARES







**C**onvivir supone vivir la propia vida teniendo presente la compañía de los otros. Para que esto suceda en armonía, hemos de emplearnos a fondo en la búsqueda de un espacio común en el que podamos desarrollarnos personalmente, pero no coartemos el avance de los demás. Hay que procurar, constantemente, un equilibrio entre lo personal y lo social, entre lo que se quiere y lo que la sociedad nos permite, entre los deseos y las normas, tradiciones y leyes que sustentan a las organizaciones. Conseguir esto significa renunciar, necesariamente, a una parte de nuestras apetencias personales, lo que puede conducir al individuo a un estado de malestar que manifestará allí donde se encuentre. Si esto sucede en cualquier lugar que se conviva, también ocurrirá en las instituciones. En éstas quizás más, debido a la mayor renuncia personal que se produce como consecuencia de la multiplicidad de interacciones que se dan en ellas.

El centro escolar, como escenario institucional de convivencia, no escapa a los problemas que ésta conlleva y por consiguiente, ha sido objeto de bastantes titulares y estudios durante los últimos años. El foco de atención de estos trabajos sobre convivencia en la escuela se ha centrado, en gran medida, en la temática de la violencia escolar. Esto ha ocasionado un aumento en la producción teórica y práctica sobre este fenómeno. Los análisis, las reflexiones y las intervenciones para mejorar la convivencia escolar han girado, por tanto, en torno a la violencia generada en los establecimientos educativos.

Sin desdeñar la importancia y el enorme peso que tiene el tema de la violencia escolar, hemos creído que puede resultar conveniente destacar otros aspectos que *“nos ayuden a examinar la convivencia en los centros desde una perspectiva un poco más amplia, y que apunte a mostrar la realidad con toda su complejidad”* (Morollón, 2001, pp.42)

Por ello, a lo largo de este capítulo intentaremos ir dando respuestas a preguntas como estas: ¿Qué ocurre en la escuela hoy? ¿Podemos hablar de buena o mala convivencia? ¿Qué aspectos la caracterizan en la actualidad? ¿Cuáles son los problemas que, comúnmente, acarrea la convivencia escolar? Estas cuestiones junto a algunas propuestas de cómo construir la convivencia para reducir el malestar humano del que hablábamos serán los asuntos que desarrollaremos a continuación

## **1. LA CONVIVENCIA ESCOLAR UN HECHO NECESARIO E INEVITABLE**

No podemos sustraernos de vivir-con otros. La vida junto a otras personas es inevitable en cualquier sociedad. Comenzamos “con-viviendo” con aquellos que constituyen nuestro núcleo familiar y conforme crecemos nos vamos incorporando a nuevos grupos que despliegan su actividad en escenarios diferentes. Uno de estos espacios de los que no podemos escapar, en las sociedades avanzadas, es

la escuela. El paso obligado por esta institución y el periodo, cada vez más largo, de permanencia hacen que nos planteemos este lugar como un sitio idóneo desde el que enseñar a convivir a nuestros jóvenes. No obstante, el centro escolar, a pesar de gozar de estas ventajas, no es el contexto más fácil para hacerlo. La complejización progresiva que está teniendo la escuela hace de este entorno un lugar complicado para que los que acuden a ella mantengan una buena convivencia. Pensemos si no en las siguientes cuestiones (Ianni y Pérez, 1998):

- Cada vez observamos una mayor distancia generacional entre los adultos y jóvenes que asisten a la escuela. Esto se traduce en la existencia de unos intereses y unos valores muy distintos entre ellos.
- La escuela está asumiendo en los últimos años una diversidad creciente de funciones. Estamos asistiendo a un desentendimiento de la familia y otras instituciones sociales en el desempeño de sus funciones y esta dejación de tareas está siendo asumida por la escuela, con lo que la estamos sobrecargando.
- Muchos de los cambios que se producen en la sociedad no atraviesan las paredes de la escuela. Se detienen a sus puertas. En numerosas ocasiones, se tiene la impresión de estar viviendo de espaldas a la realidad en la que estamos insertos. Nos cuesta, desde la escuela, conectar con lo que se está viviendo fuera.
- El contexto escolar es cada vez más diverso, la realidad multicultural de nuestras sociedades hace que dentro de las escuelas vivamos experiencias muy diferentes.
- La escuela está soportando, últimamente, una presión importante de los medios de comunicación a los que sólo parece interesarles los problemas y los fallos que tiene esta institución. Del mismo modo, el profesor no está

contando con el apoyo y el reconocimiento a su labor, por parte de la sociedad, lo que hace menos gratificante su trabajo y paraliza muchas actuaciones innovadoras.

Estas cuestiones, como podemos imaginar, pueden dificultar las relaciones entre los distintos protagonistas que interactúan en la escuela y desembocar en una mala convivencia. Hay otros aspectos, inherentes a la propia naturaleza de la escuela, que tampoco contribuyen, precisamente, a la construcción de una buena convivencia. Estamos hablando, por ejemplo, de la obligatoriedad de la escuela que reúne niños hasta los 16 años en un recinto en el que se ven obligados a convivir con otros niños y otros adultos, en principio desconocidos para ellos. Han de compartir unos espacios y un tiempo en una estructura organizativa diseñada y controlada por adultos. Tienen que adaptarse, para ello, a un reglamento con medidas disciplinarias que han diseñado otros y deben aceptar el poder que emana de una autoridad impuesta por el sistema y que ellos no han elegido. Además, han de iniciar juntos un proceso de aprendizaje no exento de problemas: los profesores tienen que enseñar unos contenidos que muchas veces no responde a las necesidades e intereses de los niños; se empeñan en enseñarlos de una manera y los chicos quieren aprenderlos de otra; la dinámica organizativa y la distribución de roles que se imponen en este proceso no suele corresponderse con las ideas que sobre ello tienen los alumnos, etc.

Como puede verse, la convivencia escolar difícilmente podemos separarla del conflicto, pero a pesar de las dificultades es necesario construirla si queremos desarrollar con éxito las funciones específicas de la escuela: enseñar y aprender y socializar al individuo. Además, pese a sus carencias, la escuela sigue siendo la institución social que aglutina a un importante número de niños, adolescentes y jóvenes. Por ello, hay que esforzarse en conseguir que el periodo en el que los niños permanezcan en el centro escolar sea un tiempo de crecimiento, de desarrollo personal y social. Que la escuela se convierta en un lugar por el que “circule la palabra y no los silencios, el diálogo y no la sumisión y el acatamiento, el

análisis y la reflexión sobre las acciones impulsivas y las actuaciones violentas.” (Ianni, 2003, p. 1).

La construcción de un sistema de convivencia en los centros no es tarea fácil, por ello se posterga o la abandonamos en muchísimas ocasiones. Antes de ponernos manos a la obra e iniciar esta labor se requiere de algunas consideraciones. En primer lugar, hay que tener en cuenta que aprendizaje y convivencia están indisolublemente vinculados. Si no existe buena convivencia difícilmente se produce aprendizaje, pero si el proceso de enseñanza-aprendizaje está descontextualizado, carece de interés y genera apatía, la buena convivencia se hace insostenible. Una segunda consideración es que la convivencia se aprende (desde la experiencia) pero también enseña (actitudes y disposición ante la vida que nos acerca a su vez a otros contenidos). Y se aprende a convivir interactuando, interrelacionándose, dialogando, participando, comprometiéndose, compartiendo propuestas, discutiendo, disintiendo, acordando, reflexionando, etc. Por último, señalar que los sistemas de convivencia se construyen mediante un proyecto participativo en el que se integre a todos los miembros de la comunidad educativa.

Algunos factores y aspectos que pueden ayudarnos en este camino serían los siguientes (Ianni, 1998, 2003):

- La comunicación, el respeto mutuo, el diálogo, la participación son elementos que no pueden faltar en un proyecto de convivencia.
- El proyecto de convivencia demanda tiempo para su diseño, aplicación, pruebas y adecuaciones.
- Se construye día a día, siempre está a prueba, nunca está terminado. Los sistemas de convivencia deben ser dinámicos, no quedar fijados y establecidos para siempre.

- No hay recetas infalibles y válidas para todos los casos. Sólo se pueden hacer sugerencias y propuestas. Cada escuela debe construir su propio proyecto de convivencia.
- Hay que generar distintos momentos y espacios de encuentro y participación entre los actores institucionales que permita el diálogo, la reflexión y el debate.
- Se requiere de un trabajo compartido tanto en su proceso de elaboración como de aplicación.
- No es posible construirla sin remitirnos a los valores de todo sistema de convivencia.
- El código de convivencia, con las normas y sanciones, ha de ser elaborado y acordado por todos.
- Construir la convivencia significa poner el acento en lo educativo y no en lo punitivo.

Esta aventura de intentar un acercamiento y provocar el encuentro entre quienes vienen a aprender y quienes decidieron orientar su proceso ha de quedar plasmada en un proyecto común, pero, sobre todo, hay que transformar éste en práctica cotidiana y aprender desde la experiencia. No olvidemos que de lo que se trata es de aprender a convivir conviviendo.

Un paso previo a cualquier iniciativa de construir la convivencia escolar pasa por identificar cuáles son los problemas de convivencia más comunes que aparecen en la escuela y por averiguar cuál es la realidad que los centros están viviendo en esos momentos. En los siguientes apartados nos ocuparemos de ello.

## 2- TIPOS DE PROBLEMAS QUE DETERIORAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Un tratamiento específico a la hora de afrontar la conflictividad escolar requiere de un análisis e identificación de las distintas conductas-problemas que perturban la convivencia en el centro. Un planteamiento general, inespecífico, en el que se realicen actividades muy genéricas que no respondan a problemas de conductas muy delimitadas, seguramente no sea todo lo eficaz que esperamos para resolver situaciones conflictivas en la escuela.

Por tanto, es prioritario establecer diferencias claras entre los distintos problemas de convivencia que pueden aparecer en un centro, atendiendo bien al tipo de manifestación conductual de los mismos, bien a su origen, a sus fines, etc. Iglesias (2000), resumiendo la propuesta de Bernard Charlot, agrupa todas las conductas problemas en torno a cuatro categorías: *violencia* (golpes o injurias graves, hechos constitutivos de delito); *indisciplina* (desacato al reglamento interno); *incivildades* (ataques a las buenas maneras) y la *indiferencia hacia el que enseña*.

En un paso posterior, Calvo (2003, pp. 28-29) ajusta este modelo a los casos que encontramos en nuestra intervención diaria y nos habla de:

- a) *Conductas de rechazo al aprendizaje*. En esta categoría están incluidas aquellas conductas que el niño realiza para evitar las situaciones de enseñanza/aprendizaje propuestas al grupo. Por ejemplo, llegar tarde a clase, no llevar los materiales escolares requeridos, no traer los deberes hechos, no participar en el desarrollo de las clases, no realizar los trabajos propuestos etc. Estos comportamientos no suelen alterar el ritmo de trabajo de la clase pero afectan considerablemente al profesor y al propio alumno.



- b) *Conductas de trato inadecuado.* Con este tipo de comportamientos el alumno no pretende molestar ni al profesor, ni al resto de sus compañeros. Se trata, más bien, de conductas que suponen un desacato a las normas de organización y funcionamiento presentes en el centro. Estos comportamientos reflejan las diferencias que existen entre las normas, valores, etc., del grupo en el que el alumno ha realizado la socialización primaria y las del grupo escolar normativo. El niño se porta como ha aprendido.
  
- c) *Conductas disruptivas.* Hacen referencia a un conjunto de comportamientos que deterioran o interrumpen el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula. Estas conductas se originan por las dificultades del sujeto para adaptarse al medio y con ellas pretende llamar la atención del grupo o del profesor y obtener un estatus de poder en el aula. Son un ejemplo de ellas el levantarse sin permiso, el hablar mientras el profesor explica en clase, etc.)
  
- d) *Conductas agresivas.* Son comportamientos cometidos para causar intencionalmente daño a otra persona y que provocan placer al que los realiza.

Existen otros muchos intentos de categorizar el cúmulo de conductas problemáticas que ocurren en un centro escolar. Con mayor o menor grado de especificidad a la hora de hacerlo, la mayoría de las clasificaciones giran en torno a estos grupos que hemos comentado. Así, por ejemplo, desde el Proyecto Atlántida, Luengo y Guarro (2003) hablan de las siguientes categorías de conductas-problemas:

- a) Disrupción en las aulas: murmullos, atención dispersa, intervención intermitente., uso del móvil.
- b) Indisciplina: desconsideración, contestar mal, insulto impuntualidad

- c) Violencia física: robos, agresiones, extorsión, uso de armas, daño a sí mismo
- d) Violencia psicológica: motes, rumores, amenaza-intimidación, acoso-persecución, chantaje.
- e) Vandalismo: daño material grave, ataque organizado
- f) Acoso sexual: miradas, palabras-frases, manoseos, agresión grave
- g) Absentismo: frecuencia habitual, casos de deserción
- h) Fraude: Copiar exámenes, plagiar trabajos, tráfico de favor.

Ortega (2001), por su parte, distingue cinco categorías de conductas desadaptadas en el contexto escolar: vandalismo o violencia contra los objetos, los bienes, etc.; disruptividad o violencia contra las finalidades educativas; indisciplina o violencia contra las convenciones con las que se gobierna la actividad escolar; maltrato personal y violencia interpersonal con resultados penales. En una línea similar Coie y Dodge (1998), De Rivera (2003), Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003) precisan términos como: agresión, violencia, disrupción, indisciplina, desinterés académico y conducta antisocial.

Nosotros hemos seguido las 5 dimensiones racionales de las que partió Peralta (2004) para elaborar el Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar (desinterés académico, disruptividad, indisciplina, maltrato entre iguales y conducta antisocial) y que están muy en consonancia con lo que hemos visto hasta ahora. Pasamos a comentar con más detalle cada una de estas cinco categorías.

### **2.1. El desinterés académico.**

Las conductas de desinterés académico o de rechazo al aprendizaje, como las denomina Calvo (2003), hacen referencia a aquellos comportamientos del alumno, habitualmente observados en clase, que van

encaminados a no realizar las tareas académicas propuestas por el profesor. Son conductas de desinterés académico acciones como, no traer los materiales requeridos, llegar tarde a clase, no traer los deberes hechos de casa, no sacar el material de trabajo cuando se solicita, guardar las cosas antes de tiempo sin permiso, etc. Este tipo de comportamientos no suele afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus compañeros de clase pero sí perturba, considerablemente, la labor del profesor y su capacidad de respuesta educativa. Podemos decir que el desinterés académico algunas veces es causa y otras efecto de la conflictividad escolar (Ortega y Del Rey, 2003).

Autores como Beltrán (2002), Calvo (2003), Fernández (1998, 2001), Marchesi y Hernández (2003), Peralta (2004), Sánchez (2005), hacen mención a una serie de variables sociales, familiares, escolares y personales que pueden estar relacionadas con las conductas de desinterés académico. De hecho, el informe de la OCDE (1998, cit. en Peralta, 2004; p.168) señala que “las condiciones sociales, la familia, la organización del sistema educativo, el funcionamiento de los centros, la práctica docente en el aula y la interrupción del alumno hacia el aprendizaje son factores estrechamente interrelacionados”. En esta misma línea, Morin (1994) considera que el desinterés académico traspasa los muros de la institución escolar y apunta a las familias, a la administración y a la sociedad en general como corresponsables de su presencia en los centros.

Entre las variables sociales que contribuyen a que algunos alumnos no participen de las tareas escolares diseñadas al respecto, o lo hagan escasamente, destacamos algunas de las señaladas por los autores anteriormente mencionados:

- *La cultura del presentismo.* Hablamos de ese afán por tenerlo todo de manera inmediata, de esa incapacidad para demorar las

gratificaciones. Esta actitud se está instalando en nuestros jóvenes y les puede llevar a no realizar esfuerzos que sean recompensados a largo plazo.

- *El escaso valor de lo educativo.* En muchos entornos se valoran más, como medio de promoción social, determinadas conductas como la agresividad, el individualismo, el dinero etc., y se deja de lado a la educación como instrumento válido para ello.
- *La exigencia de los derechos y el olvido de las responsabilidades.* Hoy en día somos muy dados a exigir lo que nos corresponde y a pedirlo con vehemencia pero no se actúa de la misma forma a la hora de dar cuenta de nuestras obligaciones.

Del bloque de variables familiares asociadas al desinterés académico vamos a entresacar tres de ellas consideradas, mayoritariamente, como de gran importancia. Por un lado, está la falta de expectativas de los padres con relación al rendimiento escolar de sus hijos (Marchesi y Martín, 2002); por otro, la relación significativa que se aprecia entre el nivel educativo de la familia y el rendimiento obtenido por los hijos y, por último, este desinterés se ve incrementado por organizaciones familiares excesivamente complacientes.

En cuanto a las variables relacionadas con el contexto escolar son muchas las que influyen en el grado de desmotivación del sujeto por los aprendizajes. Vemos algunas de ellas:

- *El incremento de la edad de escolarización obligatoria.* Cuando el niño por las razones que sean presenta una trayectoria de desarraigo curricular bastante larga, es muy normal que nos encontremos al final de la escolaridad obligatoria con alumnos en los que existe una

gran distancia entre sus conocimientos y los que se imparten en el aula. Esta sensación de incapacidad para seguir los contenidos del nivel en que se encuentra, conduce, necesariamente a una falta de interés por las tareas escolares.

- *Las expectativas del profesor hacia el alumno y las atribuciones que hace sobre el origen de la dificultad.* Ha sido muy estudiada la forma de cómo influye una baja expectativa del profesor en el rendimiento de sus alumnos (Good y Weinstein, 1986). Suele haber menos interacción, menor disposición y peor autoconcepto por parte del alumno y, por supuesto, un rendimiento más bajo. Por otro lado, las atribuciones que culpan exclusivamente al alumno, a la familia y a la sociedad de todas las dificultades que presenta el niño en la escuela paralizan cualquier iniciativa de recuperación y de modificación de actitudes.
  
- *Las atribuciones del alumno sobre su fracaso escolar y la formación de un autoconcepto académico negativo.* Si las atribuciones están centradas en factores personales no modificables esto conducirá a que el alumno no realice esfuerzo alguno por obtener mejores resultados en la escuela. Esta convicción si es reforzada por profesores y compañeros desembocará en un autoconcepto académico negativo en el que se representará como un sujeto sin capacidades ni habilidades suficientes para superar las tareas que se le propongan.
  
- *La segregación escolar.* A veces, sin una intencionalidad manifiesta, colaboramos en dejar a un lado a determinados alumnos y no les ofrecemos posibilidades de participación e integración en la vida escolar. Esto sin duda favorece que el desinterés vaya creciendo en el sujeto.

- *Inadecuación del currículum y de las propuestas metodológicas para su desarrollo.* Si no ajustamos los contenidos curriculares a la estructura cognitiva de nuestros alumnos, a sus intereses y necesidades y no los acercamos a ellos con estrategias adecuadas que los estimulen a implicarse de forma activa en el proceso, estaremos provocando aprendizajes deficientes, poco motivadores y segregadores. Si además no ponemos medidas correctoras, las dificultades se incrementarán y se irán agravando progresivamente. El desinterés, por tanto, irá en aumento.
- *Hay otras variables* como el tamaño de la clase, la organización escolar, el absentismo y la desobediencia que influyen en un mayor o menor desinterés por la escuela (Sánchez, 2005)

Por último, tenemos que indicar que el nivel de conocimientos previos y de habilidades de los alumnos cuando inician la escolaridad, su autoconcepto y autoestima, su nivel de impulsividad, determinados desórdenes emocionales y conductuales, etc., son variables personales que también tendremos que tener en cuenta a la hora de valorar la falta de motivación del alumnado.

El desinterés académico tiene estrecha relación con las conductas indisciplinadas y disruptivas; ya que si el fin primordial de la institución escolar es promover el conocimiento además de valores morales y afectivos, queda patente que estos objetivos no se consiguen en un porcentaje considerable.

## 2.2. La disrupción

La disrupción es “la música de fondo de la mayoría de nuestras aulas” (Torrego y Moreno, 2003, p.129). Es uno de los problemas de convivencia que más perturban la dinámica de clase. Aparece como el segundo problema que más afecta al profesorado, especialmente en la ESO. Un estudio sobre salud laboral realizado por la Federación de enseñanza de CCOO (2000), señala que el estrés, la fatiga psíquica, la depresión y el síndrome de “burnout” (profesor quemado) son los males psicológicos más frecuentes entre el profesorado y parte del origen de estas alteraciones hay que achacárselas a la disrupción.

Cuando hablamos de disrupción estamos haciendo referencia a un conjunto de conductas inapropiadas dentro del aula, que suele retrasar o impedir el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, molesta a profesores y compañeros, afecta al rendimiento del grupo y genera un clima de clase bastante tenso que se traduce en unas malas relaciones interpersonales entre todas las partes (Fernández, 2001).

Las conductas disruptivas no son objetivamente agresivas, se trata, como hemos dicho, de comportamientos persistentes, realizados por algunos alumnos, que suponen un boicot permanente a la labor del profesor, al trabajo que realizan los compañeros y al buen funcionamiento académico que se desarrolla en el aula. Son conductas que van desde levantarse sin motivos de su sitio y deambular por la clase, preguntar insistentemente al profesor con el ánimo de retrasar, interrumpir las explicaciones, hacer ruidos diversos en el aula, hasta molestar a los compañeros mientras realizan sus tareas o actuar de forma impulsiva, arrolladora, casi sin pensar.

Las explicaciones sobre el origen de estas conductas son distintas según de quién provengan. Los profesores tienden a creer que el problema

está en el niño, bien en un trastorno de la personalidad o bien en un trastorno con base biológica. Por su parte, los asesores externos a la escuela, sin dejar de contemplar estos supuestos, piensan que la disrupción no está determinada únicamente por una personalidad perturbada, sino que surge como resultado de la interacción entre el sujeto que actúa (con sus rasgos y peculiaridades) y una situación concreta (Calvo, 2003). Es decir que la causa no hay que buscarla sólo en el niño sino también en la institución escolar, el currículum, la organización del aula, el estilo y la interacción docente, etc. Por tanto, la disrupción "ha de ser analizada a diferentes niveles: individual, familiar, de clima social, de la escuela, de la comunidad y de la estructura social." (Fernández, 2001, p.24)

Desde esta interpretación, surgen los estudios que profundizan sobre la influencia de la familia, concretamente de la madre, en la posterior aparición de un comportamiento perturbador. Forehand, King, Peed y Yoder (1975) hallaron diferencias entre las madres de hijos con problemas de conducta y las de los niños que no tenían ningún problema, en el sentido de que las primeras daban más órdenes y eran más críticas con sus hijos que las segundas. Del mismo modo, también se comprobó (Hann, Castino, Jarosinski y Britton, 1994) que estas madres con niños problemáticos se mostraban menos afectivas que las madres con hijos sin problemas de conducta. y respetaban poco las iniciativas de sus hijos. Wahler (1980) y Whaler y Graves (1983) descubrieron también que los contactos sociales positivos que las madres establecen con otros adultos están inversamente relacionados con sus conductas aversivas hacia los hijos.

Desde la otra posición también se han obtenido algunos resultados que apoyan, al menos parcialmente, dichas teorías. Por ejemplo, Werry, Reeves y Elkind (1987) encontraron que los niños con hiperactividad y trastornos de conductas tienen puntuaciones más bajas en las habilidades verbales que los sujetos de control. Por otro lado, Beitchman, Patterson,



Glefan y Mintry (1982) hallaron relación significativa entre la capacidad intelectual y los problemas de comportamiento.

Fernández (2001) apunta también que para abordar el problema de la disrupción es necesario que la institución escolar mire hacia dentro y analice aquellos factores que pueden estar contribuyendo, con o sin intención premeditada, al origen y continuidad de comportamientos no deseados. Considera que una intervención con éxito requiere, al menos, de sensibilización y toma de conciencia por parte de todos los implicados, del establecimiento de normas, de negociación y consenso, de diálogo y participación, de trabajo en grupo y de unas buenas relaciones con las familias. En definitiva hay que trabajar para la creación de un buen clima de aula.

Un aula en el que la disrupción se instale y se convierta en un elemento persistente de la dinámica de clase puede llevar a consecuencias muy negativas (Torrego y Moreno, 2003):

- A una pérdida excesiva de tiempo y energía para la enseñanza y el aprendizaje de los escolares. Tanto profesores, alumnos como centro desperdician parte de su tiempo y sus recursos en el intento de poner orden en las clases y poder desempeñar sus tareas.
- A un estado de incomunicación entre profesor y alumno. Los enfrentamientos o la indiferencia con la que se tratan conducen a actitudes de este tipo.
- A que el profesor se mantenga en una posición conservadora y no arriesgue a experimentar con el grupo nuevas fórmulas de trabajo y de organización del aula.

- A un estado de desánimo y desinterés por parte del alumnado y del profesorado que puede llevar a estos últimos a unos niveles de estrés no deseados.
- A un deterioro del proceso de aprendizaje y un descenso en el rendimiento de todos los alumnos.

Como decíamos anteriormente, el hacer partícipe al alumno del buen funcionamiento del centro tiene en sí mismo un gran valor educativo y es válido para mejorar los problemas de disrupción que allí existan. A esto tendremos que añadir, entre otras cosas, un buen estilo motivacional y de interacción por parte del profesorado, una buena distribución de espacios y tiempos, una adaptación del currículo a la realidad que estemos viviendo y un tratamiento adecuado a la diversidad de ritmos, intereses y capacidades del alumno. En definitiva, tendremos que mantener una atención constante al clima de clase.

### **2.3. Conductas agresivas hacia los compañeros**

Las conductas de maltrato entre iguales por abuso de poder que se producen en los centros escolares son una más de las situaciones que alteran o deterioran la convivencia en los centros. En este tipo de comportamientos no vamos a detenernos puesto que ya hemos dado debida cuenta de ello en el primer capítulo de este trabajo.

### **2.4. La conducta indisciplinada**

Aunque algunos autores (como por ej. Casamayor, 2000) agrupen los comportamientos antisociales y los disruptivos junto a las conductas indisciplinadas, éstas se diferencian de las anteriores porque el alumno a la hora de incumplir las normas básicas de funcionamiento del centro o las

formas de relación social, no tiene la intención de molestar con ellas a sus compañeros ni al profesor. Son comportamientos aprendidos en su primer proceso de socialización o revelan una falta de habilidades, normas y valores necesarios para las exigencias normativas del grupo clase- Ejemplos de este tipo de conductas son: la falta de orden a la salida o entrada a la clase (empujones, colarse, correr por los pasillos), ensuciar o tirar cosas por la clase, consumir golosinas y otro tipo de comidas en clase, etc. Como dice Trianes (2000) la indisciplina consiste en “el desacato al reglamento de organización y funcionamiento que se produce cotidianamente” (p.14).

Casamayor (2000) aporta otra perspectiva a esta cuestión y dice que la conducta indisciplinada se produce, la mayoría de las veces, porque desde el centro se hace muy poco en dar a conocer las normas, los códigos de funcionamiento, las reglas del juego por las que se rige el mismo. De hecho, en los centros escolares existen distintos niveles de explicitación de las normas de funcionamiento y por ello unas resultan más fáciles de aprender que otras. Por ejemplo, la obligatoriedad de asistir a clase, a tener cuidado con el material y las instalaciones estarían entre las fáciles y explícitas, mientras que el respeto al profesor y a los miembros de la comunidad estaría entre las segundas. Hay incluso algunas mucho menos explícitas como son las que tratan de los componentes paralingüísticos y otros elementos no verbales que rigen la comunicación (Calvo, 2003). En muchas ocasiones, los documentos de planificación y organización del centro (Reglamento de Regimen Interior, el Proyecto Educativo y Curricular) se convierten tan sólo en unos documentos más que hay que cumplimentar pero que no se usan para regular la vida del centro. Por tanto, cuando se produzcan conductas indisciplinadas en el centro escolar habrá que preguntarse primero si han sido convenientemente difundidas las normas que lo gobiernan y si el alumnado posee las habilidades básicas de relación que se requieren para cumplir las mismas. A lo mejor antes de iniciar procedimientos sancionadores habría que desarrollar medidas educativas en el centro. Esto ha de tenerse

en cuenta sobre todo cuando existen diversos estudios (Fernández, 1999; Trianes, 2000; Trianes y Fernández-Figares, 2001) que insisten en la efectividad para reducir la indisciplina que conlleva la implicación del alumnado en la elaboración, seguimiento y aplicación de las normas de convivencia. Ahora bien, cuando la no aceptación de las reglas es un acto voluntario y desafiante que supone el conocimiento tácito de las mismas, ya estaríamos hablando de conductas disruptivas o antisociales y la forma de abordarlas serían otras.

## **2.5. Conductas antisociales**

Las conductas indisciplinadas no atentaban contra la integridad física o psíquica de los demás, ni contra las pertenencias individuales o comunitarias, sin embargo las conductas antisociales “no se ajustan a las normas generales de la sociedad: respeto a la propiedad, a las personas, al derecho a la vida, etc. y tiene graves consecuencias para el desarrollo del individuo” (Trianes, 2000, p. 20). Se agrupan dentro de esta categoría conductas como: dañar o causar destrozos en el edificio del centro o en las propiedades de los profesores, robar a miembros de la comunidad, consumir drogas en el recinto escolar, agredir a un profesor, etc.

“Los niños y jóvenes con conducta antisocial presentan comportamientos agresivos repetitivos, holgazanería, rupturas y choques más o menos confirmados con las normas de casa y de la escuela, robos, y otros más extremos como incendios o vandalismo.” (Romeu, 2005). Según el mismo autor los niños con conducta antisocial suelen presentar otros síntomas asociados como: hiperactividad, retraso escolar, trastornos depresivos, falta de comunicación y escasas habilidades sociales, quejas somáticas, etc. Las consecuencias de sus conductas tienen efectos a corto y largo plazo, tanto para el que las lleva a cabo como para el que interactúa con él.

Estos niños suelen proceder de familias marginales y desestructuradas en las que es frecuente algún familiar con trastorno mental o anormalidad neurológica.

Es importante tener en cuenta que muchas de las conductas antisociales son bastantes frecuentes durante el desarrollo normal y declinan con la edad y/o por una actuación acertada de padres y profesores. Su persistencia es lo que las hace clínicamente significativa.

### **3. SITUACIÓN ACTUAL DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS ESPAÑOLES**

El Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) con el patrocinio del Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) ha realizado recientemente dos estudios sobre convivencia escolar: el primero se publicó en 2003 y trataba de la valoración que alumnos y padres hacían de las *relaciones de convivencia en los centros escolares* y el segundo, que complementa al anterior, ha sido publicado en 2005 y se ocupa de *la opinión que los profesores tienen sobre esta misma temática*. Basándonos en estos estudios y en el Diagnóstico del Sistema Educativo que hiciera en 1998 el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, intentaremos dibujar un perfil de cómo está la situación, actualmente, en los centros escolares españoles, con relación a la convivencia.

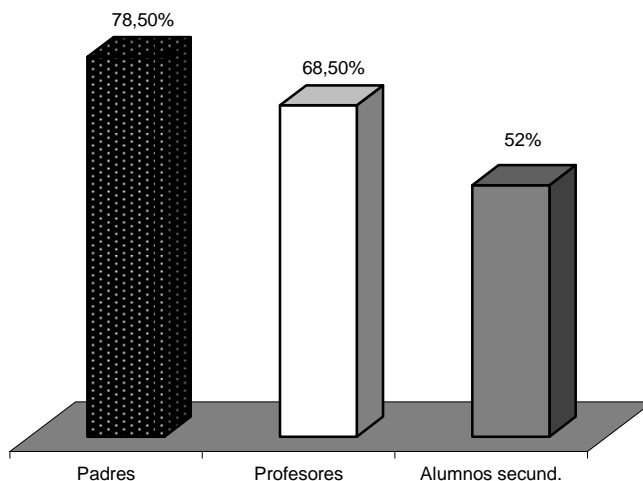
Los dos primeros estudios fueron realizados en centros públicos y privados de diferentes Comunidades Autónomas. Las muestras utilizadas, en el primero de ellos, fueron de 11.035 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de 7.226 familias de estos alumnos. El segundo trabajo abarcó también las Etapas de Infantil y Primaria y se utilizó una muestra de 1.296 profesores.

Estos son algunos de los resultados más significativos:

Con respecto al clima del centro:

- Los profesores manifiestan, mayoritariamente, sentirse muy bien en el centro y mantener buenas relaciones con sus compañeros (87,3%) y con sus alumnos (85,6%). Estos se muestran algo más críticos y sólo un 56,3% declara estar de acuerdo en que las relaciones entre profesores y alumnos son satisfactorias.
- En los centros escolares, los profesores de Primaria dicen contar más con los alumnos para elaborar las normas de clase (81,6%) que los de Secundaria (48,1%). Estas cifras descienden en Primaria (56,5%) y aumentan en Secundaria (54,8%) cuando se les pregunta “si cuentan con sus alumnos para resolver los problemas que plantea el centro”. Los alumnos de Secundaria, sin embargo, manifiestan sólo en un 34% que son tenidos en cuenta por sus profesores.
- Los distintos miembros de la comunidad educativa valoran positivamente las normas que se han elaborado en su centro y el orden existente. Los padres son los más satisfechos, seguido de los profesores y los alumnos (Ver figura 3.1.).

Figura 3.1. Porcentaje de padres, profesores y alumnos que valoran positivamente las normas del centro



- Un porcentaje muy elevado de maestros de Infantil y Primaria (90,2%) consideran que ellos mantienen, normalmente, el orden en clase. En Secundaria, declaraba lo mismo el 72,4% de los encuestados.
- La mayoría de los profesores y de los alumnos declaran que el centro tiene entre sus objetivos enseñar a los escolares cómo relacionarse de forma positiva con los demás (77,1% y 61,5%, respectivamente).
- Los profesores creen, en un alto porcentaje, que en su centro se le da mucha importancia al hecho de que un alumno se meta con otro constantemente. Los alumnos, sin embargo, no lo perciben de la misma manera (Tabla 3.1.).

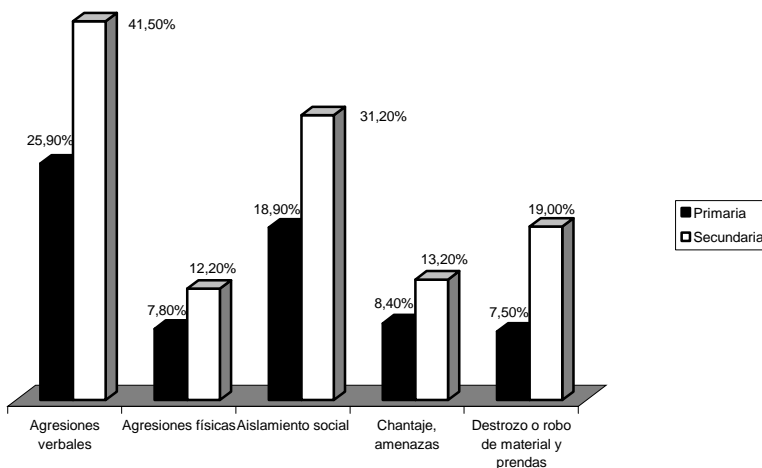
Tabla 3.1. Respuestas de profesores y alumnos a la pregunta “En el centro se le da mucha importancia cuando un alumno se mete constantemente con otro”

	Profesores		Alumnos
	Infantil y Primaria	Secundaria	Secundaria
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	6,9%	9,8%	21%
Indiferente	20,2%	23,4%	30,7%
De acuerdo o muy de acuerdo	72,9%	66,7%	48,3%

Con respecto al tipo de conflictos:

- Tanto profesores como alumnos creen que las conductas agresivas más habituales entre alumnos son el insulto y el aislamiento social (Ver figura 3.2.).

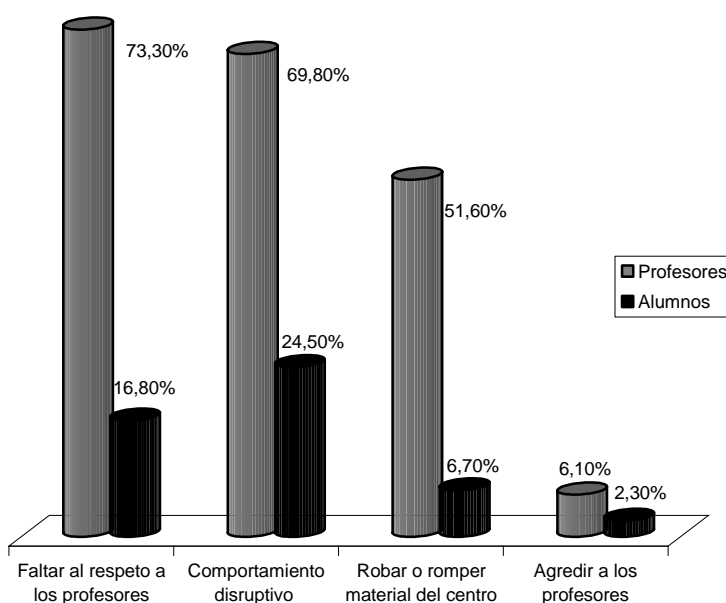
Figura 3.2. Opinión del profesorado sobre el tipo de agresiones entre alumnos que se produce en el centro





- La falta de respeto hacia los profesores y la conducta disruptiva en el aula aparecen como los comportamientos negativos más habituales de los alumnos hacia sus profesores. En esta afirmación coinciden tanto profesores como alumnos aunque estos últimos creen que la incidencia no es tan alta como la expresada por sus profesores.

Figura 3.3. Opinión del profesorado y el alumnado sobre las conductas agresivas de alumnos hacia profesores



- El 22,6% de los profesores ha observado que alguna vez sus compañeros han ridiculizado a sus alumnos y el 14,4% que han tenido manía a algún alumno. La opinión de los alumnos, en este aspecto, es algo más crítica con los profesores. La mitad de ellos manifiestan que alguno de sus profesores les ha tenido manía y el 38% que les han ridiculizado en alguna ocasión.

Con respecto a las causas de los conflictos y la forma de afrontarlos:

- Los profesores piensan, en un 87,3%, que la causa principal de los conflictos es la alta permisividad que existe en las familias. Los padres y los alumnos, sin embargo, no creen que este factor sea el más importante en la aparición de conflictos en los centros. Sólo consideran esta opción un 38,3% de los padres y un 48% de los alumnos. En lo que sí coinciden todos (padres, profesores y alumnos) es en considerar la presencia de alumnos conflictivos como una de las principales causas de los problemas de convivencia en los centros (53,6%, 75,7% y 79,4%, respectivamente). Por otro lado, el profesorado no cree ser responsable de los conflictos que se producen en los centros. Las familias opinan lo mismo. Sólo un 10,2% de los primeros y un 27,9% de los padres creen que los profesores están en el origen de estas situaciones.
- Los profesores, en un 68,4% y los padres, en un 53,6%, consideran que los conflictos que surgen en el centro son resueltos de manera justa. No opinan lo mismo más de la mitad de los alumnos.
- Los alumnos creen que no todos son tratados de la misma manera en su clase y los profesores tienen dudas de que todos utilicen los mismos criterios cuando se aplican las normas del centro (Ver tablas 3.2. y 3.3.).

Tabla 3.2. Respuestas de los alumnos a la pregunta “En mi clase tratan a todos los alumnos por igual y sin favoritismo”.

Alumnos	
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	46,4%
Indiferente	22,9%
De acuerdo o muy de acuerdo	30,7%

Tabla 3.3. Respuestas de los profesores a la pregunta “Los profesores tienen el mismo criterio cuando aplican las normas del centro”.

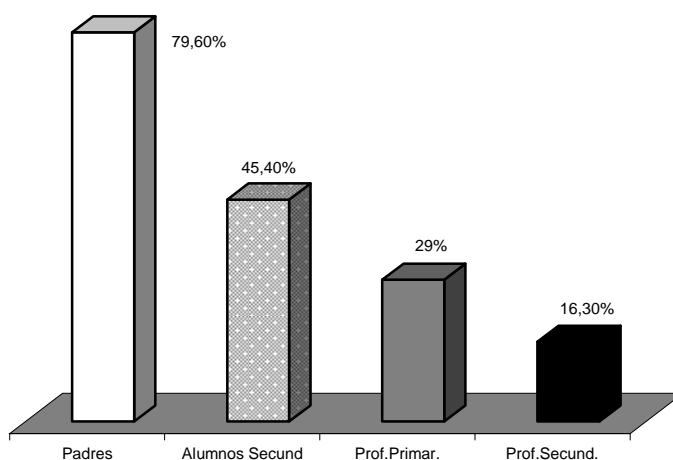
Profesores			
	Infantil y Primaria	Secundaria	Total
Muy en desacuerdo o en desacuerdo	21,6%	36,3%	30,4%
Indiferente	24,5%	26,6%	25,7%
De acuerdo o muy de acuerdo	53,9%	37,1%	43,9%

- En cuanto a la forma de intervenir y abordar los conflictos, los profesores (64,1%) y los alumnos (50,8%) opinan que habría que actuar con más dureza con aquellos alumnos que causan problemas. Por otro lado, para los profesores, la sanción y el diálogo y los acuerdos son formas que se utilizan casi por igual para resolver conflictos. Para los alumnos la sanción predomina sobre otras estrategias, así lo piensa el 84,7% de ellos.

Con respecto a la participación de las familias:

- Existen diferencias de opinión entre profesores, alumnos y padres en cuanto a la atención que estos últimos prestan a las actividades escolares de sus hijos: mientras que los profesores consideran que no prestan la suficiente atención, los padres dicen colaborar de forma habitual con las tareas de sus hijos y, los alumnos, por su parte, se sitúan en una posición intermedia (Ver figura 3.4.).

Figura 3.4. Porcentaje de padres, alumnos y profesores que opinan que los padres prestan suficiente atención a las actividades escolares de sus hijos



- Por último, los profesores creen que la comunicación entre padres e hijos es escasa y que la convivencia en la familia se ha deteriorado en los últimos años (52,3% y 51,2% respectivamente).

Con esta revisión que hemos hecho de los problemas de convivencia en los centros pretendemos sentar las bases que sirvan para ampliar el foco y situar el análisis de los m en un marco más global de mejora de la convivencia.



CAPÍTULO IV

PLANTEAMIENTO DE LA  
INVESTIGACIÓN





**E**l centro escolar es un espacio inevitable de convivencia. Los niños/niñas que a él acuden deben «vivir con» otros niños y con personas adultas durante un periodo de tiempo importante de sus vidas.

Este entorno artificial que hemos creado para transmitir nuestra herencia cultural a los más jóvenes y facilitarles su adaptación a la sociedad, no reúne, precisamente, las características más idóneas para que se produzca una buena convivencia entre los distintos protagonistas que allí concurren. Se dan muchos elementos, muchas variables, que hacen que este territorio compartido sea propicio a la aparición de conflictos que pueden devenir en violencia o en impedir que la escuela cumpla eficazmente con las funciones que se le han encomendado. «Se fuerza la convivencia entre iguales, que han de compartir espacios y tiempos, lo que provoca situaciones de lucha por el control de los mismos: quién, cuándo, y de qué manera se utiliza ese territorio son cuestiones que se resuelven frecuentemente con

métodos violentos. Igualmente, en la escuela, hay intereses encontrados: el interés por enseñar no se corresponde con el interés por aprender; lo que queremos enseñar no es lo que quieren aprender; la forma en que queremos enseñar no es la forma en que quieren aprender. Y, como éstos, hay muchos más motivos de desencuentro.» (Pereira, 2000).

Las situaciones de conflictividad que se dan en la institución escolar no son nuevas, parecen inherentes a su propia naturaleza y pueden observarse en ella desde sus orígenes. Sin embargo, lo que sí parece distinto hoy en día, son los tipos de problemas que se presentan, la forma de afrontarlos y resolverlos, el nivel de atención y preocupación que están generando en los implicados y la trascendencia social que están teniendo, a cuya difusión y amplificación están contribuyendo enormemente los medios de comunicación.

## **1. EL PROBLEMA**

Entre los problemas más preocupantes en la escuela, la falta de disciplina es una de las quejas más generalizada entre los profesores, la manifiestan más del 80% de los profesionales de este gremio (Diagnóstico del Sistema Educativo, 1998). Entre las situaciones de indisciplina más frecuentes destacan: los alborotos fuera y dentro del aula, la falta de respeto hacia los compañeros y los profesores, etc. Del mismo modo, las situaciones de abuso y maltrato entre escolares son un hecho en todas nuestras escuelas (Avilés, 2001; Cerezo, 1990; Collell y Escudé, 2003, 2004; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003; Durán, 2003; García-Correa, 2002; Fernández, 1998; Gutiérrez, 2001; Informe del Defensor del Pueblo, 2000; Melero, 1993; Oñate y Piñuel, 2005; Oñederra, 2005; Ortega, 1994; Mora-Merchán, 2000; Pareja, 2002; Serrano e Iborra, 2005; Trianes, 2000).



En la ciudad autónoma de Ceuta la tendencia parece ser similar a la del resto del país. Se habla de un incremento notable en el número de expedientes disciplinarios abiertos y de expulsiones efectuadas, pero sin llegar la situación a ser excesivamente preocupante. En este punto el baile de cifras varía en una franja bastante amplia según provengan de la Dirección Provincial del MECD, de los Sindicatos o de los propios Centros. La única investigación que existe sobre malos tratos es la realizada por Pareja (2002) en los centros de Ed. Secundaria. Las cifras que aporta sobre agresiones y victimización son similares a las que aparecen en el Informe del Defensor del Pueblo para toda España.

Los medios de comunicación locales, al igual que los del resto del país, también se han hecho eco de algunos acontecimientos escolares que han cursado con violencia. En los últimos seis años, han acaparado las primeras páginas de los periódicos dieciséis hechos violentos ocurridos en los centros de Ceuta. Las agresiones que nos relatan estos medios, representan un tipo de violencia que podemos calificar de grave (peleas, golpes, apuñalamientos, amenazas e intimidaciones con armas, abuso sexuales, etc.) Como consecuencia de estos acontecimientos, se han venido sucediendo en la ciudad una serie de movilizaciones, denuncias y acciones de protestas, ante las autoridades competentes, que ha desembocado en que, desde las diferentes Administraciones, se empiecen a tomar medidas, a nuestro entender, muy puntuales, aisladas y descoordinadas de otras acciones. Además no responden a un plan global de actuación y no están fundamentadas en un estudio serio sobre la incidencia y las características de la violencia escolar en Ceuta.

Los expertos que se vienen ocupando de este tema en España (Avilés, 2001; Cerezo, 2001; Collell y Escudé, 2003; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003; Díaz-Aguado, 2002b; Fernández, 1998; Gutiérrez, 2001; Jares, 2002; Justicia, 2001; Melero, 1993; Oñate y

Piñuel, 2005; Oñederra, 2005; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Serrano e Iborra, 2005; Trianes, 2000) coinciden, mayoritariamente, en considerar que la situación no es alarmante pero sí digna de ser tomada en consideración. Estamos en un momento idóneo para intervenir y sentar las bases de una educación preventiva en este terreno y no esperar a que este problema se agrave y se cronifique.

Como vemos, la importancia que se otorga actualmente a esta problemática escolar, la urgencia de soluciones que demanda y la falta de estudios empíricos al respecto en la ciudad de Ceuta, son criterios de priorización, más que suficientes, para optar por este tema como objeto de investigación de esta tesis doctoral. Además, aunque es un fenómeno del que se está hablando e investigando mucho, se sabe aún muy poco. Ello se debe, por un lado, a lo reciente que son los estudios sobre este asunto; y, por otro, a la complejidad del objeto en cuestión.

En concreto, con este estudio pretendemos conocer y adentrarnos en los problemas de conducta que dificultan la convivencia escolar en Ceuta en el ámbito de la Ed. Primaria y 1º ciclo de Secundaria con especial atención al fenómeno de los malos tratos entre escolares. Este acercamiento queremos hacerlo desde la dinámica de relaciones que se establecen entre los miembros del grupo-clase. Intentaremos, igualmente, vincular estos problemas a variables personales y de contexto como: edad, sexo, rendimiento académico, estatus sociométrico, tipo de centro, etc. No obstante, este análisis parcial de la situación lo enmarcaremos en un contexto global y ecológico que le dé sentido, siendo conscientes de que sólo estamos tocando una parte del puzzle que conforma la buena convivencia en los centros escolares.

El planteamiento de este trabajo responde al convencimiento de que la ecología del grupo clase (su estructura, el rol que desempeña cada

individuo dentro del mismo, las relaciones que se establecen , el grado de cohesión interna y los conflictos que se plantean) es un elemento determinante en la aparición, mantenimiento y solución de los problemas de convivencia en el aula

## **2. OBJETIVOS**

Como hemos comentado anteriormente, el propósito o finalidad última de esta investigación pasa por analizar el fenómeno del maltrato entre escolares en los niveles de Primaria y primer ciclo de Secundaria, de los centros de Ceuta, pero desde un contexto más amplio de conductas problemáticas y dinámica de relaciones que pueden entorpecer la buena convivencia del grupo. Desde este marco, podemos plantearnos objetivos científicos más específicos, como los siguientes:

1. Adaptar un instrumento válido que evalúe, en los alumnos de Primaria y Primer ciclo de Secundaria, las conductas problemáticas para la convivencia escolar desde el punto de vista del profesor.
2. Conocer el nivel de incidencia de las conductas de malos tratos entre escolares en los Centros de la ciudad y describir la evolución de las mismas en los distintos ciclos educativos estudiados.
3. Categorizar las conductas problemáticas para la convivencia que hayan sido evaluadas.
4. Relacionar las conductas-problemas informadas por el profesor con las conductas de maltrato autoinformadas por los alumnos.
5. Caracterizar a los distintos tipos de alumnos implicados en el fenómeno de los malos tratos severos.

6. Relacionar los diferentes tipos de alumnos participantes en situaciones conflictivas con el estatus sociométrico de los mismos.
7. Analizar la influencia que variables como el sexo, el curso, el rendimiento académico, y otras variables contextuales tienen en la aparición y caracterización de los problemas de convivencia.

### **3. HIPÓTESIS**

Hipótesis 1: Esperamos confirmar el modelo teórico del cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar y reducir el nº de ítems en la nueva estructura empírica.

Hipótesis 2: Esperamos constatar diferencias significativas a través del género en las distintas modalidades de maltrato y los niveles de incidencia.

Hipótesis 3: Esperamos constatar diferencias significativas a través de la Etapa y Ciclos educativos en las distintas modalidades de maltrato y los niveles de incidencia.

Hipótesis 4: Esperamos encontrar diferencias significativas entre los distintos tipos de implicados en maltrato, resultantes de los autoinformes de los alumnos en relación a los factores explicativos de las conductas-problemas informadas por el profesor.

Hipótesis 5: Esperamos encontrar diferencias sustantivas entre los alumnos implicados en maltrato en relación a los tipos de conductas, sentimientos y reacciones que adoptan en las diferentes situaciones de abuso entre iguales.

Hipótesis 6: Esperamos constatar diferencias significativas entre los alumnos implicados en situaciones de maltrato en relación al estatus sociométrico que mantienen dentro del grupo aula al que pertenecen.

Hipótesis 7: Esperamos encontrar diferencias significativas entre la influencia de variables como sexo, tipo de centro, etapa, rendimiento académico, tipología de implicados y las interacciones de las mismas en la caracterización de los problemas de convivencia.

## **4. MÉTODO**

### **4.1. Participantes**

El número de sujetos que ha formado parte de la muestra de este estudio ha sido de 587. Todos ellos, alumnos y alumnas procedentes de dos centros públicos de Educación Primaria de la Ciudad Autónoma de Ceuta.

Estos centros están situados en zonas bien distintas de la ciudad. El primero de ellos, el C.P. «Lope de Vega», recibe alumnado de toda la zona centro de la ciudad y del «Campo Interior»( zona adyacente a la anterior). Por su parte, el C.P. Reina Sofía está ubicado en el «Campo Exterior», una zona suburbana en la que vive mayoritariamente población musulmana. Ambos colegios en el momento de incorporarse a esta investigación eran Centros de Primaria en los que se seguía impartiendo el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Durante el transcurso del trabajo, el I.E.S «Luís de Camoens» absorbió el primer ciclo de la ESO del C.P. «Lope de Vega» por lo que, necesariamente, tuvimos que agregar este centro a nuestro ámbito de estudio para poder continuar recogiendo parte de nuestros datos.

Los niveles educativos de donde hemos obtenido la muestra han sido 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Nuestra pretensión, como hemos venido manifestando, era la de obtener información del fenómeno de los malos tratos en Primaria (abundan los estudios en Secundaria) y observar si se producen cambios significativos al comienzo de la Educación Secundaria, al tiempo que intentar enmarcar este problema en el contexto de problemas de convivencia y de relaciones del grupo clase. No hemos creído conveniente trabajar con el primer ciclo de Primaria ya que los instrumentos que íbamos a utilizar no eran los más apropiados para esas edades y además no estábamos seguros de que pudieran entender con claridad el concepto y las diversas modalidades de malos tratos que hemos manejado.

Los centros educativos no pudieron ser seleccionados al azar. Aunque queríamos, por un lado, que la heterogénea población escolar ceutí estuviera lo más ampliamente representada; por otro, nos encontramos con las limitaciones que el tipo de trabajo que habíamos diseñado nos imponía. No es fácil lograr que casi todo el profesorado que imparte los niveles de referencia de este estudio en un centro, se implique en un proceso de colaboración que supone algo más que prestar su clase para pasar unas pruebas. Por consiguiente, optamos por dividir la ciudad en las dos grandes zonas que hemos descrito brevemente y seleccionar en cada una de ellas aquel centro que presentara una mayor disposición para el trabajo, en número de personas y en interés por colaborar en este tipo de investigaciones. En ambos centros pudimos contar con dos líneas de escolaridad (un grupo A y un grupo B) para cada uno de los niveles educativos antes citados (24 unidades en total).

Pensamos que, de todas formas, hemos conseguido un número de sujetos aceptable y representativo de los dos últimos ciclos de Primaria y el 1º ciclo de Secundaria de la ciudad de Ceuta. La proporción de alumnos/as

participantes, con relación a la población total objeto de estudio, es del 13,6%. Este porcentaje es el mismo para Primaria como para el Primer Ciclo de Secundaria (Ver tabla 4.1).

Tabla 4.1. Proporción de la población representada en la muestra

		Población N	Muestra N	% de la muestra respecto a la población
	Primaria	2889	394,0%	13,6%
Etapa	Secundaria	1410	193,0%	13,6%
	Total	4299	587,0%	13,6%

De los 587 sujetos que constituyen la muestra, 318 son varones (el 54,2%) y 269 son mujeres (el 45,8%) y se mueven en un rango de edad que va desde los ocho a los quince años. Si comparamos estos datos con los que hemos obtenido de la población veremos que las proporciones entre hombres y mujeres son muy semejantes a los de la muestra (véase tabla 4.2.)

Tabla 4.2. Comparación de la distribución de la población y la muestra por sexo

		Población N	Población %	Muestra N	Muestra%
Sexo.	Varón.	2297	53,4%	318,0	54,2%
	Mujer.	2002	46,6%	269,0	45,8%
	Total	4299	100,0%	587,0	100,0%

Una caracterización mayor de la muestra podemos verla en las tablas siguientes.

Tabla 4.3.. Frecuencia y porcentaje de alumnos por cursos

Curso.		N	%
	Tercero	89	15,2%
	Cuarto	100	17,0%
	Quinto	103	17,5%
	Sexto	102	17,4%
	1º de ESO	94	16,0%
	2º de ESO	99	16,9%

Tabla 4.4. Frecuencia y porcentajes de los alumnos de la muestra por curso y sexo

Curso.		Varón.			Mujer.		
		N	% de fila	% de columna	N	% de fila	% de columna
	Tercero	44	49,4%	13,8%	45	50,6%	16,7%
	Cuarto	46	46,0%	14,5%	54	54,0%	20,1%
	Quinto	62	60,2%	19,5%	41	39,8%	15,2%
	Sexto	57	55,9%	17,9%	45	44,1%	16,7%
	1º de ESO	53	56,4%	16,7%	41	43,6%	15,2%
	2º de ESO	56	56,6%	17,6%	43	43,4%	16,0%

Como puede apreciarse en las tablas precedentes no existen apenas diferencias en la proporción de sujetos que están representados en los distintos niveles. No ocurre lo mismo con el género, mientras en tercero están equiparados los hombres y las mujeres, en cuarto existe un mayor número de mujeres que de varones, para dar un cambio de nuevo en quinto a favor de los hombres que ya permanece constante hasta 2º de ESO. La mayor proporción de varones se da en quinto mientras que de mujeres se da en cuarto. No encontramos una explicación plausible a este hecho que, como hemos dicho antes, se repite en la población de origen.



Por último, analizaremos los grupos de edades predominantes en cada curso. Para ello, hemos elaborado una tabla en la que se cruzan estos datos y se acompañan de las frecuencias y sus respectivos porcentajes

Tabla 4.5. Frecuencias y porcentajes de la muestra por curso y edad

		N	%	
Curso.	Tercero	edad		
		8 años	78	87,6%
		9 años	10	11,2%
		10 años	1	1,1%
		Total	89	100,0%
	Cuarto	edad		
		9 años	82	82,0%
		10 años	17	17,0%
		11 años	1	1,0%
		Total	100	100,0%
	Quinto	edad		
		10 años	87	84,5%
		11 años	16	15,5%
		Total	103	100,0%
	Sexto	edad		
		11 años	74	72,5%
12 años		23	22,5%	
13 años		3	2,9%	
14 años		2	2,0%	
	Total	102	100,0%	
1º de ESO	edad			
	12 años	71	75,5%	
	13 años	21	22,3%	
	14 años	2	2,1%	
	Total	94	100,0%	
2º de ESO	edad			
	12 años	1	1,0%	
	13 años	62	62,6%	
	14 años	27	27,3%	
	15 años	9	9,1%	
	Total	99	100,0%	

Como era de esperar, el desfase de edad va aumentando conforme ascendemos de nivel y existe una mayor concentración de alumnos repetidores en aquellos cursos que son finales de ciclo (4º, 6º y 2º ESO) . De 11 alumnos que tienen una edad superior a la que corresponde en 3º (12,3%), llegamos a 36 sujetos (36,4%) que tienen un desfase de un año o dos en 2º de la ESO. Se observan también algunos casos de escolarización tardía en el que el desfase llega a ser de 3 años en Primaria.

#### **4.2. Los instrumentos**

El instrumento para la recogida de datos por el que hemos optado principalmente, dentro de este enfoque metodológico, ha sido **el cuestionario**. Consideramos que para los propósitos de nuestra investigación esta herramienta puede ser la más adecuada porque permite obtener información subjetiva de un amplio abanico de cuestiones, de forma rápida y sobre un número elevado de sujetos (Sierra, B., 1991). Además es el instrumento más utilizado en el panorama científico internacional dentro de esta temática (Eslea, Menesini, Morita, O'Moore, Mora-Merchán, Pereira y Smith., 2003; Espelage y Swearer, 2003; Mora-Merchán, 2000; Ortega, 1998; Smith et al., 1999; Smith, 2004; Solberg y Olweus, 2003).

Junto a este instrumento, hemos pasado un **test sociométrico**, como recurso necesario y útil para poder relacionar los datos comportamentales obtenidos mediante la herramienta anterior con la dinámica de relaciones del grupo-clase y el estatus alcanzado por los individuos dentro del mismo.

#### 4.2.1. Los cuestionarios

Se han utilizado dos cuestionarios ya elaborados y contrastados por diferentes autores y que nosotros nos hemos encargado de adaptar a la realidad en la que vamos a trabajar. Estos son:

1. El cuestionario sobre problemas de Convivencia Escolar en Secundaria (CPCE) (Peralta, 2004)
2. El cuestionario sobre maltrato entre escolares (Olweus, 1993a).

El primero de ellos, trata de recoger información, desde el punto de vista del profesor, de las diferentes conductas-problemas que deterioran la convivencia. El segundo, nos proporciona datos sobre la magnitud del fenómeno de los malos tratos, sobre las características del mismo y nos ayuda a identificar a los protagonistas. De este cuestionario se han confeccionado dos formas: uno para los alumnos de Primaria y otro para los de Secundaria.

##### A) EL CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR PARA PRIMARIA Y SECUNDARIA

###### *\* La adaptación del cuestionario de partida*

El punto de partida para la elaboración de este cuestionario ha sido el instrumento, elaborado y validado por F.J. Peralta Sánchez, - «**Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar**» (CPCE) - para medir conductas desadaptadas en la Educación Secundaria. En su confección partió, inicialmente, de 5 dimensiones racionales que hemos seguido respetando y que el propio autor las define del siguiente modo (Peralta, 2004):

-Conducta Indisciplinada:

Conducta que no respeta las normas generales del Reglamento de Organización y Funcionamiento de los centros educativos y que, sin embargo, no atenta contra la integridad física o psíquica de los demás, aunque puede dificultar el normal desarrollo de la actividad docente y discente.

- Conducta de desinterés académico:

El alumno manifiestamente demuestra muy poco interés por su aprendizaje y por responder a las tareas que el profesor le encarga.

- Conducta antisocial:

*"Implica para niños y adolescentes riesgos graves de conducta antisocial, delincuencia y consumo de drogas. No se ajusta a las normas generales de la sociedad: respeto a la propiedad privada, a las personas, al derecho a la vida, etc. y tiene graves consecuencias para el desarrollo del individuo"* (Trianes, 2000, p.20).

- Conducta de maltrato entre iguales:

Es un fenómeno concreto definido como "un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten en víctimas de sus compañeros" (Olweus, 1993a).

- Comportamiento disruptivo:

El término se define como: "*que producen ruptura brusca*" (Fernández, 2001, p. 11). No atenta contra las personas directamente pero sí perturba el normal desarrollo de la actividad docente/discente, con frecuencia en interdependencia entre las conductas del alumno y las contingencias proporcionadas por el docente (Pérez, 1993).

El instrumento citado evalúa estas conductas problemáticas para la convivencia a través de 97 ítems, en una escala de 4 intervalos, que los profesores tutores han de cumplimentar para cada uno de sus alumnos. Las categorías anteriores surgen del agrupamiento realizado por los autores del conjunto de conductas extraídas de los partes de disciplinas emitidos, durante un curso académico, por 60 profesores y profesoras de dos Institutos de la provincia de Almería.

La adaptación de este cuestionario, para poder evaluar aquellas conductas que deterioran la convivencia en los centros de Educación Primaria de Ceuta y Primer Ciclo de Secundaria, ha seguido el siguiente proceso:

1º. Entrega del cuestionario a 30 maestros de Ed. Primaria y Primer Ciclo de Secundaria de distintos centros de la localidad. El 70% pertenecían a los centros en los que hemos realizado el estudio. Les solicitamos que leyeran y analizaran detenidamente cada uno de los ítems del cuestionario y nos informaran de la adecuación de los mismos para evaluar las conductas que alteran la convivencia en estos niveles. Como consecuencia de ello, descartaron aquellos ítems que no consideraron relevantes para los niveles propuestos, matizaron otros y añadieron algunas conductas nuevas que no estaban recogidas en el cuestionario original. El criterio tomado para eliminar algún ítem de los descartados es que hubiera una coincidencia del 100%

entre los interrogados. La exigencia para incorporar ítems nuevos fue todo lo contrario: que al menos dos sujetos coincidieran en su incorporación.

2º. Revisión de distintas categorías elaboradas sobre conductas-problemas existentes en los centros escolares. Incorporamos algunas de estas conductas que eran contempladas por otros profesionales y no habían sido recogidas en el cuestionario original. Entre las categorías revisadas podemos citar:

- La categoría de conductas disruptivas (en cuanto a las normas, en cuanto a la tarea, en cuanto al respeto al profesor y en cuanto a las relaciones con los compañeros) y de conductas violentas entre compañeros confeccionadas por Fernández (2001).
- La categorización de conductas disruptivas hecha desde el Proyecto Atlántida (2002).
- Las categorías de conductas violentas definidas por Ortega (2002b): vandalismo, disruptividad, indisciplina, maltrato interpersonal y violencia interpersonal con resultados penales.
- Las conductas de maltrato que el Informe del Defensor del Pueblo (2000) relaciona aglutinadas en 4 categorías: agresión física, agresión verbal, exclusión social y mixta.
- Las categorías de comportamiento antisocial en la escuela elaboradas por Torreño y Moreno (2003): interrupción en las aulas, indisciplina, violencia física, violencia psicológica, vandalismo, absentismo y fraude.

- La relación de conductas problemáticas presentadas por Ortega, Mínguez y Saura (2003).
  
- La relación de conductas problemas elaborada por Galvin y Singleton (1984) y agrupadas en las siguientes categorías: obediencia en clase, tareas de orientación, control emocional, autovaloración, relación con sus compañeros y autorresponsabilidad/resolución de problemas.

3. Revisión personal del instrumento por parte del doctorando, desde su formación docente, experiencia profesional y conocimiento del contexto en el que se va a realizar el estudio.

4. Realización de modificaciones al cuestionario de partida:

a) Eliminación de ítems del cuestionario original:

14, 15, 16, 23, 26, 36, 39, 45, 58, 73, 78, 88, 91 y 94 (Ver anexos)

b) Concreción, matización, reformulación de ítems, sin cambios significativos:

1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 38, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 51, 55, 56, 53, 61, 62, 64, 65, 66, 60, 68, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 83, 80, 81, 85, 86, 87, 89, 96 y 97 (Anexos)

c) Unificación de ítems:

11, 17 y 71 - 6 y 49 - 9 y 69 - 18 y 7 - 29 y 54 - 22 y 92 - 33 y 63 - 40, 57 y 82 - 34 y 59 - 50 y 52 - 60 y 95 - 79 y 84 - 89 y 93. (Ver anexos)

d) Inclusión de nuevos ítems:

4, 14, 21, 32, 34, 41, 43, 47, 56, 63, 72, 73, 74, 78, 80, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94,95 y 96 (Ver anexos)

5. Comprobación previa del cuestionario Piloto

6. Confección definitiva del cuestionario

En la redacción definitiva del cuestionario matizamos las cuatro opciones de respuestas con el fin de unificar criterios a la hora de responder. Así se delimitaron cada una de las categorías:

**1 = Nunca** (No ha manifestado la conducta-problema desde que comenzó el curso)

**2 = Alguna vez** (Ha manifestado la conducta-problema una vez o a lo sumo dos, pero no es lo habitual en él)

**3 = Varias veces** (Ha manifestado la conducta-problema en varias ocasiones desde que comenzó el curso. No de forma continuada, pero con la suficiente asiduidad como para que no se considere un hecho aislado)

**4 = Muchas veces** (La conducta-problema es habitual, sucede muy a menudo, casi todos los días. Es un comportamiento continuado y persistente que ocurre casi siempre que surge la situación).

\* Estructura del Cuestionario

*Título:* Cuestionario sobre Problemas de Convivencia

*Información general al profesor sobre:* objetivos del cuestionario, petición de sinceridad al responder e instrucciones para contestar

*Datos de afiliación del sujeto:* edad, sexo, centro escolar, nivel y grupo

*Preguntas:* Se pide información, al profesor, sobre el grado de realización o no, por parte del alumno, de determinadas conductas disruptivas, indisciplinadas, de desinterés académico, de maltrato y de conducta antisocial a través de 96 preguntas.



\* Contenidos del Cuestionario. Variables

El contenido del cuestionario hace referencia a las variables que se analizan. Las hemos clasificado en función del papel que pueden desempeñar en la investigación para la que se utiliza:

- a) Variables de estudio: Diversas conductas-problemas que pueden llevar a deteriorar la convivencia en el aula.

Variables que miden Indisciplina: 1, 8, 13, 29, 33, 39, 55, 60, 64, 68,77, 51, 14, **72, 73, 80, 93**

Variables que miden disrupción: 5, 37, 42, 54, 59, 67, 53, 71, 76, 15, 26, 21, 32, 43, 56, 84, **86,87, 88, 91, 96**

Variables que miden maltrato: **2, 3, 9, 19, 25, 36, 48, 46, 57, 62, 65, 79, 10, 20, 52, 69, 90, 41, 47, 81, 85**

Variables que miden desinterés académico: 12, 17, 22, 28, 38, 44, 50, 7, 16, 34, **72, 74, 78, 89, 92**

Variables que miden conducta antisocial: 6, 11, 18, 23, 24, 27, 31, 40, 49, 58, 61, 66, 70, 75, 82, 83, 30, 35, 45, **81, 41, 47, 63, 80, 86, 92, 94, 95**

- b) Variables de clasificación: edad, sexo, centro escolar, etapa, ciclo, nivel y grupo

Como veremos a continuación, la aplicación de un análisis factorial al cuestionario, una vez pasado a todos los participantes, redujo el número de ítems a 47 distribuidos en torno a 7 factores que explican el 50,77 % de la varianza. De este modo las variables de estudio transformadas fueron las siguientes:

1. Variables que miden conductas agresivas hacia los compañeros: 2, 3, 4, 10, 14, 19, 20, 25, 31, 35, 36, 46, 48, 52, 55, 57 y 58
2. Variables que miden desinterés académico: 12, 16, 22, 28, 32, 38, 44, 78 y 89
3. Variables que miden disruptividad: 5, 15, 26, 39, 42, 43, 51, 73 y 96
4. Variables que miden conductas exhibicionistas y groseras: 23, 27, 64, 75 y 77.
5. Variables que miden falta de habilidades de comunicación con miembros del grupo: 88, 92 y 94
6. Variables que miden conductas agresivas hacia el profesor: 6 Y 81
7. Variables que miden conductas delictivas: 40 y 70

\* Fiabilidad del cuestionario

El método más adecuado para hallar la fiabilidad de este instrumento adaptado nos parece que debe obedecer a dos cuestiones: la primera, que contamos con una información previa del instrumento original (alfa= 0,9882 ) y la segunda que dado que se va a aplicar de una sola vez y que hemos reformado algunos ítems, queríamos conocer tanto la fiabilidad global del instrumento como los índices de estas nuevas variables. Estas condiciones las cumple adecuadamente el índice alfa de Cronbach que como sabemos es un índice de consistencia interna, que es precisamente lo que nos ha interesado conocer en cuanto a si se alteró o no.

Aplicado los cálculos correspondientes el índice general es ( 0,9880) lo que comparado con el índice sobre el que hemos trabajado ha sido igualado.

### Validez del cuestionario

Para la validez nos hemos decidido por el método de validez de constructo porque el modelo sobre el que hemos trabajado ya definía también una serie de factores sobre los que se construyó la estructura conceptual del instrumento. Tras la aplicación de varios modelos nos inclinamos por un sistema que nos permitiera afrontar una hipótesis de partida sobre la ausencia de una comprensión completa con respecto al método que íbamos a utilizar. Para ello, aplicamos el método de la máxima verosimilitud que Harman en los años 80 aplicó felizmente y que es conocido como ML (Harman, 1989). Es un procedimiento estadístico para estimar los parámetros desconocidos de la población. No todos los parámetros tienen estimadores suficientes, si existe uno, el estimador de máxima verosimilitud es un estimador suficiente. Además hemos podido ensayar el mejor ajuste porque este método permite estimar a priori el número de factores.

Para rotar las matrices de correlaciones, elegimos una rotación ortogonal porque en este tipo de rotaciones los factores permanecen incorrelacionados con el proceso de rotación, es decir, se mantiene la independencia de los factores. Dentro de este tipo de rotaciones el procedimiento Varimax es el que alcanza la máxima simplificación posible.

Los resultados de la matriz de factores rotados son los que aparecen en las siguientes tablas

Tabla4.6. Estructura factorial del análisis factorial por máxima verosimilitud y rotación Varimax del Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar Adaptado (CPCEA) para el primer factor

Factores	%varianza explicada	% varianza acumulada	ítems	saturación
			31	.794
			25	.764
			3	.730
			20	.708
			48	.666
			2	.664
			36	.638
			57	.637
F1: Conductas agresivas hacia los compañeros	12,541	12,541	4	.634
			19	.625
			52	.575
			46	.549
			35	.540
			14	.538
			58	.532
			55	.531
			10	.520

Tabla4.7. Estructura factorial del análisis factorial por máxima verosimilitud y rotación Varimax del Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar Adaptado (CPCEA) para el segundo y tercer factor.

Factores	%varianza explicada	% varianza acumulada	ítems	saturación
			22	.811
			12	.804
			78	.767
			28	.754
F2: Conductas de desinterés académico	11,277	23,819	16	.699
			38	.682
			32	.668
			89	.657
			44	.531

			96	.617
			39	.583
			73	.570
			15	.567
F3: Conductas disruptivas	10,601	32,980	51	.552
			42	.551
			43	.550
			26	.536
			5	.529

Tabla4.8. Estructura factorial del análisis factorial por máxima verosimilitud y rotación Varimax del Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar Adaptado (CPCEA) para los factores 4, 5, 6 y 7

Factores	%varianza explicada	% varianza acumulada	ítems	saturación
			64	.709
			75	.689
F4: Conductas exhibicionistas y groseras	5,379	38,359	23	.640
			77	.589
			27	.583
F5: Conductas de falta de habilidades de comunicación con miembros de un grupo	4,604	42,964	94	.575
			92	.538
			88	.535
F6: Conductas agresivas hacia el profesor	4,059	47,022	81	.676
			6	.526
F7: Conductas delictivas	3,747	50,770	40	.696
			70	.542

Los índices de Kaiser Meyer -Olkin (KMO) y de Bartlett nos permiten afirmar la adecuación de los datos al análisis factorial, es decir, la confirmación de que el modelo es el indicado, porque en el primer caso el

índice de 0,872 de Kaiser Meyer-Olkin es muy meritorio (Etxeberria, Joaristi y Lizasoain, 1990), lo cual significa que la matriz sobre la que hemos actuado es muy adecuada para proceder a este tipo de análisis factorial. Por su parte, el test de esfericidad de Bartlett nos da un índice de  $X^2$  (2219,067) y una significación de  $p=.000$ , que nos dice que hay intercorrelaciones significativas o lo que es lo mismo que la matriz de correlaciones no es una matriz de identidad.

#### B) El Cuestionario sobre malos tratos entre escolares

El segundo instrumento utilizado fue el «**Cuestionario sobre maltrato entre escolares**» de Rosario Ortega y Joaquín Mora- Merchán el cuál fue adaptado para las unidades de Educación Primaria y Primer Ciclo de Secundaria, teniendo en cuenta las dificultades de comprensión de la lengua española que presentan los alumnos musulmanes escolarizados en estos niveles. Con este cuestionario se pretende que los distintos protagonistas que participan en las situaciones de maltrato se autoidentifiquen señalando el papel que juegan y las opiniones que le merecen algunas cuestiones relacionadas con este problema.

#### \* Estructura del cuestionario

*Título:* Cuestionario sobre malos tratos entre escolares

*Información general al alumno sobre:* objetivos del cuestionario, petición de sinceridad al responder, clarificación del concepto de maltrato y las distintas modalidades que se van a contemplar e instrucciones para contestar.

*Datos de afiliación del sujeto:* edad, sexo, centro escolar, nivel y grupo

*Preguntas:* Se pide información, al alumno, sobre el grado de participación personal como víctima, como agresor y/o como

espectador en las situaciones de maltrato al tiempo que se le solicita que las caracterice.

*Formas:* Dos formas una para Educación Primaria y otra para el Primer Ciclo de Educación Secundaria

\* Contenidos del cuestionario. Variables

De la misma manera que procedimos con el cuestionario de convivencia hemos actuado con éste, dividiendo, igualmente, las preguntas-variables en función del uso que vayamos a darle en esta investigación. Así tenemos:

a) Variables de estudio: Aquellos ítems que nos ayudan a caracterizar las situaciones de maltrato y a identificar a sus protagonistas. Podemos agruparlas del siguiente modo:

- Variables que permiten la identificación de los protagonistas: (1P, 2P, 3P, 4P, 5P, 6P), (2S, 3S, 17S, 18S)

- Variables que ayudan a caracterizar a los protagonistas:( 7P, 11P. 12P, 13P, 14P, 15P, 16P, 17P, 18P, 19P, 20P, 21P, 22P) .(4S, 8S, 9S, 10S, 11S, 12S, 13S, 14S, 15S, 16S, 19S, 20S, 21S)

-Variables que ayudan a caracterizar las situaciones de malos tratos: (1P, 3P, 5P, 8P, 9P, 10P, 11P, 12P, 13P, 14P, 15P, 16P, 18P, 20P, 22P) (2S, 4S, 5S, 6S, 7S, 9S, 10S, 11S, 12S, 13S, 15S, 17S, 19S, 21S)

b) Variables de clasificación: edad, sexo, centro escolar, etapa, ciclo, nivel y grupo.

Los cambios que hemos realizado al cuestionario original han sido exclusivamente de redacción y de diseño. No se han eliminado, ni añadido variables nuevas, tan sólo se han reformulado algunos ítems, tanto sus

preguntas como sus respuestas. En el cuestionario para Educación Primaria hemos creído conveniente incluir siete viñetas que aludían a las siete modalidades de maltrato que hemos contemplado en nuestro estudio para una mejor comprensión de las mismas, por parte del alumnado de esta Etapa.

*\* Fiabilidad y Validez del Cuestionario*

Anteriormente ya aludíamos al empleo masivo y generalizado de este instrumento en las múltiples investigaciones realizadas en diferentes países de todo el mundo, por lo que su fiabilidad y, sobre todo, su validez para recoger información sobre este fenómeno están suficientemente contrastadas.

#### **4.2.2. El test sociométrico**

Paralelamente a los cuestionarios anteriores, aplicamos un ***instrumento sociométrico*** (elaborado por nosotros) con el fin de que recogiera información sobre el estatus sociométrico real y percibido de los alumnos, la dinámica relacional existente y la estructura del grupo.

Aunque parecía que el cuestionario sociométrico había perdido fuerza y gran parte del interés que había despertado en sus comienzos, actualmente se revela como un instrumento de alta potencialidad para describir la estructura conectiva de complejas redes de interacción social. “Los avances matemáticos en el campo de la estadística multidimensional, la teoría de grafos y la generalización de los medios informáticos para el tratamiento de sociomatrices, permiten prever un importante desarrollo de la sociometría moderna” (Cornejo, 2003).

La posibilidad que nos brinda esta herramienta de conocer cómo están integrados los sujetos en la estructura preferencial de un grupo, cómo



son las relaciones interpersonales entre ellos y qué estructura tiene el grupo, ha ocasionado que, en el campo de estudio de los malos tratos, el test sociométrico esté siendo utilizado en numerosas investigaciones en los últimos tiempos (Eslea et al., 2003; Estell et al., 2003; Farmer, Estell, Bishop, O`Neal y Cairns, 2003; Mora-Merchán 2000; Salmivalli et al., 1996; Warden y Mackinnon, 2003), debido sobre todo a la corriente imperante de considerar el fenómeno de la intimidación como un proceso de grupo (Espelage y Swearer, 2003; Rodkin y Hodges, 2003; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, 2002; Sutton y Smith, 1999).

*\* Estructura de la prueba sociométrica*

*Título:* Prueba sociométrica “Convivir en una nueva clase”

*Información general al alumno:* Instrucciones para contestar, presentación de una situación imaginaria sobre las que haremos las preguntas, listado nominal de los alumnos del grupo y petición de sinceridad al responder.

*Datos de afiliación del sujeto:* edad, sexo, centro escolar, nivel y grupo.

*Preguntas:* Se solicita a los alumnos información sobre el nivel de preferencias y rechazos entre los componentes del grupo-clase.

El criterio de elección utilizado ha sido el de preferencia en una relación específica. Lo hemos concretado en la siguiente situación:

**“Imagínate que el próximo curso tienes que cambiarte a una nueva clase con algunos de los niños y niñas que ahora están aquí contigo”**

Desde esta situación específica se hacen 4 preguntas encaminadas a cubrir otros tantos objetivos:

1. *¿A quiénes elegirías para que estuvieran contigo en la nueva clase?*

Elección de compañeros para convivir con ellos en clase  
(Aceptación/Preferencia de interacción/Atracción)

2. *¿Con qué compañeros no te gustaría estar en la nueva clase?*

No elección de compañeros para convivir con ellos en clase  
(Rechazo).

3. *¿Qué compañeros crees tú que te elegirían para estar con ellos en la nueva clase?*

Percepción de elección por parte de sus compañeros de clase  
(Percepción de aceptación)

4. *¿A qué compañeros crees tú que no les gustaría estar contigo en la nueva clase?*

Percepción de no elección por parte de sus compañeros de clase  
(Percepción de rechazo)

Hemos elegido esta situación de partida porque pensamos, por un lado, que los alumnos visualizan mejor situaciones cercanas a ellos y de su interés – sobre todo los más pequeños- y esto hará que contesten con mayor fiabilidad a las preguntas; y, por otro, porque el criterio que han de tener en cuenta para responder es un criterio afectivo, de relaciones muy personales y no relacionado con que el otro posea determinadas habilidades concretas para superar una actividad académica propuesta. Y, lógicamente, aquello nos interesa mucho más para los propósitos de esta investigación.

\* Contenido de la prueba sociométrica. Variables

a) Variables de estudio:

- Tipo sociométrico
- Estatus de elecciones
- Estatus de rechazos
- Rango de significación de estatus de elecciones
- Rango de significación de estatus de rechazos
- Percepción acertada de elecciones
- Percepción acertada de rechazos
- Reciprocidad de elecciones
- Reciprocidad de rechazos
- Oposición de sentimientos
- Impresión de elecciones
- Impresión de rechazos
- Popularidad
- Antipatía
- Conexión afectiva
- Estatus sociométrico (Aprecio)

b) Variables de clasificación: edad, sexo, centro escolar, etapa, ciclo, nivel y grupo.

\* Fiabilidad y validez del cuestionario sociométrico

La fiabilidad y validez de las aplicaciones sociométricas han sido muy investigadas. Cornejo (2003) nos resume algunos de los resultados más significativos al respecto y que respalda la utilización con garantías de este instrumento:

- Las correlaciones entre ítems pares e impares (Coeficiente de correlación de Loeb) oscila entre  $r = .65$  y  $r = .85$ .
- Loeb split-halves:  $r = .53$  a  $.85$
- Northway, utilizando criterios generales:  $r = .64$  a  $.84$
- Northway, utilizando un criterio de habilidades:  $r = .37$  a  $.50$
- La correlación entre puntuaciones en diferentes momentos:  $r = .74$
- Constancia en la elección al cabo de un tiempo:  $r = .69$
- La correlación entre elecciones sociométricas repetidas al cabo de 8 semanas arrojaron valores entre  $r = .76$  y  $.89$
- La comparación con el juicio de los profesores fue de  $r = .59$

#### **4.3. - Procedimiento**

Se informó, en primer lugar, a los profesores del centro, de los objetivos que perseguíamos con este trabajo, de las distintas dimensiones sobre las que queríamos recoger información, de la importancia de su colaboración y de lo necesario de su sinceridad para que el trabajo tuviera alguna validez. Dimos, a continuación, algunas instrucciones para la cumplimentación del cuestionario "Problemas de convivencia en Primaria y Secundaria y se insistió de nuevo en el carácter anónimo de los mismos. Estas informaciones fueron dadas en dos reuniones: una primera general con todo el profesorado participante del centro y otra realizada a nivel de ciclo en la que se proporcionó una información más específica.

La aplicación del cuestionario de malos tratos y la prueba sociométrica se realizaron en las aulas de los distintos centros con los que hemos trabajado, en horario de mañana. Los tutores no estaban presentes cuando se cumplimentaron los mismos para evitar de este modo todo tipo de condicionamiento a la hora de que los chicos nos informaran de la realidad de su aula..

Previamente a la aplicación de estos cuestionarios, habíamos instruidos, para pasar las pruebas, a un grupo de alumnos de Magisterio que se habían ofrecido voluntarios para colaborar en esta investigación, por lo que, al mismo tiempo, pudimos estar recogiendo datos en varias unidades a la vez.

Comenzamos explicando a los alumnos/as qué pretendíamos con este trabajo (dicho de tal forma que fuera comprensible para ellos), en qué aspectos solicitábamos su colaboración, de qué forma íbamos a garantizar la confidencialidad de sus respuestas y lo importante que era para nosotros que nos respondieran con total sinceridad.

Seguidamente, clarificábamos determinados conceptos que considerábamos debían compartir todos antes de contestar, como por ejemplo, el concepto y las diferentes modalidades de maltrato que debían tener en cuenta. Este lo íbamos explicando con ayuda de las ilustraciones existentes en el cuestionario de Primaria.

Del mismo modo se procedía con el resto de instrumentos. Sólo, en algunas unidades de 3 y 4º de uno de los centros fue necesario leer algunas preguntas a los niños porque observábamos que les costaba trabajo comprenderlas con una lectura autónoma (niños con el árabe de lengua materna con problemas de lecto-escritura). Incluso, en casos muy concretos, hubo que traducirles al árabe, oralmente, muchas de las cuestiones. Para ello, contamos con alumnos de Magisterio de cultura de origen musulmán, que realizaron perfectamente este trabajo.

Por último, informábamos de los pasos y las acciones que tenían que realizar para cumplimentar correctamente el cuestionario o el test sociométrico.

Todas estas instrucciones y aclaraciones ya figuraban por escrito en los instrumentos citados, pero nos pareció importante insistir oralmente en ello antes de que pasaran a cumplimentarlos. Creíamos que esta medida podía ayudar a implicar más al encuestado en la realización de dicha tarea y a reducir el posible efecto de la deseabilidad social.

Al menos dos personas permanecimos en clase durante todo el proceso para aclarar cualquier duda que pudiera surgir durante su realización. Al finalizar el proceso marcábamos los cuestionarios con una clave que nos sirviera después para poder cruzar los datos de un mismo alumno.

Tardamos, aproximadamente, 2 meses en recoger toda la información.

#### **4.3.1. Fases de la investigación**

La realización de una actividad que necesita de varios años para culminarse gana, indudablemente, en eficacia y productividad si la dividimos en pequeñas tareas, acompañadas de objetivos muy concretos y las distribuimos en el tiempo. Confeccionar un calendario e intentar cumplirlo nos pareció una buena estrategia de trabajo que nos podía proporcionar orden, una secuencia que seguir, exigencia personal y, en definitiva, un marco organizativo adecuado.

A continuación comentaremos las distintas fases que fueron previstas para el desarrollo de esta investigación, teniendo en cuenta que el tiempo asignado a cada una de ellas y las tareas planificadas para cada momento fueron siempre aproximativas y gozaron de la lógica flexibilidad.

\* Primera fase de la investigación :

Aunque fechamos el inicio de la investigación en octubre de 2002, durante la realización del Programa de Doctorado (octubre 2000 - septiembre 2002) fuimos, paralelamente, revisando la literatura, tarea que intensificamos durante el primer y segundo trimestre del curso 2002/2003. Durante este periodo acudimos a distintas fuentes documentales, bases de datos, entrevistas y reuniones con el profesorado. El material seleccionado fue debidamente clasificado y archivado en función de unos campos de entrada que bien pudieran ser capítulos o partes de capítulos de la futura tesis. Lógicamente, esta revisión bibliográfica no acabó aquí, sino que seguimos acudiendo a las citadas fuentes mientras íbamos desarrollando otras tareas de investigación en las fases siguientes. Fue también durante este tiempo cuando decidimos acotar el ámbito de nuestra investigación e ir concretando o definiendo el problema motivo de estudio. Asimismo, fueron elaborados, en este periodo, los criterios que iban a regir definitivamente la selección de la muestra y se determinaron, definitivamente, los centros que iban a participar en nuestro trabajo.

Dejamos para el periodo que va de abril a septiembre de 2003 la reflexión sobre los aspectos en torno a los cuales queríamos recoger información, la elección de los instrumentos que utilizaríamos para ello y la confección y/o adaptación de aquellos que fueran necesarios.

\* Segunda fase de la investigación :

Al comienzo del curso escolar, durante la 2ª quincena de septiembre, decidimos efectuar un estudio piloto del Cuestionario (Conductas-problemas para la convivencia escolar) confeccionado por F.J. Peralta y adaptado para Ed. Primaria y Primer Ciclo de Secundaria por nosotros, calculando al tiempo la fiabilidad y validez del mismo.

Una vez reestructurado el citado instrumento y con la versión definitiva comenzaríamos a entregarlo a los profesores para su cumplimentación antes de diciembre de 2003. Durante este mismo trimestre, recogeríamos datos del alumnado con relación al fenómeno de los malos tratos entre escolares y su estatus sociométrico.

\* Tercera fase de la investigación:

Durante este periodo, al mismo tiempo que íbamos dando forma al marco teórico en el que se encuadraba el trabajo de investigación, fuimos realizando las tareas de tabulación y análisis de la información que habíamos recogido hasta el momento. Esto comenzó en enero del 2004.

\* Cuarta fase de la investigación:

Desde junio de 2004, continuamos introduciendo y analizando datos, extrayendo resultados y sacando conclusiones. Fue, igualmente, el momento de ir redactando el informe definitivo de nuestra investigación.

#### **4.4. Análisis de los datos**

Hemos hecho un uso de la estadística en los tres niveles de aplicación: nivel descriptivo, nivel inferencial y multivariante, de tal manera que, con ellos, hemos podido profundizar en estos análisis aprovechando al máximo la información que contenían los datos proporcionados por la muestra estudiada.

En el primer nivel hemos utilizado, sobre todo para describir la muestra, los promedios de tendencia central que son un recurso de la investigación que pone de relieve ciertas características particularmente importantes de un grupo de datos.



La media, por su carácter representativo del grupo y por su valor de norma para cada una de las puntuaciones de cada uno de los individuos que conforman el grupo, ha sido muy adecuada en el estudio de los factores de convivencia y de las relaciones sociales entre los miembros del grupo.

Los porcentajes, por su valor como puntuaciones transformadas que permiten comparar de una forma rápida y sencilla los resultados de los individuos con respecto a su grupo, nos han servido para comparar valores en los grupos de implicados en las situaciones de maltrato.

Los gráficos, como representaciones geométricas de un conjunto de datos, agilizan la captación de información porque permiten crear un modelo visual del problema. Además de su fácil manejo práctico, han servido para situar las principales características de las muestras y compararlas, al mismo tiempo que permitimos obtener una idea global de los resultados de una forma rápida y directa.

En el nivel inferencial, ji-cuadrado: Es un estadístico inferencial que "mide la discrepancia entre las frecuencias observadas y esperadas" (Ferguson, 1986, p. 215) o como la define Siegel (1986) "*una prueba para la bondad de ajuste que puede usarse para probar la existencia de una diferencia significativa entre el número observado de objetos o respuestas de cada categoría y un número esperado basado en la hipótesis de nulidad*" (p. 64). La hemos aplicado para estudiar las diferencias entre las variables independientes (género, etapa, ciclo, tipología de implicados) con relación a variables que definen el maltrato.

La U de Mann-Whitney es una de las pruebas no paramétricas más poderosas y como afirma Siegel (1986) "*una alternativa excelente ante la prueba "t", sin tener, por supuestos los requisitos y las suposiciones restrictivas que acompañan al uso de una prueba paramétrica.*" (p. 55) Es

adecuada su aplicación cuando se quiere probar si dos grupos independientes pertenecen a la misma población y los datos se tienen medidos en una escala ordinal. En nuestro caso sirvió para indagar las diferencias entre la tipología de implicados en maltrato con relación a los valores e índices sociométricos.

El análisis de varianza de una clasificación por rango de Kruskal-Wallis representa una alternativa útil para  $K$  muestras independientes que sirve para decidir si aquellas muestras son de poblaciones diferentes. Puede compararse con el análisis de varianza en datos paramétricos. El análisis de Kruskal-Wallis requiere que la variable esté recogida en una medida ordinal.

Kruskal y Wallis (1952) ya la presentaron como una de las pruebas más eficientes de las no paramétricas para  $K$  muestras independientes, téngase en cuenta que no requiere ni normalidad ni homogeneidad en las varianzas. La hemos utilizado por sus características en un primer acercamiento al estudio de las diferencias en el ámbito de la convivencia, siempre que las variables permitían la adaptación a este tipo de prueba.

El análisis de varianza permite trabajar con más de dos dimensiones dentro de cada variable. Este análisis proporciona unos resultados amplios y, además, aporta información sobre lo que denominamos comparaciones a posteriores (post-hoc), localizando exactamente entre qué dimensiones de la variable se encuentran las diferencias. Las condiciones paramétricas para aplicar el análisis de varianza, siguiendo a Tejedor (1984) pueden flexibilizarse siempre y cuando “no sean muy notorios los incumplimientos de ellas, especialmente el de la no normalidad” (p. 277). Por ello, pueden aplicarse a datos medidos al menos en rango que puedan reflejar continuidad, siempre que las muestras sean amplias (más de 300). La ganancia en el procedimiento se bifurca en dos aspectos prácticos para el investigador: por un lado, la mayor potencia-eficiencia de la prueba que

aporta más seguridad y rigor en los resultados; por otro, la información posterior sobre la localización concreta de las diferencias, no sólo entre las variables, sino, además, en las dimensiones de ellas.

Para las pruebas a posteriori, hemos elegido la denominada como “diferencias mínimas significativas” (DSM), que es la menos conservadora (entendiendo por conservadora aceptar una diferencia que no lo es) o sea la máxima potencia de la prueba (Etxeberría, Joaristi y Lizasoain, 1990).

En la dimensión multivariable, el análisis de multivarianza, es decir, una generalización del análisis de la varianza cuando se dispone de dos o más variables independientes o análisis factorial de la varianza (MANOVA). Lo más relevante en este análisis es el estudio de la interacción entre variables. Por ello, su aplicación en este trabajo nos ha permitido profundizar en el nivel inferencial destacando la acción conjunta de las variables entre sí, que se acercan más al modelo explicativo actitudinal y conductual humano.

Una interpretación correcta del efecto de la interacción requiere utilizar comparaciones múltiples para determinar qué medias en concreto difieren de qué otras. Contrastaremos para ellos los efectos simples. Es decir, compararemos entre sí los niveles de una variable dentro de cada nivel de la otra variable. Ajustaremos el intervalo de confianza, controlando así la probabilidad de cometer errores de tipo I en el conjunto de comparaciones. Utilizaremos, para ello, la opción Bonferroni que controla la tasa de error multiplicando el nivel crítico concreto de cada comparación por el número de comparaciones que se están llevando a cabo entre las medias correspondientes a un mismo efecto.

Para una interpretación todavía más ajustada de los efectos de una interacción entre dos variables independientes hemos utilizado la ayuda que nos proporcionan los gráficos de perfil.

El análisis factorial lo hemos aplicado en dos momentos puntuales. En el primero, haciendo uso de la técnica factorial, hemos extraído los factores que mejor explican nuestro posicionamiento teórico (Hair, Tatham y Black, 1999), los distintos ensayos facilitan el acercamiento; en el segundo momento utilizando la técnica de componentes principales ajustamos con precisión el modelo teórico que habíamos previsto.

Las rotaciones, con un procedimiento ortogonal (varimax) han aportado posteriormente una mayor independencia entre los factores. Las rotaciones, con un procedimiento oblicuo (oblimix) permitiendo que los factores puedan estar correlacionados se adaptan mejor a la explicación factorial del modelo.

La aplicación del análisis factorial nos ha permitido comprobar la validez de constructo del instrumento y destacar, realizando una transformación con las variables de más peso en cada uno de los factores, las diferencias en el ámbito de la convivencia.

Todos los procedimientos estadísticos han sido llevados a cabo mediante el paquete informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 12.0. para Windows.

:



CAPÍTULO V

## RESULTADOS ESTADÍSTICOS





**1. INCIDENCIA DE LOS MALOS TRATOS ENTRE ESCOLARES Y  
DESCRIPCIÓN DE LA NATURALEZA DEL PROBLEMA**





Como hemos visto en el capítulo I, las primeras investigaciones sobre el maltrato entre iguales en la escuela se encaminaron, mayoritariamente, a evaluar la incidencia de este fenómeno en los centros educativos de los distintos países que decidieron abordarlo. Según aparece en un volumen revisado (Smith et al., 1999) se han llevado a cabo estudios de este tipo en 16 países europeos, Estados Unidos, Canadá, Japón, Australia y Nueva Zelanda. Junto al hallazgo del número de implicados, estas investigaciones han desvelado, igualmente, la naturaleza y las características que rodean a las situaciones de malos tratos entre escolares en cada lugar.

Smith y Brain (2000), haciendo una lectura de los resultados de estos trabajos, sugieren que podemos aceptar como una generalización razonable que cualquier escuela puede prever la ocurrencia de malos tratos entre escolares aunque con diferentes grados de severidad. En este sentido, y antes de profundizar en otros aspectos fundamentales que son objeto de esta tesis, hemos querido saber cuál es la realidad – sobre los malos tratos– en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Ceuta.

Hemos utilizado para ello el cuestionario de Olweus (ya comentado en el apartado sobre metodología), modelo de autoinforme muy empleado y suficientemente contrastado para los propósitos de este tipo de investigaciones, o bien para que el profesorado recopile información sobre la intimidación en su centro (Espelage, Bosworth y Simon, 2000; Olweus, 1989; Rigby y Slee, 1999). Mostraremos los resultados, provenientes de la aplicación de este cuestionario, organizados en torno a tres epígrafes:

- *Los malos tratos entre escolares: ¿Qué esta ocurriendo en los centros?*
- *Los protagonistas de los malos tratos severos: ¿Quiénes son, cómo son, qué los caracteriza?*
- *Los malos tratos severos a lo largo de la escolaridad: ¿Cómo evolucionan?*

Partimos, como vemos, de una caracterización muy general de las situaciones de abuso entre iguales para ir acotando y analizando con más detalle tanto las situaciones de maltrato severo como a sus protagonistas.

Los datos que aportamos suponen, tan sólo, una estimación de la incidencia y la problemática del fenómeno de los malos tratos en las escuelas de Ceuta. La lectura de los mismos debe hacerse con la cautela que el margen de error derivado del procedimiento de selección y del tamaño de la muestra requiere.

La misma prudencia hay que tener a la hora de comparar estos resultados con las referencias que nos llegan de los estudios realizados en España y en otros países. Los distintos niveles educativos con los que se ha trabajado, los diversos instrumentos de medida utilizados, los diferentes criterios de valoración adoptados, las características propias del contexto investigado, son –entre otras- algunas de las dificultades encontradas para poder comparar con ciertas garantías esto datos.

No obstante, con este tipo de trabajo, estamos en condiciones de ofrecer datos aproximativos de la magnitud del problema así como tendencias generales del fenómeno en el ámbito de estudio. Cuestiones éstas que ayudarán a caracterizarlo y a ir abriendo nuevas líneas de investigación para el futuro.

### **1.1. LOS MALOS TRATOS ENTRE ESCOLARES: ¿QUÉ ESTÁ PASANDO EN LOS CENTROS?**

En este apartado intentaremos elaborar y presentar una fotografía panorámica del fenómeno de los malos tratos en los centros y niveles educativos estudiados. Pretende ser un acercamiento exploratorio, en el que se tracen las líneas más características y generales del problema, que sirva para enmarcar, orientar y dar sentido a estudios más finos y específicos que abordaremos después.

En concreto nos ocuparemos de conocer el número de implicados en las situaciones de malos tratos, los distintos papeles que pueden adoptar los protagonistas, las diversas modalidades de maltrato más usadas por éstos, los lugares de alto riesgo en el centro, las reacciones y sentimientos que se experimentan durante un acontecimiento de malos tratos y quién se entera y qué hace tras estos episodios intimidatorios.

#### **1.1.1. ¿Cuántos son los implicados y qué roles desempeñan?**

Una primera aproximación global al problema nos permite observar que el nivel de conflictividad en el terreno de las relaciones interpersonales entre los alumnos es bastante considerable. Estamos hablando de un 57,6% de escolares que afirman haber sufrido, al menos en una ocasión, algún tipo de agresión física, verbal o psicológica durante el primer trimestre del curso y de un 38,3% de sujetos que reconocen haber ejercido algún maltrato sobre otro compañero durante el mismo periodo de tiempo. Es decir, que uno de cada dos estudiantes ha sido agredido, en alguna ocasión, por los

compañeros del centro y uno de cada tres ha atacado, en algún momento, a otros chicos y chicas en el entorno escolar.

Como era previsible, no todos los afectados han sido objeto de malos tratos con igual frecuencia y duración. El grupo más preocupante lo conforman 43 alumnos (7,4% del total de la muestra) que denuncian ser maltratados “casi todos los días” (maltrato severo) por sus compañeros del centro. Estos podrían ser catalogados como víctimas “puras”, sujetos que están padeciendo verdaderas situaciones de intimidación. Ha sido, de hecho, este criterio restrictivo el que hemos utilizado para elaborar la tipología de alumnos implicados en situaciones de maltrato propiamente dicha. La razón que nos ha llevado a adoptar este criterio extremo se encuentra en las múltiples investigaciones (Almeida, 1999; Benítez, 2002; Mora-Merchán y Ortega, 1995; Mora-Merchán, 2000; Olweus, 1993a; Salmivalli et al., 1996; Wihney y Smith, 1993) realizadas con el fin de valorar el predominio o incidencia del maltrato en los centros escolares. En ellas, se recoge la necesidad de tomar criterios restrictivos si se quiere identificar, con ciertas garantías, a víctimas y agresores. Solberg y Olweus (2003) reafirman lo dicho en una reciente investigación.

El 50,2% restante de escolares que manifestaron haber sufrido algún maltrato se reparten entre un 7,6% que dice experimentar un maltrato de frecuencia intermedia (“bastantes veces” (más de 6)) y un 42,6% que recibe un maltrato esporádico (sólo “una o dos veces” o “entre 3 y 6 veces” desde que comenzó el curso).

Del mismo modo, los agresores actúan con intensidades diferentes a la hora de ejercer maltrato sobre sus compañeros. Los hay quienes sólo han agredido ocasionalmente durante el primer trimestre (30,5%), quienes lo han hecho con una frecuencia intermedia (3,8%) y quienes hacen de la intimidación una conducta habitual en ellos (casi diaria), el 4,1%. Siguiendo el mismo criterio que para las víctimas, éstos últimos son los que hemos considerado verdaderos intimidadores.

Destacar, en un primer momento, el número de sujetos que ha padecido algún maltrato y el de quiénes lo han ejercido, no significa que aceptemos un modelo diádico y estático a la hora de categorizar a los estudiantes. Por el contrario, estamos más de acuerdo con la conceptualización del comportamiento “bullying” que se desprende de las investigaciones más recientes (Bosworth et al., 1999; Olweus, 1994; Schwartz et al., 1997; Slee, 1995; Solberg y Olweus, 2003; Swearer et al. 2001), que consideran el maltrato como algo dinámico y en el que los implicados se extienden a lo largo de un continuum agresor-victima. Long y Pellegrini (2003) y Rodkin y Hodges (2003) consideran la intimidación como un fenómeno de grupo y sugieren, por tanto, que hay que atender a los diversos roles que los escolares pueden desempeñar (agresor, víctima, agresor-victimizado, espectador,...Salmivalli et al., 1996; Swearer et al., 2001) e ir abandonando la primera categoría dicotómica en la que sólo eran clasificados los protagonistas como intimidadores o como víctimas.

Siendo coherentes con estas ideas, hemos establecido un sistema de clasificación que recogiese cada uno de los papeles que los estudiantes pueden desempeñar en las situaciones de malos tratos severos.

Para ello, hemos tenido en cuenta las preguntas 2 y 6 del cuestionario de Primaria sobre malos tratos (2P y 6P) y las preguntas 3 y 16 del cuestionario de Secundaria (3S y 16S). Con las preguntas 2P y 3S solicitamos a los escolares que nos informen del número de veces que han sido objeto de malos tratos por parte de sus compañeros. Del mismo modo, con las preguntas 6P y 16S, se requería también la frecuencia pero del número de ocasiones en que habían ejercido acciones intimidatorias hacia sus compañeros.

El procedimiento utilizado para clasificar a los alumnos participantes en los distintos roles que pueden darse en las situaciones de intimidación, es el mismo que el seguido por Mora-Merchán (2000), consistente en cruzar, en una tabla de doble entrada, toda la información, ya codificada, proveniente de

las dos preguntas anteriormente citadas. En un lado de la tabla estaría la pregunta referida a las experiencias de victimización con todas sus opciones de respuesta y en el otro la pregunta utilizada para recoger información sobre las vivencias de los sujetos como agresores, igualmente, con todas sus respuestas. Del cruce de ambas obtenemos las distintas categorías posibles de participación en situaciones de malos tratos (ver tabla 5.1.1.)

Tabla 5.1.1. Tipología de implicados en malos tratos

		¿Cuántas veces has maltratado a tus compañeros?				
		Nunca	Alguna vez (1 ó 2)	Pocas veces (Entre 3 y 6)	Bastantes veces (Más de 6)	Muchas veces (Casi todos los días)
¿Cuántas veces has recibido maltrato de tus compañeros?	Nunca	<b>Espectadores No implicados (puros)</b>			<b>Agresores</b>	
	Alguna vez (1 ó 2)	<b>Espectadores Implicados (que desempeñan ocasionalmente o con una frecuencia intermedia el papel de víctima y/o agresor)</b>				
	Pocas veces (Entre 3 y 6)					
	Bastantes veces (Más de 6)	<b>Víctimas</b>		<b>Agresores/ Victimizados</b>		
	Muchas veces (Casi todos los días)					

Cómo ya indicábamos al comienzo de este epígrafe, el criterio que hemos adoptado para determinar qué alumnos son considerados víctimas, cuáles agresores y quiénes agresores victimizados ha sido el de reconocerse como participante en situaciones de maltrato muchas veces (casi todos los días). Así los que comunican haber padecido, con una frecuencia casi diaria, agresiones de sus compañeros son los que hemos catalogados como

víctimas, los que manifiestan con la misma frecuencia haber maltratado a sus compañeros serían los intimidadores y aquellos que manifiestan haber agredido y recibido agresiones al mismo tiempo, con igual frecuencia, serían los intimidadores-victimizados. Quedaría un número importante de sujetos que no están implicados de forma tan severa en las situaciones de malos tratos y que hemos denominado espectadores. Estos a su vez, los hemos subdivididos en Espectadores no Implicados (aquellos que no han participado nunca en situaciones de maltrato) y Espectadores Implicados (aquellos que, en alguna ocasión han participado desempeñando el papel de víctimas o agresores). En la tabla precedente puede observarse el porcentaje de sujetos que forma parte de cada tipología.

Tabla 5.1.2. Tipología de implicados. Porcentajes

		¿Cuántas veces has maltratado a tus compañeros?				
		Nunca	Alguna vez (1 ó 2)	Pocas veces (Entre 3 y 6)	Bastantes veces (Más de 6)	Muchas veces (Casi todos los días)
¿Cuántas veces has recibido maltrato de tus compañeros?	Nunca	<b>Espectadores (89,5%)</b>			<b>No implicados (33,3%)</b>	<b>Agresores (3, 1%)</b>
	Alguna vez (1 ó 2)					
	Pocas veces (Entre 3 y 6)					
	Bastantes veces (Más de 6)					
	Muchas veces (Casi todos los días)	<b>Víctimas (6,4%)</b>			<b>Agresores/ Victimizados (1%)</b>	

Si sumamos el porcentaje de víctimas existente, con el de agresores y el de intimidadores victimizados obtenemos que, en nuestra investigación, el

número de implicados directamente y de forma severa en acciones intimidatorias alcanza el 10,5% de los sujetos estudiados.

No hay que olvidar, no obstante, que los alumnos y alumnas que han sido catalogados como espectadores (89,5%) no lo son todos de forma pura. Es decir, que un número importante de estos sujetos ha participado esporádicamente o con una frecuencia intermedia bien como víctimas (50,2%) o bien como agresores (34,3%) desde que empezó el curso escolar. En estos porcentajes se repiten aquellos alumnos que a la vez han ejercido ocasionalmente como víctimas y agresores. Sólo un 33,3% de los estudiantes de la muestra no se ha visto nunca involucrado directamente en una situación de maltrato.

Aunque en un epígrafe posterior profundizaremos y analizaremos con más detalle el rol de los distintos protagonistas de las situaciones de maltrato, si podemos ahora realizar un primer acercamiento y comprobar la distribución de los mismos con respecto al sexo y curso en el que se encuentran.

Las respuestas a estas cuestiones podemos analizarlas en los gráficos y tablas que vienen a continuación

		victima	agresor	agresor victimizado	espectador
Sexo.	Varón	7,6%	3,8%	1,0%	87,6%
	Mujer	4,9%	2,3%	1,1%	91,7%



Figura 5.1.1.a. Incidencia del maltrato en Primaria

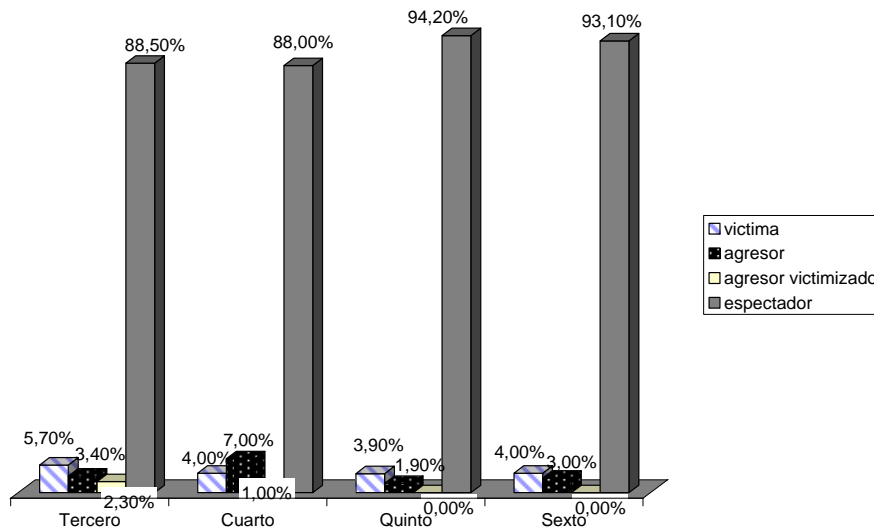
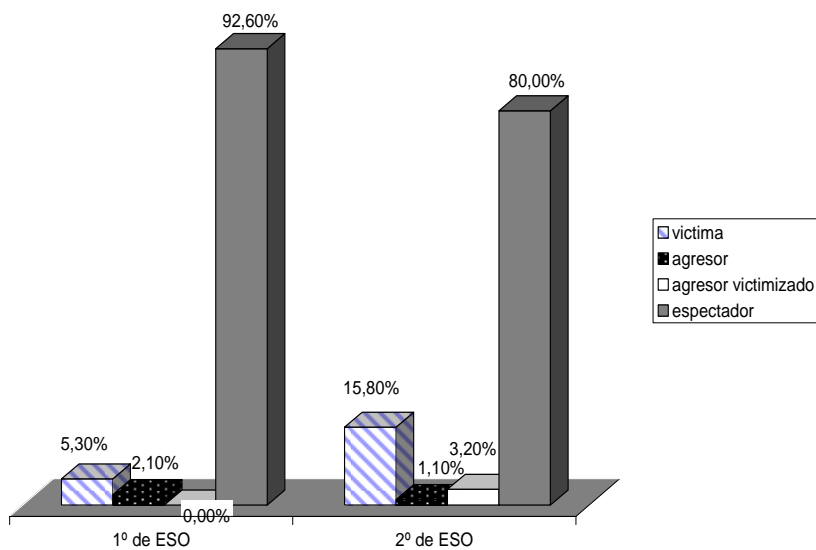


Figura 5.1.1.b. Incidencia del maltrato en Secundaria



Como podemos apreciar en la tabla precedente, parece que los chicos están implicados como agresores y como víctimas en una proporción mayor que las chicas. Donde no se observan diferencias, en cuanto al género, es en el desempeño del rol de agresor victimizado. De todas formas, sólo podemos hablar de una tendencia de los alumnos a verse más implicados que las alumnas en las situaciones de malos tratos, puesto que no aparecen diferencias sustantivas.

La variable curso, sin embargo, sí que introduce diferencias significativas en este análisis (ji-cuadrado,  $p= 0,004$ ). En la gráfica anterior se puede ver cómo las víctimas y los agresores están presentes en todos los cursos estudiados, mientras que los agresores-victimizados no aparecen en 5º y 6º de Primaria y 1º de Ed. Secundaria, coincidiendo con los cursos en los que se da un menor número de implicados.

El número de víctimas siempre es mayor que el de agresores en todos los cursos, excepto en 4º, dándose una elevada diferencia en 2º de la ESO (15,8% de víctimas por 1,1% de agresores). No obstante, en este nivel educativo se aprecia el porcentaje más alto de agresores-victimizados (3,2%).

En los cursos extremos estudiados son en los que aparecen mayor número de víctimas (5,7% en 3º y 15,8% en 2º de ESO) y mayor número de agresores victimizados (2,3% y 3,2%).

Partiendo de un 11,4% de alumnos implicados en maltrato severo en 3º, observamos que se produce un ligero ascenso, casi imperceptible, en 4º (12% de implicados) y una caída significativa en 5º (5,8% de sujetos que participan en acciones intimidatorias). A partir de aquí, se mantiene el porcentaje remontando un poquito en sexto y en 1º de la ESO (7% y 7,4% respectivamente) para dar un salto cuantitativo importante en 2º de la ESO (20,1%).

Estos datos nos muestran, pues, la existencia de víctimas y agresores a lo largo de todos los niveles de escolaridad estudiados, con un pico de incidencia en 2º de ESO y unos años de menor conflictividad durante los cursos de 5º, 6º y 1º de ESO. Destacar, por último, el nivel de 4º curso como aquel en el que se ha dado el mayor número de agresores.

### **1.1.2. Características generales de las situaciones de maltrato en los centros estudiados**

En buena lógica con las intenciones que comentábamos al comienzo de este epígrafe, de ofrecer una visión global de las manifestaciones de violencia que se dan entre compañeros del mismo centro, los resultados que aportamos a continuación son extraídos de ese 56,2% (334 alumnos) que denuncia haber sido víctima de alguna agresión desde el comienzo del curso, así como de los 222 sujetos que confiesan haber agredido, con intensidades diferentes, a sus compañeros del centro. Del mismo modo, cuando pulsamos la opinión de los alumnos como testigos de algún tipo de maltrato contamos con los datos aportados por la totalidad de la muestra, ya que, con independencia de haber sido víctima, agresor o haber permanecido al margen, en algún momento también son espectadores de las agresiones que otros cometen.

#### **a) ¿Qué formas de maltrato se dan y cuáles son las más frecuentes?**

Aunque tradicionalmente se ha venido hablando de tres tipos de maltrato: maltrato físico, maltrato verbal y maltrato psicológico, en los últimos tiempos se han ido ampliando estas categorías y, sobre todo, se han operativizado cada vez más con el fin de recoger en ellas la amplia gama de conductas violentas con las que se suele abusar de los iguales. Smith et al. (1999) habla de agresividad física, verbal, exclusión social y agresividad indirecta. En el informe del Defensor del Pueblo (2000) se trabaja con un total

de 13 tipos de conductas agresivas que se insertan en 4 categorías de maltrato: físico, verbal, exclusión social y mixto (verbal y físico).

De cualquier modo, lo que se observa en los estudios epidemiológicos realizados al respecto es la conveniencia de especificar, en los cuestionarios con los que recogemos información, los tipos de maltrato que podemos encontrar en un centro escolar. El desglose detallado de las diferentes manifestaciones de maltrato nos acercará a la frecuencia con que aparecen y, por consiguiente, aportará luz sobre el grado de incidencia y la gravedad de cada una de ellas. Aunque sabemos que rara vez se da una sola forma de violencia aislada es preferible correr este riesgo y abordar el problema desde las diferentes modalidades que el maltrato puede adoptar.

En nuestro trabajo, así lo hemos hecho y se ha respetado (con ciertas adaptaciones) las categorías formuladas por Ortega y Mora-Merchán (2000). Los tipos de maltrato que aparecen como opciones de respuesta son:

- Puñetazos, patadas y/o empujones
- Insultos
- Amenazas y chantajes
- Robo o deterioro de propiedades
- Motes, ridiculizar
- Ignorar al otro, no dejar participar
- Extender rumores falsos
- Otras formas de maltrato

Desde estas mismas categorías expondremos los datos resultantes de los análisis realizados, aunque en ocasiones recurriremos a niveles de clasificación más generales.

Tres son las preguntas desde las que hemos recabado información sobre la incidencia de los distintos tipos de maltrato entre iguales:

1. ¿Has recibido alguno de los siguientes tipos de maltrato desde que comenzó el curso?
2. ¿Has maltratado a otros compañeros en el colegio, de alguna de las siguientes maneras, desde que comenzó el curso?
3. ¿Has visto alguno de los siguientes tipos de maltrato, desde que comenzó el curso, entre tus compañeros?

Con la primera pregunta vamos a obtener una visión de las conductas de abuso más presentes en los centros, desde la perspectiva de los sujetos que han sido objeto directo de algún tipo de maltrato. Como elemento de contraste vamos a tener también, a través de la segunda pregunta, la estimación de las modalidades de maltrato más usadas por parte de quienes han ejercido malos tratos en algún momento. Y, por último, podremos analizar la percepción que mayoritariamente se tiene, desde fuera, de la incidencia de los distintos tipos de malos tratos cuando nos situamos como espectadores. Por tanto, abordamos este aspecto del maltrato desde una triple dimensión, lo que proporcionará un mayor ajuste a la hora de conocer cómo perciben el problema las distintas partes intervinientes.

- *Tipos de maltrato más frecuentes de que han sido objeto los sujetos de la muestra (Víctimas ocasionales, de frecuencia intermedia y severa)*

Las conductas de maltrato que se desvelan como las más usuales desde la perspectiva de las víctimas entran dentro de la categoría de la agresión verbal. Ser insultados y que te pongan mote aparecen con una frecuencia considerablemente alta (48,5% y 41,3% respectivamente) y se encuentran bastante distanciadas del resto de modalidades de maltrato, tal y como puede verse en la tabla 5.4.

Las agresiones de tipo físico (recibir patadas, puñetazos, empujones, etc.) aparecen, después de las de tipo verbal, como las conductas que con

mayor frecuencia reconocen sufrir los alumnos en los centros. Un 33,8% (113 alumnos) manifiesta haberlas padecido.

Estas formas de maltrato que hemos expuesto hasta ahora, como las más usuales en los centros, pueden englobarse en una categoría más general que podríamos denominar de agresiones directas. Se pega, se insulta, se ridiculiza al otro directamente, delante de él y se hace daño en ese instante. Por tanto, las agresiones directas (físicas o verbales) ocuparían el primer puesto en un conjunto de categorías más globales de tipos de maltrato y las agresiones indirectas o más psicológicas pasarían a un segundo término como veremos a continuación.

Tabla 5.1.4.. Modalidades de maltrato. Víctimas

	Tipos de malos tratos	Frecuencia
¿Has recibido algún maltrato desde que comenzó el curso?	Me han insultado	48,5%
	Me han puesto motes o se han reído de mí	41,3%
	Me han pegado puñetazos, patadas,...	33,8%
	Me han quitado cosas o me las han roto	32,6%
	Han difundido rumores falsos sobre mí	28,7%
	Me han ignorado o excluido del grupo	22,2%
	Me han amenazado y/o chantajeado	18,9%
	Otro tipo de maltrato	4,8%

Si ordenamos porcentualmente el resto de manifestaciones de maltrato relatadas por las víctimas, observamos que la posición que ocupa cada una de ellas es la siguiente: Robos, Levantar rumores, Aislamiento social y Amenazas o Chantajes.

El robo o deterioro de las propiedades de cada uno, catalogada en el Informe del Defensor del Pueblo (2000) como una forma de agresión física indirecta, casi comparte porcentaje con las agresiones físicas directas, un 32,6%. Le sigue otra forma muy clara de agresión indirecta como es el mentir intencionadamente sobre otros a sus espaldas y hacer correr falsos rumores entre los compañeros. Esta modalidad de maltrato comunican haberla padecido un total de 96 sujetos, lo que supone un 28,7% del total de escolares que han sufrido agresiones.

Las conductas que manifiestan exclusión social (ignorar al otro, no dejarle participar) son vividas, con grados de severidad diferentes, por un 22% de los sujetos, según afirman los propios afectados.

Por último, las amenazas y/o chantajes parecen ser las conductas intimidatorias menos habituales (18,9%) entre los alumnos de la muestra, siempre desde la perspectiva de quien lo padece.

También hay que dejar constancia de ese 4,8% de sujetos que manifiestan haber sufrido otro tipo de maltrato distinto a los que figuran en las categorías presentadas. Este porcentaje se encuentra repartido entre conductas que efectivamente no podían incluirse en ninguna categoría (bajar los pantalones en el servicio a un chico o levantarle la falda a una chica) y otras que sí podrían, pero que ellos las han vivido de forma diferente quizás por el matiz de las mismas (agredir físicamente a otro pero con un objeto de por medio: palo, piedras, “escupitajos”, pelota, etc.; o bien, tirar del pelo y arrastrarlo por el suelo). Hemos querido destacar un tipo de maltrato que, por su singularidad, merece una mención aparte. Algunos alumnos de religión musulmana informan de recibir un tipo de maltrato consistente en “meterles a la fuerza un trozo de bocadillo en la boca hasta que lo trague, cuando están haciendo Ramadán”. Es sin duda una forma de violentar a la persona y atentar contra sus preceptos y creencias.

Al considerar las respuestas de estos alumnos y alumnas por separado, con relación a las modalidades de maltrato que dicen experimentar, podemos apreciar cómo los chicos parecen sufrir en mayor número que las chicas, agresiones físicas y amenazas. Por su parte, las alumnas reciben maltrato verbal (insultos y motes) y son víctimas de rumores falsos con mayor frecuencia que los alumnos. Sin embargo, robar al compañero o ignorarlo y excluirlo del grupo es algo que hacen, casi por igual, chicos y chicas.

Con relación al orden con que son frecuentes cada uno de estos tipos de maltrato en alumnos y alumnas, los datos nos indican que los insultos y los motes (agresión verbal) son las conductas que mayoritariamente padecen las víctimas de ambos sexos, ocupando el primer y segundo puesto respectivamente. Del mismo modo la exclusión social y las amenazas figuran en penúltimo y último lugar como las formas de maltrato menos experimentadas tanto por chicos como por chicas. La variación más importante se encuentra en las agresiones físicas, donde no sólo existen diferencias en cuanto al nivel de incidencia si no que de un tercer puesto que ocupa en los varones, pasa a ser la 5ª de las conductas de maltrato más usadas con las mujeres.

Hay que decir que las diferencias que hemos señalado, en cuanto al género, no llegan a ser significativas. En la siguiente tabla podemos ver estas variaciones entre alumnos y alumnas.



Tabla 5.1.5. Modalidades de maltrato por sexo

	Tipos de maltrato	Chicos	Chicas
¿Has recibido algún maltrato desde que comenzó el curso? dfdf	Me han insultado	46,6%	51,0%
	Me han puesto motes o se han reído de mí.	39,3%	44,1%
	Me han pegado puñetazos, patadas, empujones....	37,7%	28,7%
	Me han quitado cosas o me las han roto.	31,9%	33,6%
	Han difundido rumores falsos sobre mí.	25,7%	32,9%
	Me han ignorado o excluido del grupo	21,5%	23,1%
	Me han amenazado y/o chantajeado.	19,9%	17,5%
	Otro tipo de maltrato	3,7%	6,3%

Otro de los aspectos que nos pareció interesante analizar era ver si la distribución de las respuestas de las víctimas sufría variaciones según la etapa de escolaridad en la que estaban. Los resultados muestran como los alumnos de Primaria y Secundaria presentan diferencias significativas en tres de las opciones de respuestas: “Me pegan puñetazos” ( $p= 0,000$ ), más frecuente en los niños de Primaria (40,7% frente a 17,3%); “Me insultan” ( $p=0,000$ ), igualmente seleccionada en mayor proporción por los alumnos de Primaria (54,7% frente a 33,7%) y “Me amenazan” ( $p=0,009$ ), conducta más padecida por los alumnos de Secundaria. En el resto de modalidades de maltrato no se observan cambios significativos. En cuanto al orden que ocupan estas conductas por su frecuencia, es destacable contemplar como en Primaria “Pegar puñetazos” es la 2ª forma de maltrato más usada, mientras que en Secundaria ocupa el 6º lugar; y al contrario, mientras las amenazas es el tipo de maltrato menos usado en Primaria, es la 4ª modalidad empleada por los alumnos de Secundaria, con un porcentaje muy similar a la difusión de rumores que ocupa el tercer lugar.

Por último, quisimos tener en cuenta, en esta ocasión, el centro de procedencia de los afectados por los malos tratos. ¿Se dan cambios en las formas de maltrato experimentada por las víctimas en función de pertenecer a un colegio ubicado en la zona centro de la ciudad o en el extrarradio? Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 5.1.6. Modalidades de maltrato por centros

	Tipos de maltrato	Colegio centro	Colegio extrarradio	Significatividad
¿Has recibido algún maltrato desde que comenzó el curso?	Me han insultado	37,6%	55%	0,002
	Me han puesto motes o se han reído de mí.	37,6%	43,5%	_____
	Me han pegado puñetazos, patadas, empujones.	24,8%	39,2%	0,007
	Me han quitado cosas o me las han roto	26,4%	36,4%	_____
	Han difundido rumores falsos sobre mí.	21,6%	33%	0,026
	Me han ignorado o excluido del grupo.	19,2%	23,9%	_____
	Me han amenazado y/o chantajeado.	12,8%	22,5%	0,029
	Otro tipo de maltrato	4%	5,3%	_____

A la vista de la tabla precedente, se observa como los alumnos de uno y otro centro reciben los mismos tipos de maltrato y prácticamente se mantiene el mismo orden en cuanto al mayor o menor uso de cada uno de ellos. Las diferencias entre uno y otro centro están en la intensidad con que se da cada conducta. El colegio del extrarradio presenta, para todas las categorías un porcentaje de incidencia mayor, siendo sustantiva esta diferencia para las modalidades de maltrato: “Me pegan puñetazos”, “me insultan”, “me amenazan y “extienden rumores falsos sobre mí”.

- *Tipos de maltrato más frecuentes que dicen ejercer los sujetos de la muestra (Agresores ocasionales, de frecuencia intermedia y severos)*

Se aprecian ciertas diferencias entre lo que dicen experimentar las víctimas y lo que comunican los agresores con relación a los distintos tipos de malos tratos que se dan en sus centros. En la tabla 5.1.7. se aprecia cambios tanto en el orden de frecuencia con que aparecen las distintas modalidades de maltrato como en el grado de incidencia con que se dan algunas de ellas.

Tabla 5.1.7. Modalidades de maltrato. Agresores

	Tipos de maltrato	Frecuencia
¿De qué manera has maltratado a alumnos en el colegio?	He pegado puñetazos, patadas,...	45,5%
	He insultado	33,8%
	He puesto motes o me he reído de mis compañeros	30,2%
	He excluido del grupo a algún compañero o lo he ignorado	19,4%
	He amenazado o chantajeado	19,4%
	He difundido rumores falsos	12,2%
	He quitado cosas o las he roto.	11,3%
	Otro maltrato	2,3%

Los agresores coinciden con las víctimas en señalar las conductas de agresión directa (físicas y verbales) como las que ejercen con mayor frecuencia; pero existe, sin embargo, un cambio de posición entre ellas. El pegar puñetazos, patadas y empujones pasa del tercer lugar en el que lo situaban las víctimas, a la primera posición según lo perciben los agresores. Además de un cambio de orden interno se observa también un incremento considerable en la incidencia de las conductas de agresión física (45% de los agresores frente al 33,8% de las víctimas) y una disminución en los

comportamientos que suponen agresión verbal (insultan un 33,8% de los agresores y ponen mote un 30,2%, mientras que las víctimas, como recordaremos, manifestaban recibir estas conductas en un porcentaje superior: 48,5% en el caso de los insultos y 41,3% en el caso de los motes).

Otra diferencia bastante perceptible es el bajo porcentaje de agresores que admite haber robado o deteriorado las pertenencias de sus compañeros y de haber difundido rumores sobre ellos. Pasan de ocupar la 4ª y 5ª posición con las víctimas a situarse en el 7º y 6º lugar con los agresores, disminuyendo, en ambos casos, la presencia de las mismas hasta un 11,3% y un 12,2% respectivamente.

Ignorar al otro y amenazarlo o chantajearlo parece ser que son formas de maltrato que tanto agresores como víctimas reconocen su presencia con una frecuencia similar. No obstante, escalan posiciones y se sitúan como la 4ª y 5ª más usadas por los agresores. Es decir, que éstos ignoran a los compañeros, no les dejan participar, los chantajean y amenazan en un número mayor que los que roban o levantan rumores.

Sólo un 2,3% de los alumnos que ejercen malos tratos (ocasionalmente o con cierta asiduidad) hacen referencia a formas distintas de ejercerlos. Las dos únicas conductas que citan (morder a un compañero y tirarle de los pelos) podríamos agregarlas a la categoría de agresiones físicas, junto a pegar puñetazos, patadas, etc.

En este punto hemos querido comprobar también, si el sexo de los alumnos y la etapa en la que cursan sus estudios son variables que introducen cambios significativos en algunas de las categorías de respuestas.

En relación al primer aspecto que hemos citado, se puede observar cómo hay tres opciones de respuesta en las que aparecen diferencias sustantivas en función del género: “He pegado puñetazos,...” ( $p=0,015$ ); “He

amenazado” ( $p=0,020$ ) y “He puesto motes o me he reído de mis compañeros” ( $p=0,023$ ) (Ver tabla 5.1.8). En el primer y segundo caso los chicos maltratan más que las chicas utilizando la agresión física y las amenazas; y en el tercer caso, son las chicas quienes, poniendo motes y riéndose del otro, maltratan en mayor proporción que los chicos. En el resto de formas de maltrato los alumnos comunican que las ejercen en mayor medida que las alumnas con la excepción de la conducta: extender rumores, que es más practicada por las chicas, y el insulto, que es ejercido casi igual por ambos sexos. En estas últimas no se aprecian diferencias significativas.

Tabla 5.1.8. Modalidades de maltrato ejercido por sexo

Tipos de maltrato		Chicos	Chicas	Significatividad
¿De qué manera has maltratado a tus compañeros en el colegio?	He pegado puñetazos, patadas, empujones...	51%	33,3%	0,015
	He insultado	33,3%	34,8%	-----
	He puesto motes o me he reído de mis compañeros	25,5%	40,6%	0,023
	He amenazado y/o chantajeado.	23,5%	10,1%	0,020
	He excluido del grupo a algún compañero o lo he ignorado.	20,3%	17,4%	-----
	He quitado cosas o las he roto	13,7%	5,8%	-----
	He difundido rumores falsos	10,5%	15,9%	-----
	Otro tipo de maltrato	1,3%	4,3%	-----

Por último, la Etapa no es una variable que modifique los resultados significativamente. Es más, las modalidades de maltrato más ejercidas por los alumnos de Primaria son las mismas que las usadas por los de Secundaria.

- *Tipos de maltrato percibidos con mayor frecuencia por quienes son testigos en un momento dado (Espectadores puros, víctimas, agresores y agresores victimizados)*

Lo más característico que puede observarse en las respuestas dadas por quienes dicen haber visto diversas modalidades de maltrato, es el aumento generalizado de la frecuencia en todas ellas. Este aumento, lógicamente, era esperable ya que ante el nivel elevado de incidencia de malos tratos existente en los centros (ya comentado al principio de este capítulo), es normal que los alumnos tengan muchas posibilidades de contemplar episodios de malos tratos dentro del recinto escolar.

Aunque la incidencia de la que informan los testigos sobre los tipos de maltrato es muy alta si la comparamos con lo que dicen las víctimas y los agresores, en lo que no hay cambios, y aquí coinciden todos, es en las categorías que ocupan los primeros lugares. De nuevo las agresiones físicas (patadas, empujones y puñetazos) y las agresiones verbales (insultos y poner mote) son las manifestaciones de maltrato percibidas con mayor frecuencia (ver tabla 5.1.9.). A diferencia de las víctimas los testigos aprecian en un mayor porcentaje la ocurrencia de conductas amenazantes y de chantaje. Le siguen en porcentajes el propagar rumores y las conductas de exclusión social, con una diferencia entre ellos casi inapreciable. Por último, el robo o deterioro de los objetos del compañero aparece con la frecuencia más baja al igual que ocurría en el caso de los agresores. Cosa, de algún modo, esperada porque este tipo de acciones, que pueden asociarse a actos delictivos, ni gusta declararlas como realizadas ni suelen hacerse tan a la vista de los demás.

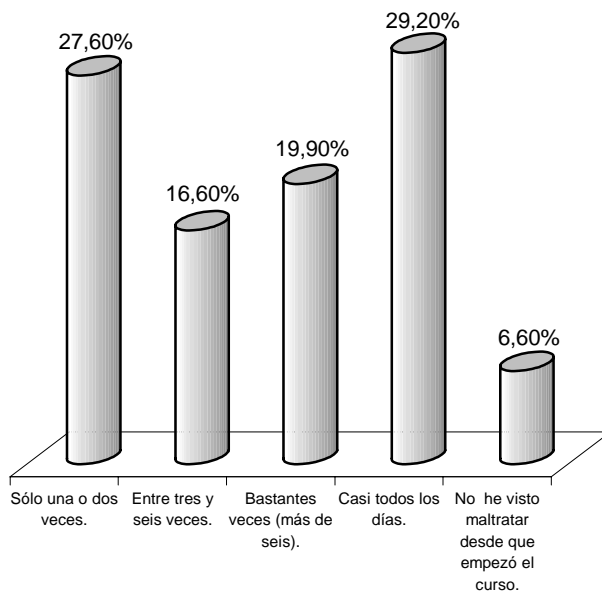
Tabla 5.1.9. Modalidades de maltrato. Testigos

	Tipos de maltrato	Frecuencia
¿Has visto maltratar a algún compañero en el colegio?	He visto pegar puñetazos, patadas,...	76%
	He visto insultar	64,5%
	He visto poner motes o reírse de los compañeros	50,9%
	He visto amenazar o chantajear	46,3%
	He visto difundir rumores falsos	42,5%
	He visto excluir a compañeros de un grupo o ignorarlos	41,4%
	He visto quitar o romper cosas	40,7%
	Otro tipo de maltrato	4,9%

Al igual que ocurría con las personas víctimas de malos tratos, los testigos o espectadores perciben otras modalidades de maltrato que no difieren en absoluto de aquellas. Coinciden en señalar “tirar de los pelos”, “escupir”, “levantar la falda”, “tirar piedras”, “meter bocadillos en la boca en Ramadán”, como otras formas de maltrato no incluidas en las categorías de origen.

Si a los elevados valores de percepción de las formas de maltrato le añadimos la frecuencia con que cada testigo ha observado estas conductas desde que comenzó el curso (ver figura 5.1.2.), nos podemos hacer una idea del clima escolar que reina en los centros motivos de estudio.

Figura 5.1.2. Frecuencia del maltrato percibido sobre otros



**b) ¿Cuáles son los lugares del centro en los que se producen maltrato?**

Un aspecto importantísimo a la hora de elaborar planes de prevención y/o intervención es conocer con certeza cuáles son los lugares en los que existe mayor probabilidad de que los escolares sufran malos tratos.

De los datos extraídos se puede apreciar con claridad la existencia de dos lugares de alto riesgo. El 74,6 % de los sujetos estima que el patio del recreo es el lugar menos seguro del centro, en el que más agresiones se producen, mientras que el 37,4% afirma haber sido agredido en la clase. Les siguen, a una considerable distancia, otros espacios que también albergan malos tratos aunque en un porcentaje menor: los pasillos (13,2%) y los servicios (11,1%). Por último, el 9,6% señala también otros lugares como



escenarios de acciones intimidatorias: el salón de actos, el gimnasio, la cafetería y el camino a casa. Este último lugar se lleva la mayor proporción de ese 9,6%.

Si tenemos en cuenta la etapa en la que están los sujetos, observamos cómo los alumnos de Primaria son maltratados en el recreo en un porcentaje mayor que los de Secundaria (82,6% frente a un 55,1%). Esta diferencia resulta significativa en ji-cuadrado ( $p=0,000$ ). Los alumnos de Secundaria, por su parte, reciben mayor maltrato en la clase (66,3%) y en los pasillos (22,4%), que los niños de Primaria (25% y 9,3% respectivamente) (ji-cuadrado  $p=0,000$  y  $p=0,001$ ).

Por otro lado, decir que los lugares que aparecen como menos seguros en Primaria son: el recreo, seguido de la clase y los servicios; mientras que en Secundaria, la clase, el recreo y los pasillos, por este orden, han sido catalogados como los lugares de mayor riesgo de maltrato en esta etapa.

El sexo de los alumnos no genera diferencias significativas en las diferentes respuestas. Los porcentajes de unos y de otros son prácticamente iguales, tan sólo se aprecia un ligero aumento de la frecuencia en cuanto a ser los servicios un lugar donde se maltrata más a las chicas que a los chicos.

**c) ¿Se maltrata en grupo o en solitario; maltratan más los chicos o las chicas?**

La percepción que tienen las víctimas, en general, sobre el sexo de sus agresores y la estructura del grupo de matones puede apreciarse en las respuestas que da la muestra a las dos preguntas que les hacíamos (¿eres maltratado por uno o varios compañeros?, ¿te maltratan chicos o chicas?) y que mostramos en las figuras siguientes.

Figura 5.1.3. Por cuántos has sido maltratado

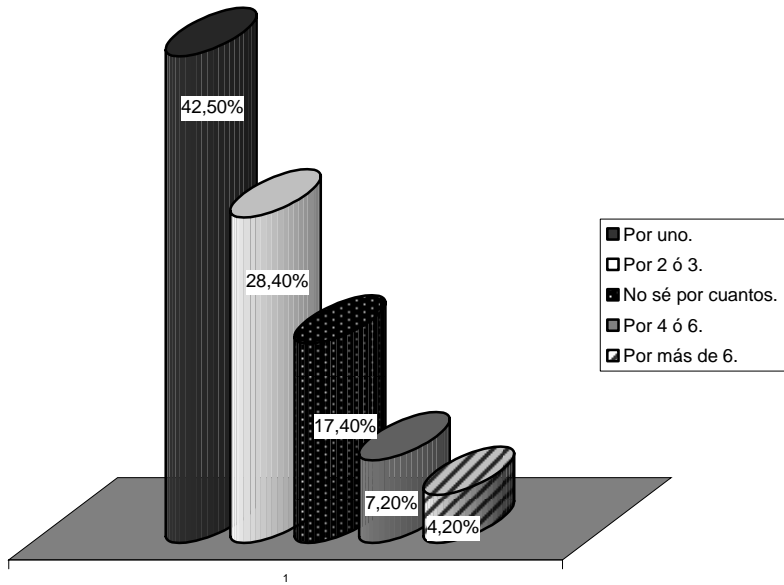
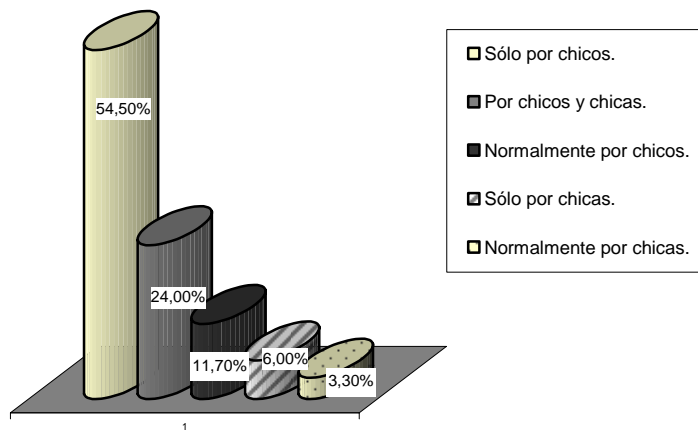


Figura 5.1.4. Maltratados por ¿chicos o chicas?



El maltrato a iguales, con intensidades diferentes, parece ser ejercido mayoritariamente por chicos y en solitario. Cuando no es practicado por uno sólo, la estructura que más se utiliza para maltratar es la de un grupo pequeño formado por dos o tres personas máximo.

Lo que no parece ocurrir con mucha frecuencia, al menos los porcentajes obtenidos así lo demuestran, es que el maltrato sea ejercido en pandilla y por chicas normalmente. Existe, no obstante, un número importante de alumnos (24%) que afirman ser maltratados por igual por chicos que por chicas. Del mismo modo, hay un porcentaje de alumnos (17,4%) que no se atreve a precisar con exactitud el número de sujetos que se agrupan para desplegar sobre ellos conductas agresivas.

Estos datos son consistentes, por un lado, con los resultados expuestos anteriormente en los que contemplábamos cómo los alumnos varones están más implicados como agresores que las chicas y, por otro, con los porcentajes que surgen al ser preguntados los agresores si “maltratan ¿solos o con otros compañeros?”. Un 60,4% comunica agredir normalmente sólo y un 26,1% dice hacerlo con otros, 1 ó 2 máximo.

El género no parece alterar sensiblemente las respuestas de las víctimas a la cuestión de cómo se es maltratado, si por uno o por varios compañeros, aunque exista la tendencia de un maltrato en pandilla (entre 2 y 6 componentes) más frecuente hacia los chicos que hacia las chicas. En cuanto al sexo del maltratador, sí aparecen diferencias significativas en casi todas las categorías de respuesta. Analicemos cada una de ellas:

Los chicos dicen ser maltratados “sólo por chicos” en mayor proporción que las chicas (69,1% frente al 35%; ji-cuadrado,  $p = 0,000$ ). Las chicas, por su parte, afirman ser maltratadas, en mayor porcentaje que los chicos, “sólo por chicas” (11,2% frente a 2,1%; ji-cuadrado,  $p = 0,001$ ); “normalmente por chicas” (5,6% frente a 1,6%; ji-cuadrado,  $p = 0,041$ ) y “por chicos y chicas” (35,7% frente al 15,2%; ji-cuadrado,  $p = 0,000$ ). La opción

“normalmente por chicos” no presenta variación alguna (11% los chicos y 12,6% las chicas).

#### **d) ¿Qué pasa mientras se están produciendo malos tratos?**

Uno de los aspectos que resulta de interés investigar, con relación al problema del maltrato entre iguales, es el conocer los distintos tipos de sentimientos que experimentan las personas que sufren estos ataques (ocasionalmente, con una frecuencia intermedia o de forma severa) y cómo reaccionan ante estas agresiones. Por otro lado, cuando un sujeto está siendo maltratado por otro, el que ejerce de intimidador ¿manifiesta algún tipo de sentimiento hacia su víctima? Y, por último, cuando estas situaciones de maltrato suceden, las personas que las contemplan, qué suelen hacer, qué suelen sentir.

Volvamos a recordar que los datos que estamos presentando hasta ahora son referidos a las situaciones de maltrato en general, con diferentes grados de severidad. Es la visión global de lo que está ocurriendo en los niveles de Primaria y primer ciclo de Secundaria de los centros estudiados.

#### ¿Qué sentimientos afloran?

Los **alumnos que afirman sufrir malos tratos** comunican, mayoritariamente, dos tipos de sentimientos: “Sentirse mal” (57,2%) y “sentirse triste” (30,5%). Sentimientos estos que parecen experimentar más las chicas que los chicos. En el caso de “sentirse triste” la diferencia que existe llega a ser significativa (ji-cuadrado,  $p= 0,007$ ).

Otro sentimiento del que informan los afectados por malos tratos es el de impotencia: “Sentir rabia, no poder hacer nada, nadie ayuda”; y lo hace un 26,3% de los sujetos. En este caso aunque no existen variaciones sustantivas entre lo que sienten las chicas y los chicos, sí que el porcentaje se deja caer del lado de estos últimos (un 28,8% frente a un 23,1%).

“Sentir vergüenza o preocupación por lo que puedan pensar los demás” y “No sentir nada”, son los sentimientos que con menor frecuencia, y en este orden, viven las víctimas de malos tratos. De nuevo, la tendencia que se observa, es que las chicas participan más de estos sentimientos que los chicos.

Al tener en cuenta la variable etapa educativa, obtuvimos diferencias significativas en tres de las cinco categorías de respuesta que conforman la pregunta. En la siguiente tabla podemos apreciar las variaciones existentes entre los alumnos de Primaria y los de Secundaria.

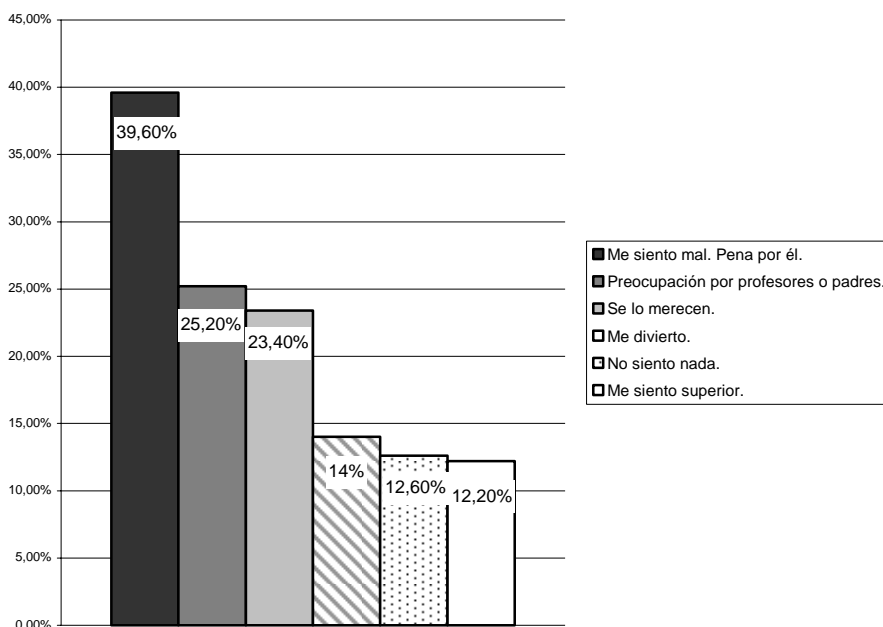
Tabla 5.1.10. Sentimientos ante el maltrato. Víctimas

		Primaria	Secundaria	Significación
Sentimientos cuando te maltratan tus compañeros.	Me siento mal.	58,5%	54,1%	_____
	Me siento triste.	34,3%	21,4%	p= 0,020
	Rabia, pues no puedo hacer nada, nadie me ayuda.	25,0%	29,6%	_____
	Vergüenza, preocupación concepto de los demás.	14,0%	25,5%	p= 0,011
	No siento nada.	10,2%	21,4%	p= 0,006

En primer lugar, podemos observar como los alumnos de Primaria muestran mayores sentimientos de abatimiento (tristeza y sentirse mal) que los alumnos de Secundaria, al tiempo que éstos últimos sobresalen con respecto a los de Primaria, por la manifestación de sentimientos de indefensión (rabia, sentir que no puedes hacer nada), de preocupación por sí mismos (imagen que puedan dar ante los demás) y por la ausencia de sentimientos (no sentir nada). Por otro lado, apreciar también cómo el sentimiento de tristeza, que en Primaria es de los más exhibidos (el 2º en orden de frecuencia), pasa a último lugar en Secundaria.

Si miramos la otra cara de la moneda, a **las personas que ejercen maltrato** a sus compañeros, estos son los sentimientos que ellos comunican experimentar y en qué proporción (Ver figura 5.1.5.)

Figura 5.1.5. Sentimientos ante el maltrato. Agresores



El primer sentimiento identificado por los agresores es “Sentirse mal, sentir pena por la víctima”, el cuál es vivido en mayor número por las chicas (49,3%) que por los chicos (35,3%), de forma significativa ( $\chi^2=0,049$ ). Los dos sentimientos que le siguen con mayor frecuencia son: “me preocupo por lo que me puedan decir los profesores o padres” y “siento que se lo merecen”

En este caso también podemos apreciar en las alumnas una cierta tendencia a experimentar, en un porcentaje mayor, estos sentimientos (un 33,3% frente a un 21,6%, en el primer caso; y un 26,1% frente a 22,2%, en el segundo). Por el contrario, los chicos “se sienten superiores” (13,7%) y “se

divierten” (17,6%) más que las chicas (8,7% y 5,8%, respectivamente) cuando practican maltrato a un compañero. En este último caso la diferencia es significativa ( $\chi^2=0,018$ ).

Esta distribución de respuesta se mantiene sin diferencias significativas a lo largo de las etapas de la muestra. No obstante existe una tendencia a experimentar en Secundaria, en mayor grado que en Primaria, sentimientos como: “me divierto” (16,4% frente al 12,9%), “se lo merecen” (26,9% frente al 21,9%) o “siento pena por el o por ella”(41,8% frente al 38,7%). En Primaria, en cambio, hay mayor “preocupación por lo que puedan decir padres y profesores” (26,5% frente al 22,4%), se “sienten superiores” (12,9% frente al 10,4%) y hay mayor ausencia de sentimientos (“no siento nada”) (14,2% frente al 9%).

Por último, los sentimientos que **tienen las personas que son testigos** de malos tratos (todos somos alguna vez espectadores) no varía mucho de lo dicho hasta el momento, con algunas matizaciones. De nuevo, los dos sentimientos que aparecen con mayor frecuencia son: “sentirse mal” (48,1%) y “sentirse triste, darle pena de la víctima” (39,8%). Le sigue un sentimiento de “miedo” a que algo semejante pueda pasarle a él (16%), para acabar con los menos frecuentes: “No siento nada” (7,2%) y “me siento bien” (5,7%).

Las chicas que presencian malos tratos parecen experimentar sentimientos más positivos que los chicos, alcanzando significatividad en algunos de ellos. Por su parte, los chicos, muestran sentimientos negativos en mayor proporción que las chicas. Los resultados pueden verse en la siguiente tabla.

Tabla 5.1.11. Sentimientos de testigos por sexo

		Chico	Chica	Significación
¿Qué sentimientos tienes cuando ves compañeros que maltratan a otros?	Me siento mal.	45,9%	50,8%	_____
	Me siento triste.	30,6%	50,8%	p= 0,000
	Miedo pasarme a mi.	12,7%	19,9%	p= 0,019
	No siento nada.	11,5%	2,3%	p= 0,000
	Me siento bien.	7,6%	3,4%	p= 0,027

Las chicas se sienten mal, les da pena de los maltratados y tienen miedo a que les ocurra algo parecido en mayor medida que los chicos. Estos, en cambio, dicen sentirse bien o no sentir nada cuando contemplan malos tratos con mayor frecuencia que las chicas. Pero en ambos casos, los sentimientos positivos ocupan puestos de mayor ocurrencia que los negativos.

En cuanto a la variable Etapa, sólo se observan cambios significativos en la opción de respuesta: "Miedo de que pueda pasarme a mí" ( $\chi^2=0,045$ ). Son los alumnos de Primaria los que se preocupan más porque algo parecido pueda ocurrirles.

El panorama que se vislumbra, con relación a los sentimientos que todos los implicados experimentan, lo consideramos alentador a la hora de planificar la prevención y/o la intervención. Muy pocos son los que permanecen insensibles o se sienten bien contemplando malos tratos.

### ¿Cómo reaccionan los protagonistas?

**Las personas que han sufrido algún tipo de maltrato** no sólo experimentan una serie de sentimientos por estos hechos, sino que también reaccionan con conductas muy diferentes ante las agresiones. Conocer qué



conductas prevalecen en las víctimas para combatir los malos tratos es un dato sumamente importante a la hora de diseñar estrategias de afrontamiento en los planes de prevención y/o tratamiento encaminados a minimizar la intimidación en la escuela.

En la tabla siguiente aparecen las respuestas que nos dieron las personas que han padecido malos tratos, al preguntarles: “¿Qué haces cuando te maltratan?”.

Tabla 5.1.12. Reacción ante el maltrato. Víctimas

		Frecuencia
¿Qué haces cuando te maltratan?	Me defiendo.	51,2%
	Les digo que me dejen.	41,3%
	Intento no pensar en ello.	25,4%
	Lloro.	17,1%
	Pido ayuda.	15,0%
	Huyo.	7,5%
	Hago otras cosas.	6,0%

La reacción mayoritaria a las acciones violentas, como podemos apreciar en la tabla precedente, es la de “defenderse”, seguida por la de “pedir a los agresores que los dejen”. Dos comportamientos activos que dicen mucho como paso importante para afrontar el maltrato. No encontramos ya otra estrategia de afrontamiento hasta el puesto 5: “pedir ayuda”, que lo hace un 15% de los sujetos. Las estrategias de evitación ocupan un tercer y un sexto lugar entre las más frecuentes (“Intento no pensar en ello” y “Huyo”) y, por último, la estrategia pasiva (“Lloro”) la encontramos en el 4<sup>o</sup> lugar.

Aunque el número de sujetos que emplean estrategias activas de afrontamiento es mayor que los que emplean estrategias pasivas y de evitación, el porcentaje de estos últimos no es nada despreciable. Y todos sabemos que este tipo de reacciones ante el maltrato no hacen otra cosa que favorecerlo.

Si tenemos en cuenta la variable sexo, observamos cómo las mujeres reaccionan “llorando”, “pidiendo que las dejen tranquilas”, “intentando no pensar en los hechos” y “huyendo”, en mayor proporción que los hombres. De estas cuatro formas de actuar ante el maltrato sólo en las dos primeras se contemplan diferencias significativas (ji-cuadrado,  $p= 0,001$  y  $p= 0,045$ , respectivamente). Por su parte, los varones se defienden en mayor número que las mujeres ante una agresión, sin que la diferencia observada (un 53,4% frente a un 48,3%) se aprecie como sustantiva. Destacar también que tanto los chicos como las chicas presentan el mismo orden en cuanto a las reacciones que tienen con más frecuencia cuando participan en situaciones de maltrato, coincidiendo con lo expuesto, de forma general, en la tabla 5.12.

Entre los alumnos de Primaria y Secundaria, se observan también algunas diferencias significativas entre ellos a la hora de reaccionar ante el maltrato en la escuela. Los chicos y chicas de Primaria suelen llorar (19,9%) (ji-cuadrado= 0,032), pedir ayuda (17,4%) (ji-cuadrado= 0,05) o huir (9,7%) (ji-cuadrado,  $p= 0,015$ ) con una frecuencia mayor que los alumnos de Secundaria (10,2%; 9,2% y 2%, respectivamente). También los alumnos de Primaria necesitan acudir a alguien para que les solucione el problema o exhiben un comportamiento de evitación o de impotencia ante sus agresores en mayor medida que los de Secundaria. En este primer ciclo de Secundaria, abundan en mayor proporción que en Primaria el número de sujetos que emplean estrategias de afrontamiento activo, una en la que se observan diferencias significativas (“Decirles que me dejen”, 50% frente al 37,7%, ji-cuadrado,  $p= 0,038$ ) y otra en la que sólo podemos apreciar una tendencia (“Me defendiendo”; 54,1% frente a 50%). Al igual que ocurría con la variable género, el orden de frecuencia que apuntábamos en un principio, con

relación a estas estrategias de reacción ante el maltrato, es el mismo tanto en Primaria como en Secundaria.

Al hacer la misma pregunta que a las víctimas a los testigos de los malos tratos, la distribución de respuesta que obtuvimos fue la que figura en la tabla 5.1.13.

Tabla 5.1.13. Reacción ante el maltrato. Testigos

	Frecuencia	
¿Qué haces cuando ves maltrato entre compañeros?	Le digo que paren.	53,4%
	Se lo cuento a un adulto.	46,6%
	Cuando lo veo me voy de allí.	16,9%
	Frecuentemente ayudo a maltratar.	4,7%
	No ayudo, pero me gusta ver el maltrato.	3,4%
	Me obligan a ayudar a maltratar.	3,1%

Siguiendo la clasificación hecha por Benítez (2002), la reacción mayoritaria de los testigos de esta muestra es activa contra el maltrato y de rechazo o desaprobación del mismo (“Le digo que paren”, “Se lo cuento a un adulto”). Le sigue en porcentaje una estrategia pasiva y de desaprobación del maltrato (“Cuando lo veo me voy de allí”) y ya con frecuencias muy pequeñas aparecen reacciones activas y de aprobación del maltrato (“Frecuentemente ayudo a maltratar”), activa a favor del maltrato, pero con desaprobación del mismo (“Me obligan a ayudar a maltratar”) o pasivas con aprobación del maltrato (“No ayudo, pero me gusta ver el maltrato”).

Con relación al sexo, los alumnos varones señalan, en más ocasiones que las alumnas, que cuando observan situaciones de intimidación “ayudan a maltratar a sus compañeros” (ji-cuadrado,  $p= 0,000$ ) o “se van de allí” (ji-cuadrado,  $p= 0,002$ ). Sin que resulte significativa también hay un predominio, en los chicos, de las posturas pasivas con aprobación del maltrato. Las chicas, por su parte, destacan con respecto a los chicos en exhibir comportamientos activos contra el maltrato y de desaprobación del mismo. Estas diferencias resultan sustantivas sólo en la opción “Se lo cuento a un adulto” (ji-cuadrado=  $0,000$ ).

Si tenemos en cuenta la variable etapa, se observa cómo no existen apenas diferencias entre las posturas que adoptan los alumnos de Primaria y Secundaria. Tan sólo a la hora de ir a “avisar a un adulto y contárselo”, los primeros lo hacen en mayor proporción que los segundos.

#### **e) ¿Quién se entera de lo sucedido y qué hace?**

De la realidad de este fenómeno en los centros escolares estudiados, ¿se entera alguien?, ¿comunica la víctima lo que le está pasando?, ¿a quiénes?, ¿se hace algo al respecto?, ¿surte efecto? Para esclarecer estas preguntas hemos formulado a quiénes han padecido malos tratos las siguientes cuestiones:

¿Se lo has contado a alguien cuando te han maltratado?

¿Han intentado tus profesores hacer algo para que dejaran de maltratarte?

¿Ha ido alguien de tu casa a hablar al colegio para que dejaran de maltratarte?

¿Alguno de tus compañeros ha intentado que dejaran de maltratarte?

Las respuestas que se han obtenido muestran como casi el 25% de estos alumnos silencian el maltrato al que están siendo sometidos. Entre los que deciden comunicarlo, optan por hacerlo, en primer lugar, a profesores y

padres (un 41,9% y un 41,6% respectivamente), después se inclinan por sus amigos (un 22,5%) y en último lugar están los hermanos (19,2%) y otras personas (5,1%).

Tanto el sexo como la etapa que cursan los alumnos influyen en la conducta de comunicar el maltrato a los demás. En la comparación entre géneros apreciamos como los chicos silencian, de forma significativa, mucho más el maltrato que las chicas y éstas cuentan lo que les está pasando, en mayor proporción que los chicos, tanto a sus profesores, como a sus padres, a sus amigos, hermanos y otras personas. Estas diferencias no obstante sólo resultan significativas en el caso de padres y profesores. Sin embargo, los chicos optan, en primer lugar por hablarlo con sus profesores mientras que las chicas lo hacen con sus padres (Ver tabla 5.1.14).

Tabla 5.1.14. Comunicación del maltrato por sexo

		Chico	Chica	Significación
¿Se lo has contado a alguien cuando te han Maltratado?	Aunque me maltratan no se lo cuento a nadie	29,8%	16,8%	p= 0,006
	A mi profesor	35,6%	50,3%	p= 0,007
	A mis padres	33,0%	53,1%	p= 0,000
	A mis amigos o amigas	18,8%	27,3%	—
	A mis hermanos o hermanas	17,3%	21,7%	—
	A otras personas	3,1%	7,7%	—

En el caso de la etapa, los datos indican que son los alumnos de Secundaria los que más ocultan el maltrato (32,7%) en notable mayoría con respecto a los de Primaria (20,8%). La diferencia resulta ser significativa (ji-cuadrado, p= 0,021). A la hora de ver a quién se lo dicen, los alumnos de Primaria optan por sus padres en primer lugar (48,7%) y sus profesores en

segundo lugar (45,8%), a la inversa que los alumnos de Secundaria, quienes comunican su maltrato a sus profesores en mayor número que a sus padres (32,7% frente a 24,5%). Tanto a padres como a profesores, los alumnos de Primaria denuncian los malos tratos en mayor medida que los de Secundaria y estas diferencias son sustantivas (ji-cuadrado,  $p= 0,000$ ; y ji-cuadrado,  $p= 0,027$ ). Con los amigos, los hermanos y otras personas ocurre lo mismo, pero en estos casos sólo podemos hablar de una tendencia en esta dirección.

Los profesores, los padres, los amigos hemos visto que son informados directamente, aunque en proporciones diferentes, por los alumnos que padecen malos tratos en los centros escolares, pero también pueden llegar a tener conocimiento del problema porque se lo cuenten otros o por que lo vean. En cualquier caso, y desde este conocimiento parcial de lo que está sucediendo, ¿intentan hacer algo para evitar el maltrato?, ¿qué percepción tiene la víctima de las acciones emprendidas y de sus efectos?

El 31,7% de los alumnos que fueron preguntados afirman que sus profesores no hicieron nada para que les dejaran de maltratar, pues no se habían enterado del problema. El porcentaje todavía es mayor cuando hablan de sus padres (36,5%), mientras que la falta de actuación de sus amigos, por desconocimiento del problema, la perciben sólo el 23,7%. Las cosas cambian un poco cuando la inacción ante el maltrato es intencionada y consciente. En este caso, los padres siguen ocupando el primer lugar como sujetos que no emprenden acciones, pese a saber que sus hijos son agredidos en el centro (21,9%); sin embargo, ahora son los profesores los que menos se mantienen al margen y más se implican (11,1% dicen que no actúan los profesores frente al 15% que informan lo mismo de los alumnos).

Cuando profesores, padres y amigos se implican y emprenden acciones para solucionar el maltrato, los alumnos que lo han sufrido informan de una mayor eficacia por parte de los amigos: Un 20,7% dice que sus compañeros “intentaron hacer algo y el maltrato se redujo” y el 23,7% comunica que después de la acción emprendida el maltrato se acabó. En el

otro extremo se encuentran los padres, de quienes observan menor efectividad en sus acciones: dicen que lograron reducir el maltrato, un 6,9% de los encuestados y afirman que lograron acabar con él un 18,9%. Estos dos colectivos también realizaron acciones que no fructificaron, con resultados muy similares. El 11,1% de los escolares afectados dice que no cambió nada cuando los padres actuaron y el 13,2% opina lo mismo cuando quienes lo hicieron fueron sus compañeros. Un 3,9% afirma incluso que las estrategias se volvieron en su contra y el maltrato fue a peor cuando actuaron los padres y un 3,6% dice que ocurrió lo mismo cuando lo hicieron los amigos.

El profesorado obtuvo resultados relativamente altos tanto en la efectividad de sus acciones con algunos escolares, como en la inoperancia de las mismas con otros. Que sus actuaciones dieron fruto mejorando el maltrato, lo vio el 13,5% de los sujetos afectados y que logró acabar con él, lo percibió el 19,2%. Pero, del mismo modo, un 18% consideró que sus acciones fueron inoperantes y un 6,3% las creyó contraproducentes.

El sexo de los alumnos sólo introdujo diferencias significativas en dos opciones de respuestas (las mismas) pero pertenecientes a preguntas diferentes. En ambos casos las chicas consideraban, en mayor medida que los chicos, que su maltrato había acabado como consecuencia de la intervención de sus padres (ji-cuadrado,  $p= 0,011$ ), en el primer caso, y de sus amigos (ji-cuadrado,  $p= 0,033$ ), en el segundo.

En cuanto al grado de eficacia de padres, profesores y alumnos para resolver el maltrato, los varones opinan que, tanto sus compañeros como sus profesores, son los más eficaces, mientras que los padres ocupan el último lugar. Por su parte, las mujeres creen que los compañeros son los que mejor ayudan a acabar con el maltrato, seguidos de sus padres y, por último, de sus profesores.

Por señalar algo más, apuntar una ligera tendencia al alza en los varones a considerar que, con relación a su proceso de victimización, ni padres (40,3%), ni profesores (35,1%), ni alumnos (25,7%) habían intentado nada porque desconocían lo que les ocurría.

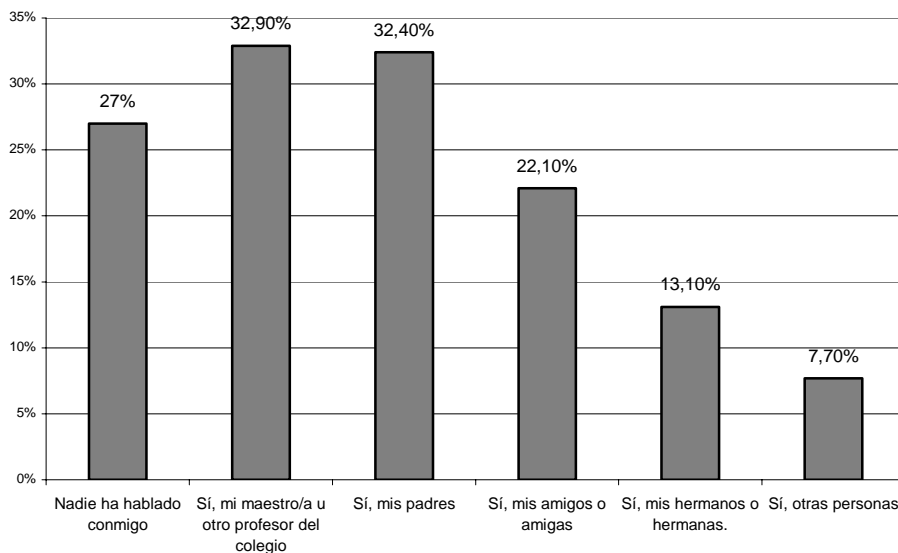
La otra variable con la que hemos venido trabajando, la etapa, también modifica significativamente la distribución de algunas respuestas. Un 39,8% de los alumnos de Secundaria, frente a un 28,47% de los de Primaria, afirman que sus profesores no intentaron hacer nada para que dejaran de maltratarles porque no se habían enterado que esto les estaba sucediendo. Esta diferencia es significativa (ji-cuadrado,  $p=0,041$ ). Del mismo modo opinan cuando se les pregunta por la acción de padres y compañeros. Los padres no van a hablar al centro escolar, porque desconocen el problema, según el 52 % de los chicos de Secundaria y el 30, 1% de los de Primaria (ji-cuadrado,  $p=0,000$ ). En el caso de los compañeros las diferencias ya no son tan sustantivas (un 29,6% de alumnos de Secundaria por un 21,2% de Primaria).

Por otro lado, los alumnos de Primaria atribuyen más casos de finalización de maltrato a la intervención de profesores, compañeros y padres que los alumnos de Secundaria. En el primer y segundo caso las diferencias llegaron a ser significativas (ji-cuadrado,  $p= 0,018$ ;  $p= 0,002$ ).

Por último, analizaremos en este apartado en qué medida los distintos integrantes de la comunidad educativa (padres, profesores y alumnos) abordan al agresor, en un intento de solucionar el problema de los malos tratos. Las respuestas dadas por los agresores podemos contemplarlas en la figura 5.1.6.



Figura 5.1.6. Comunicación con los agresores



Estos datos parecen confirmar que a quiénes las víctimas hacen llegar en mayor número sus denuncias sobre los malos tratos (profesores, padres y compañeros por este orden) son las que se acercan, en el mismo orden, a hablar con los agresores en un intento de parar estas situaciones. Se aprecia también un porcentaje importante de sujetos que afirma que nadie ha ido a hablar con ellos porque hayan agredido a sus compañeros. Que se mantengan estos números resulta preocupante por la sensación de impunidad que deben tener los agresores y de impotencia que deben padecer las víctimas.

Las chicas agresoras parecen ser más abordadas por padres, profesores y hermanos que los chicos, siendo significativa esta diferencia en el caso de los padres (ji-cuadrado,  $p=0,040$ ). Consecuentemente, los alumnos varones atestiguan en un 30,1% que “nadie ha hablado con ellos tras cometer maltrato” por un 20,3% de las alumnas. Quiénes más se

acercan a hablar con los chicos son los profesores y en el caso de las chicas los padres.

La etapa que cursan los agresores introduce en este análisis algunas variaciones que son significativas cuando se refieren al ámbito familiar. Así, los padres hablan con más alumnos de Primaria (38,1%) que de Secundaria (19,4%) para solucionar el maltrato (ji-cuadrado,  $p=0,006$ ). Lo mismo ocurre con los hermanos (hablan con el 16,8% de los de Primaria y con el 4,5% de los de Secundaria) (ji-cuadrado,  $p=0,013$ ). Por el contrario, el porcentaje de compañeros que acuden a hablar con los agresores de Secundaria (28,4%) es mayor que el que lo hace con los de Primaria (19,4%).

## **1.2. LOS PROTAGONISTAS DE LOS MALOS TRATOS SEVEROS: ¿QUIÉNES SON? ¿CÓMO SON? ¿QUÉ LES CARACTERIZA?**

En el apartado anterior, realizamos una clasificación de los distintos implicados en las situaciones de maltrato severo en la que aparecían grupos de sujetos desempeñando distintos roles: víctimas, intimidadores, agresores-victimizados y espectadores (sin experiencias de maltrato, con experiencia como víctima y/o agresor ocasional o de frecuencia intermedia). Siguiendo esta tipología, nos ocuparemos en este epígrafe de dar un paso más y matizar los resultados expuestos en el punto anterior. Se trataría ahora de mirar esa panorámica que hemos dibujado y acercarnos, haciendo un zoom, a la problemática más concreta de los malos tratos severos en el centro.

Esta aproximación la haremos desde sus protagonistas, intentando, más que dibujar un perfil psicológico, familiar y social de los mismos, caracterizar y marcar diferencias entre ellos y el resto de escolares que intervienen en situaciones conflictivas de menor grado de severidad. Nos centraremos en las experiencias de maltrato en las que participan, cómo las viven, qué sentimientos y qué actitudes demuestran, a qué atribuyen estas agresiones y cómo perciben las soluciones al problema. Esto no impide,

como dice Mora-Merchán (2000), que los datos puedan ir “arrojando luz sobre los posibles factores que condicionan las experiencias de maltrato de nuestros escolares”.

Iremos analizando cada una de las preguntas que se les ha hecho en función del papel con el que se han autoidentificado y estableceremos comparaciones con otros protagonistas que, desde su posición de espectador, han participado - esporádicamente o con menor frecuencia que aquellos- en situaciones conflictivas, bien como agresores o bien como víctimas. Por tanto, a partir de ahora cuando hablemos de víctimas o intimidadores estaremos haciendo referencia a aquellos sujetos que han sufrido o han ejercido agresiones “casi todos los días”, mientras que al hablar del “resto de víctimas y/o agresores” (espectadores con experiencias de maltrato) estaremos aludiendo a aquellos sujetos que han padecido o realizado conductas abusivas pero no con la frecuencia manifestadas por los primeros.

### **1.2.1. Las Víctimas**

Las víctimas del maltrato severo que, como hemos dicho, son a las que nos vamos a referir en adelante, ya han sido caracterizadas en cuanto al sexo, el curso de procedencia y el porcentaje de sujetos que está implicado. Recordemos estos datos y completemos con algún otro.

Los escolares que dicen ser victimizados severamente por sus compañeros representan el 6,4% de los sujetos de la muestra. Entre las víctimas hay más hombres (7,6%) que mujeres (4,9%) aunque la diferencia en relación al total de chicos y chicas estudiados no es significativa.

Existen víctimas en todos los cursos estudiados (de 3º de Primaria a 2º de Secundaria) y su distribución es equivalente en todos ellos, excepto en 2º de la ESO en el que el número de víctimas se triplica. Si realizamos una comparación por etapas, observamos que en Primaria el porcentaje de

escolares que sufren malos tratos es del 4,3% y en Secundaria del 10,6%. Diferencia que aparece significativa en la ji-cuadrado,  $p=0,012$ .

La edad de 13 años aparece como aquella en la que se experimenta con más frecuencia situaciones de maltrato (27% de las víctimas identificadas). Los alumnos de 12 años ocupan el 2º lugar como víctimas más habituales (16,2%). Nos pareció interesante también explorar si las víctimas eran escolares que cursaban el nivel apropiado para su edad o existía algún tipo de desfase “edad-curso”. Comprobamos que esta divergencia existía en el 30% de los alumnos victimizados, porcentaje éste algo superior al 22, 7% de alumnos que presentan desfase escolar entre los 587 sujetos de la muestra.

Si comparamos las víctimas con el resto de personas que son agredidas con menos frecuencia, descubrimos algunas diferencias significativas entre ellas: En primer lugar, las víctimas se concentran en 2º de ESO y los espectadores con experiencia de maltrato lo hacen en 4º de Primaria ( $p=0,000$ ). Con respecto a la edad, los sujetos agredidos ocasionalmente se concentran en torno a los 9 (19,9%) y los 10 años (21,3%) mientras que las víctimas ya veíamos que lo hacen entre los 12 y 13 años ( $p=0,000$ ). Y, por último, decir que la proporción de víctimas es mayor en Secundaria que en Primaria, ocurriendo lo contrario para las víctimas de baja frecuencia ( $p=0,000$ ).

El primero de los aspectos sobre el que vamos a explorar si las víctimas de malos tratos severos responden de forma distinta al resto de personas atacadas, hace referencia a las **distintas modalidades de maltrato** que sufren tanto unos como otros.

Las víctimas padecen, como el resto de sujetos agredidos esporádicamente en el centro escolar, las agresiones verbales como la forma de maltrato más frecuente. De las dos conductas que conforman esta categoría (insultos y motes) no se aprecian diferencias con respecto a la

primera, mientras que en la conducta “Me ponen mote o se ríen de mí”, sí aparecen variaciones significativas en la ji-cuadrado ( $p= 0,002$ ): las víctimas son ridiculizadas y les ponen mote en mayor medida (64,9%) que al resto de escolares agredidos (38,11%).

Las amenazas y el chantaje pasan a ocupar el tercer lugar entre las formas en que se maltrata más frecuentemente a las víctimas, posición que ostentan las agresiones físicas en el resto de sujetos que, siendo espectadores, han sufrido agresiones en algunos momentos. Se aprecian diferencias significativas ( $p=0,000$ ) entre ambos grupos (denuncian amenazas las víctimas en un 40,5% y el resto en un 15,5%).

También se observan, sin ser significativos, cambios en otras formas de maltrato más indirectas y/o psicológicas como “extender rumores falsos sobre uno” e “ignorar o no dejar participar al otro” más extendidas entre las víctimas. (Ver estas diferencias de manera más clara en la tabla que aparece a continuación)

Tabla 5.1.15. Diferencias de maltrato. Víctimas y escolares agredidos

	Formas de maltrato	Víctimas	Resto de escolares agredidos
¿Has recibido algún tipo de maltrato desde que comenzó el curso?	Me han puesto mote o se han reído de mí	64,9%	38,1%
	Me han insultado.	45,9%	48,5%
	Me han amenazado y/o chantajeado	40,5%	15,5%
	Me han quitado cosas o me las han roto	33%	27%
	Han difundido rumores falsos sobre mí	32,4%	28,5%
	Me han ignorado o excluido del grupo	27%	21%
	Me han pegado puñetazos, patadas, empujones, etc.	27%	34,4%
	Otro tipo de maltrato	0%	5,5%

Si atendemos al tipo de maltrato que reciben las mujeres que son víctimas con relación al que reciben los hombres victimizados, se observan notables diferencias tal y como aparece en la tabla 5.1.16.

Tabla 5.1.16. Modalidades de maltrato según las víctimas severas por sexo

	Formas de maltrato	Chicos	Chicas
¿Has recibido algún tipo de maltrato desde que comenzó el curso?	Me han puesto motes o se han reído de mí	66,7%	61,5%
	Me han insultado.	37,5%	61,5%
	Me han amenazado y/o chantajeado	29,2%	61,5%
	Han difundido rumores falsos sobre mí	25%	46,2%
	Me han quitado cosas o me las han roto	16,7%	46,2%
	Me han ignorado o excluido del grupo	12,5%	53,8%
	Me han pegado puñetazos, patadas, empujones, etc.	12,5%	53,8%
	Otro tipo de maltrato	0%	0%

Como puede deducirse de la tabla precedente, las mujeres parecen ser maltratadas con diversos tipos de acciones violentas y en mayor proporción que los hombres en cada modalidad. Estas diferencias resultan significativas en la ji-cuadrado para las agresiones físicas ( $p=0,007$ ) y la exclusión social ( $p=0,007$ ), presentes en mayor proporción en las mujeres. Otras formas de maltrato como los insultos, las amenazas, los robos y la difusión de falsos rumores son también padecidos por las chicas en mayor número que los chicos aunque, en estos casos, sólo podamos hablar de una tendencia en este sentido.

Por otro lado, señalar cómo los motes, los insultos y las amenazas son las formas de maltrato más frecuentes, en ese orden, para las víctimas de ambos sexos. Les siguen los falsos rumores y el robo (en los chicos) y la exclusión social y la agresión física (en las chicas), conductas que se invierten de un género al otro a la hora de ocupar los últimos lugares.

Otro de los aspectos que vamos a analizar para caracterizar a las víctimas es **el tiempo que hace que comenzó en ellos el maltrato** y, por tanto, la trayectoria que tienen como sujetos victimizados.

Casi un 60% de los escolares que se autoidentifican como víctimas llevan experimentando agresiones frecuentes desde hace tiempo (“desde que empezó el curso” o años antes), porcentaje que marca diferencias con el 42,2% de los alumnos que sufren esporádicamente o con una frecuencia intermedia conductas abusivas.

Desglosando las respuestas dadas por las víctimas apreciamos como un 24,3% afirma que sus vivencias intimidatorias comenzaron “hace poco, una semana o dos”; mientras que es el 40,2% del resto de víctimas (no severas) las que divulgan llevar este corto recorrido. A la vista de estos resultados, el maltrato esporádico parece estar más ligado que el maltrato severo a experiencias cortas como víctimas. En esta misma línea hablan el resto de datos analizados. Así, un 29,7% de las víctimas frente a un 15,1% de los demás alumnos agredidos en los centros, comunican que los ataques comenzaron “desde que empezó el curso”. Un porcentaje similar de víctimas (un 27%) confirma sufrir agresiones por parte de sus compañeros “desde hace varios años”, tiempo éste que sólo dicen haber experimentado el 14,4% de las víctimas restantes (ocasionales y de frecuencia intermedia). Estas diferencias son significativas en la ji-cuadrado ( $p= 0,025$  en el primer caso y  $p= 0,048$  en el segundo). Por último, ambos grupos presentan proporciones idénticas de sujetos (16,2%) que son víctimas “desde hace un mes”.

Al introducir la variable sexo, no se aprecian diferencias significativas en la distribución de las respuestas, aunque puede observarse una cierta tendencia de las chicas a tener experiencias de victimización de mayor duración que los chicos, tal y como puede verse en la tabla que presentamos a continuación.

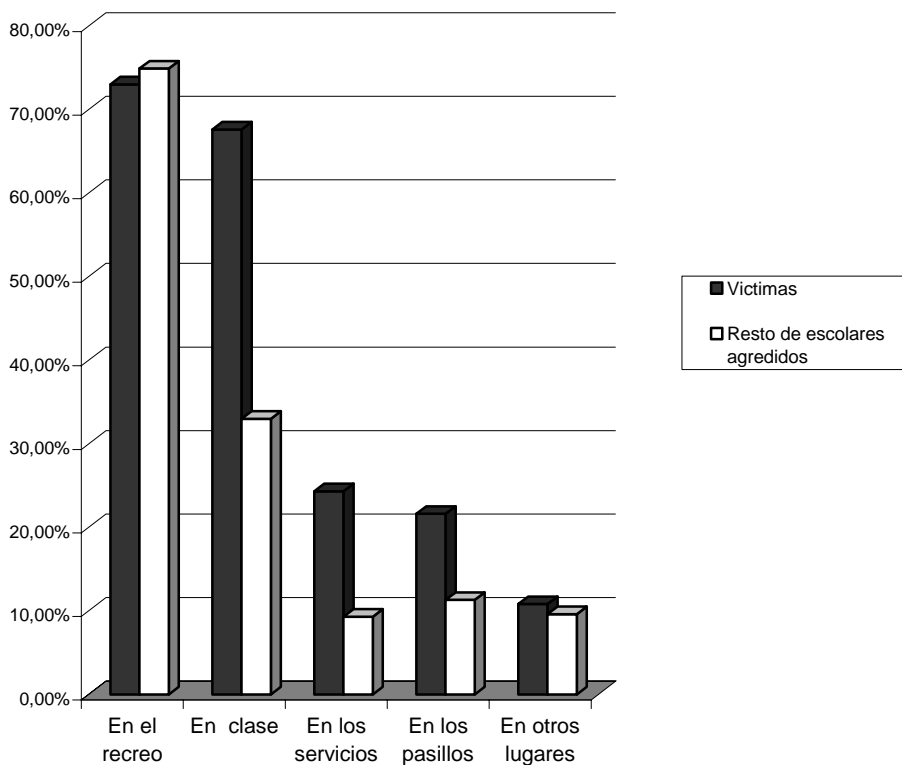
Tabla 5.1.17. Comienzo del maltrato en víctimas por sexo

		Chicos	Chicas
¿Desde cuándo te maltratan tus compañeros?	Desde hace poco, una semana o dos.	33,3%	7,7%
	Desde hace varios años	25%	30,8%
	Desde que empezó el curso	20,8%	46,2%
	Desde hace un mes	16,7%	15,4%
	Desde hace una año	4,2%	0%

**Los lugares** más frecuentes del centro en los que hemos detectado que **se producen las agresiones** a los escolares son los mismos sitios en los que se victimizan a los sujetos que padecen malos tratos severos (el recreo, la clase, los servicios y los pasillos, por este orden). Donde se aprecia diferencia es en el mayor nivel de incidencia que se produce en algunos de estos lugares. En la figura siguiente, se puede contemplar el estudio comparativo entre estos dos grupos de sujetos de los que venimos hablando.



Figura 5.1.7. Lugares de riesgo. Víctimas y escolares agredidos



Se aprecia con claridad como las víctimas son más agredidas en clase (67,6%) que el resto de compañeros (33%) (ji-cuadrado,  $p=0,000$ ). Del mismo modo, los servicios representan un lugar de maltrato significativamente más frecuente ( $p=0,006$ ) para los alumnos victimizados (24,3%) que para los demás (9,3%). También se observan variaciones, aunque sin ser sustantivas, en el mayor porcentaje de agresiones que sufren las víctimas en los pasillos (21,6%) frente al resto (11,3%).

Donde no se encuentra diferencia alguna es en la proporción de sujetos victimizados (de alta y baja frecuencia) en el recreo (73% y 74,9% respectivamente).

En relación al sexo, las alumnas victimizadas señalan en más ocasiones recibir maltrato en el recreo (92,3%) y en los servicios (61,5%) que los chicos (62,5% y 4,2% respectivamente). Diferencias significativas en la ji-cuadrado,  $p=0,050$  y  $p=0,000$ . En cuanto al lugar en que son maltratados los chicos más frecuentemente, los datos revelan que es la clase (70,8%), mientras que para las chicas es el recreo (92,3%). Por su parte, el lugar menos peligrosos para los chicos es el servicio (4,2%) y para las chicas los pasillos (30,8%).

Otro de los aspectos que hemos estudiado, y en el que se han encontrado diferencias que caracterizan este tipo de maltrato y a las personas que lo padecen, es **el número de sujetos que normalmente ataca** a estos compañeros y el **sexo de los mismos**.

Ya veíamos, anteriormente, cómo las personas agredidas en los centros estudiados consideraban que eran maltratadas en su mayoría por un solo alumno y varón. A diferencia de lo que les ocurre a este colectivo, las víctimas de malos tratos severos comunican ser maltratadas, más frecuentemente, por 2 ó 3 compañeros y tanto por chicos como por chicas. Además en comparación con el resto de agredidos esta última diferencia resulta ser significativa en la ji-cuadrado ( $p=0,000$ ). También se observa cómo el porcentaje de víctimas que son atacadas por “más de 6 personas” (16,2%) es sustancialmente mayor ( $p=0,000$ ) que el del resto de víctimas (2,7%). Sólo un 13,5% de los escolares que dicen padecer maltrato “casi todos los días” informan de ser agredidos “sólo por un compañero”, porcentaje que contrasta significativamente ( $p=0,000$ ) con el 46,7% del resto de alumnos que dice lo mismo.

Aunque hemos dicho que las víctimas son agredidas en su mayoría tanto por chicos como por chicas, el número de ellas que son agredidas sólo por chicos no es nada despreciable (43,2%). En lo que sí coinciden víctimas y espectadores con experiencias de victimización es en presentar un porcentaje bajísimo de sujetos que son atacados “sólo por chicas” o “normalmente por chicas”. Estos resultados que hemos comentado pueden apreciarse con más detalle en las tablas que aparecen a continuación.

Tabla 5.1.18. Maltratado por uno o varios compañeros. Víctimas y escolares agredidos

		Víctimas	Resto de escolares agredidos
¿Eres maltratado por uno o varios compañeros?	Por 2 ó 3.	40,5%	26,1%
	No sé por cuantos.	21,6%	17,2%
	Por más de 6.	16,2%	2,7%
	Por uno.	13,5%	46,7%
	Por 4 ó 6.	8,1%	6,9%

Tabla 5.1.19 Sexo del maltratador según víctimas y escolares agredidos

		Víctimas	Resto de escolares agredidos
Te maltratan ¿chicos o chicas?	Por chicos y chicas.	48,6%	20,6%
	Sólo por chicos.	43,2%	56,4%
	Normalmente por chicos.	5,4%	12,0%
	Sólo por chicas.	2,7%	6,5%
	Normalmente por chicas.	0%	3,8%

Al analizar si existen diferencias significativas en cuanto al comportamiento de alumnos y alumnas victimizadas con relación a estas dos variables estudiadas, observamos que no cambia su comportamiento con respecto al resto de sujetos agredidos en el centro. Así las chicas son maltratadas preferentemente por una persona y en mayor proporción que los chicos ( $p=0,024$ ), mientras que los chicos suelen ser atacados más veces por 2 ó más compañeros. Se mantienen también las tendencias de que los chicos son maltratados por los de su mismo sexo más que las chicas y al revés, las chicas son maltratadas más que los chicos por sus compañeras.

**Los sentimientos que experimentan** las víctimas al ser maltratadas y las **conductas que despliegan** en ese momento, pueden ser dos asuntos interesantes que ayuden a describir el perfil característico de este tipo de víctimas. Los resultados obtenidos se exponen en las tablas siguientes.

Tabla 5.1.20 Sentimientos ante el maltrato. Víctimas / Resto de agredidos

		Me siento mal.	Me siento triste.	Rabia, no puedo hacer nada	Vergüenza, preocupación concepto de los demás.	No siento nada.
Tipo de implicados	Victimas	59,5%	37,8%	37,8%	21,6%	10,8%
	Resto de escolares agredidos	57,0%	29,9%	24,7%	17,2%	13,4%

Tabla 5.1.21 Reacciones ante el maltrato. Víctimas / Resto de agredidos

		Me defiend o	Les digo que me dejen	Intento no pensar en ello	Pido ayuda.	Lloro	Huyo	Hago otras cosas
Tipo de implicado	Víctimas	54,1%	51,4%	21,6%	21,6%	18,9%	13,5%	0%
	Resto de víctimas	50,9%	39,5%	26,5%	14,1%	16,5%	6,9%	7,2%

Las víctimas sometidas a un maltrato severo experimentan, de mayor a menor grado, los mismos sentimientos que dicen tener el resto de escolares agredidos: Mayoritariamente se sienten mal, tristes y con rabia; en menor medida sienten vergüenza, preocupación por lo que digan los demás y sólo un grupo reducido dice no sentir nada. Lo que marca la diferencia en estos alumnos intimidados es el nivel de ocurrencia en cada una de las categorías. Es decir, el porcentaje de víctimas que tiene sentimientos de abatimiento, de indefensión y de preocupación por su imagen personal es proporcionalmente mayor que aquellos que sólo sufren agresiones en intervalos de tiempos mayores. Y, por el contrario, la ausencia de sentimientos afecta a un porcentaje menor de víctimas en comparación con los demás sujetos agredidos.

Al tener en cuenta la variable sexo no se observan diferencias significativas, aunque sí se aprecian determinadas tendencias que distinguen a estas víctimas del resto. Por ejemplo, los chicos que sufren maltrato severo sienten en mayor número “rabia”, impotencia (37,5%), que tristeza (33,3%), mientras que con las chicas ocurre al contrario, el sentimiento de tristeza es más veces experimentado (46,2%) que el de rabia (38,5%). Igualmente, los chicos afirman no sentir nada ante el maltrato en un porcentaje mayor que las chicas (12,5% frente a un 7,7%).

A la vista de los datos de la segunda tabla, podemos deducir que las víctimas puras parecen no poder afrontar por sí solas las distintas situaciones de maltrato en mayor número de ocasiones que el resto de víctimas y, por ello, necesitan recurrir a otros pidiendo ayuda (21,6%) o huir del escenario violento (13,5%) más frecuentemente. Del mismo modo, parece que les cuesta más que al resto, no dar trascendencia al problema, de hecho son menos los que pueden dejar de pensar en él (21,6% frente a un 26,5%) y más los que lloran como reacción a lo que están viviendo (un 18,9 frente a un 16,5%). No obstante, y en esto coinciden ambos grupos, mayoritariamente los sujetos plantan cara a la situación defendiéndose o pidiendo al agresor que los dejen tranquilos, aunque en este último caso la proporción es mayor a favor de las víctimas..

Los alumnos victimizados responden de forma diferente a las alumnas cuando se les pregunta por su forma de reacción ante el maltrato. Aunque, en líneas generales, las conductas que exhiben no son muy diferentes a las que presentan los escolares que sufren agresiones, sí hemos podido observar que en algunos casos las respuestas son bastante más intensas y contundentes. Llorar, es una conducta, por ejemplo, que ningún chico dice haber realizado, mientras que el 53,8% de las chicas la comunican como habitual. Esta diferencia, lógicamente, resulta significativa en la ji-cuadrado ( $p=0,000$ ). También parecen ser conductas más frecuentes en las chicas, no pensar en lo que les está ocurriendo, decir al agresor que las dejen, pedir ayuda y sobre todo huir de la situación ( $p=0,024$ ). Defenderse es algo que hacen casi por igual las víctimas de ambos sexos (54,2% chicos y 53,8% chicas).

En cuanto a la comunicación de los malos tratos, los escolares que son intimidados con severidad guardan el mismo silencio que el resto de víctimas (24,3% los primeros, 24,4% los segundos). Entre quienes deciden divulgar el maltrato que están sufriendo, sí podemos encontrar algunas diferencias relacionadas con la persona a quien deciden confiarle lo que les está pasando. Así, las víctimas – propiamente dichas- optan por hablarlo con

sus profesores en primer lugar y lo hacen en una proporción mayor (56,8%) que el resto de personas agredidas (39,5%), significativa esta diferencia en la ji-cuadrado ( $p=0,045$ ). Por su parte, estas últimas prefieren comunicarlo a sus padres antes que a sus profesores. Después de a profesores y a padres, las víctimas se inclinan por hacer partícipes de su maltrato a sus hermanos y por último a sus amigos, aunque con una diferencia porcentual pequeña. El orden se invierte en el grupo de víctimas menos severas.

La variable sexo parece influir en la elección, por parte de las víctimas, de la persona a quien deciden comunicar su maltrato. Las chicas prefieren informar del mismo, en mayor proporción que los chicos, a sus padres, a sus hermanos y a sus amigos. A estos últimos con una diferencia bastante notable (46,2% de las chicas frente a tan sólo un 8,3% de los chicos, en la ji-cuadrado,  $p=0,013$ ). Es decir que los chicos son más selectivos a la hora de comunicar maltrato, evitando contárselo, sobre todo, a sus amigos. A la hora de optar por los profesores para confiarles este tipo de problema, ambos sexos los eligen en primer lugar y en un número similar. A pesar de todo, las chicas apuntan a ser quienes más silencian su maltrato (un 30,8 % frente a un 20,8% de los chicos).

Al analizar la otra cuestión que planteábamos un poco más atrás, sobre la percepción que tienen las víctimas de las acciones emprendidas por profesores, padres y compañeros y de sus efectos, se obtuvieron los resultados que exponemos en las siguientes figuras y tabla.

Figura 5.1.8 Falta de actuación por desconocimiento

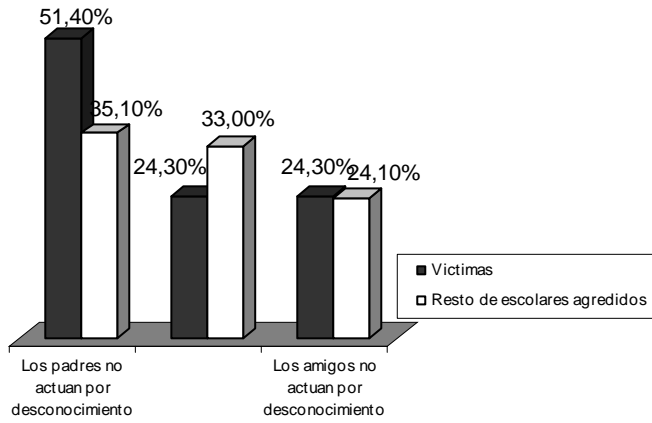


Figura 5.1.9. Falta de actuación ante el maltrato

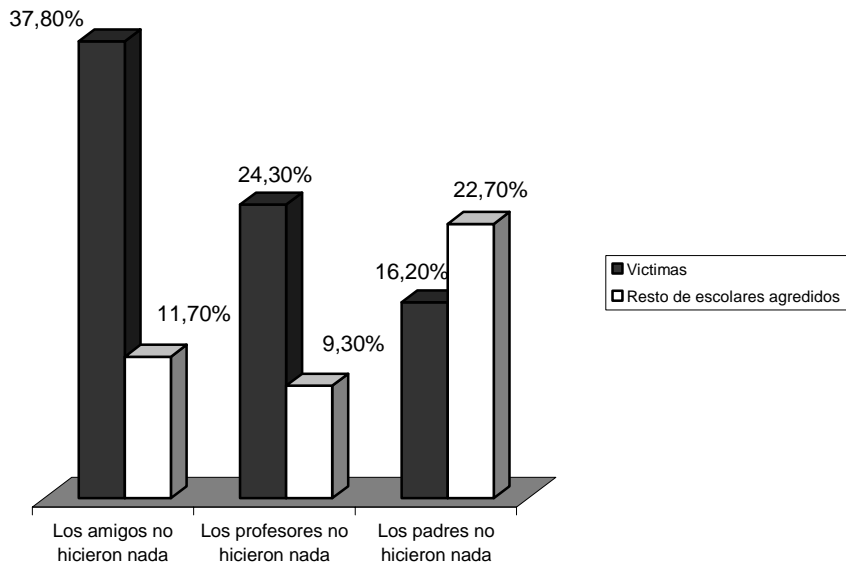




Tabla 5.1.22 Percepción eficacia de acciones sobre el maltrato

		Víctimas	Resto escolares agredidos
Actuación de profesores sobre maltrato	No cambió nada	35,1%	15,5%
	Maltrato fue a peor	5,4%	6,2%
	Se redujo maltrato	10,8%	13,7%
	Se acabó maltrato	0%	22%
Actuación de padres sobre maltrato	No cambió nada	10,8%	11,3%
	Maltrato fue a peor	8,1%	3,1%
	Se redujo maltrato	10,8%	6,2%
	Se acabó maltrato	5,4%	20,3%
Actuación de compañeros sobre maltrato	No cambió nada	13,5%	12,7%
	Maltrato fue a peor	5,4%	3,4%
	Se redujo maltrato	16,2%	21,3%
	Se acabó maltrato	2,7%	26,5%

En el primero de los gráficos se puede ver cómo las víctimas perciben de forma distinta al resto de sujetos agredidos la falta de actuación por desconocimiento del problema, de profesores y padres. En el primer caso, las víctimas opinan, en menor grado que los otros, que sus profesores no hicieron nada porque no se habían enterado. En el caso de los padres las opiniones se invierten, llegando a ser esta diferencia significativa en la ji-cuadrado,  $p=0,05$ . En cuanto a los amigos apenas existen diferencias.

En el segundo gráfico, los valores que aparecen reflejados indican que, teniendo conocimiento del problema, quiénes menos eluden enfrentarse a él (según las víctimas) son los padres, después los profesores y por último los amigos. Siendo significativa esta diferencia, con respecto a lo que piensan los demás agredidos, en el caso de los profesores (24,3% de las víctimas dicen que no hicieron nada frente la 9,30% del resto de agredidos,  $p=0,006$ ) y en el de los amigos (37,8% de las víctimas y 11,7% del resto,  $p=0,000$ ).

Por último, en la tabla precedente están reflejados todos los datos referentes a la percepción que tienen las víctimas y el resto de alumnos del grado de eficacia de profesores padres y compañeros para resolver el maltrato cuando deciden intervenir. El primer resultado que salta a la vista es la declaración de la mayoría de las víctimas de que el maltrato que han venido padeciendo persiste y no se acaba como consecuencia de las acciones emprendidas por profesores (ningún alumno beneficiado), padres (2 alumnos afirman que el maltrato se acabó) y compañeros (1 alumno beneficiado). Estos datos contrastan, significativamente, con los aportados por el resto de víctimas quienes, en un número superior al 20%, hablan de la efectividad de las actuaciones de padres, profesores y amigos para acabar con su maltrato. Por otro lado, cuando se les pregunta sobre una relativa mejora en el acoso que sufren, un 16,2 % de las víctimas dicen que su maltrato se redujo cuando intervinieron sus amigos y un 10,8% afirma lo mismo pero cuando los que actuaron fueron sus padres o sus profesores. Cifras estas, en general, más bajas que las que provienen del grupo de espectadores que han recibido algunas agresiones en el centro. Por último, señalar también que aparecen diferencias significativas ( $p=0,003$ ) entre estos dos grupos de víctimas en las apreciaciones que hacen sobre la falta de cambios positivos en las situaciones de maltrato cuando actuaron sus profesores. Las víctimas, en un 35,1%, opinaron que no cambio nada y los otros lo hicieron en un 15,5%.

La consideración del sexo de los alumnos no introdujo diferencias significativas en las respuestas de las víctimas a esta última cuestión que hemos tratado. Tan sólo destacar una cierta tendencia al alza de los hombres a creer que los padres no intentan nada a pesar de saberlo, pero si se implican el maltrato mejora. Las mujeres piensan, en cambio, que si los padres actúan, o no cambia nada o el maltrato empeora. Todo lo contrario ocurre cuando son los profesores o los compañeros los protagonistas. En este caso, son las chicas las que creen mayormente que los profesores y amigos no lo intentan a pesar de saber lo que ocurre, pero que cuando lo hacen los resultados son positivos con relación al maltrato. Los hombres, por

su parte, creen que lo que hacen profesores y compañeros es empeorar la situación o que ésta no cambie nada.

Otra de las cuestiones que hemos querido analizar es la referida a los **sentimientos que experimentan y las conductas que desarrollan las víctimas cuando son testigos** de situaciones de maltrato. En este caso, las víctimas presentan la misma distribución de respuestas que el resto de alumnos que sufren agresiones. Estos resultados ya fueron expuestos en el apartado 1.1. y a ellos remitimos. Tan sólo señalar que existe una ligera tendencia de las víctimas a sentirse más triste y a tener más miedo de que lo que está presenciado le pueda ocurrir a ella.

Por último, hemos querido saber **a qué atribuyen las víctimas el maltrato que unos compañeros ejercen sobre otros**. Es decir, qué causas creen que mueven a los intimidadores a abusar de sus víctimas. En la tabla siguiente podemos apreciar qué piensan estos alumnos al respecto.

Tabla 5.1.23 Causas del maltrato según víctimas

	Porcentaje	
¿Por qué piensas que los alumnos maltratan a otros compañeros?	No lo sé.	43,2%
	Porque ellos lo provocan.	16,2%
	Para hacer una broma.	16,2%
	Porque tienen más fuerza.	13,5%
	Por ser más populares.	10,8%
	Porque la víctima se lo merece.	5,4%
	Porque la víctima es diferente de los demás.	5,4%
	Otras razones	2,7%

Casi la mitad de las víctimas no encuentra motivo alguno para que los compañeros sean maltratados con tanta severidad. El 56,8% restante aduce causas distintas, entre las cuáles aparecen con más peso el querer “gastar una broma” y “porque ellos lo provocan” (argumentos un poco exculpatorios de la figura del agresor), les siguen otras razones, más directamente relacionadas con la exhibición de fuerza y el deseo de ser reconocido por parte del intimidador, como “porque tienen más fuerza y “por querer ser más populares”. Las que menos respaldo obtienen son las opciones que justifican una actuación del agresor culpabilizando de ello totalmente a la víctima.

Con relación al tipo de víctimas no se encuentran diferencias significativas entre lo que piensan unos y otros sobre el motivo de las agresiones. Puede apreciarse, en todo caso, una cierta tendencia de las víctimas “puras” a desconocer más las causas.

La variable sexo altera significativamente la distribución de respuestas solamente en la opción “Porque tienen más fuerza”, ( $p=0,042$ ) en la que las chicas apuestan por este motivo en mayor número (30,8%) que los chicos (4,2%). También se observan cambios, de menor efecto, en la categoría “no lo sé”. Aquí otra vez las chicas se muestran en mayor proporción que los chicos como desconocedoras de las razones que pueden inducir al maltrato. Los chicos, por su parte, están más convencidos que las chicas de que los agresores atacan a sus víctimas “por gastar una broma” (20,8% frente a 7,7%) y “porque ellos lo provocan”, con igual diferencia en el porcentaje.

### **1.2.2. Los Intimidadores**

Como ocurriera con las víctimas, los intimidadores ya fueron identificados en el apartado anterior y se dieron algunos datos sobre ellos que ahora vamos a complementar.

El número de escolares que intimidan “casi todos los días” a sus compañeros es de 18, lo que representa el 3,1% del total de la muestra. Se aprecia la tendencia de que sea el varón el que en mayor proporción ejerza como agresor (3,8% de los chicos estudiados, por 2,3% de las chicas), no siendo esta diferencia significativa.

Al igual que ocurría con las víctimas, los agresores tienen presencia en todos los niveles educativos desde 3º de Primaria a 2º de la ESO. El número es casi constante en todos los cursos (2 ò 3 agresores en cada nivel) excepto en 4º de Primaria en el que aparecen siete y en 2º de la ESO donde sólo se autoidentifica uno. La diferencia en el porcentaje de agresores existentes en Primaria (3,8% del total de alumnos de Primaria) y en Secundaria (1,6% del total de alumnos de este nivel) no es significativa, al contrario de lo que ocurría con las víctimas.

En cuanto a la edad de los agresores, son los 9, 10 y 12 años donde aparece el mayor número de ellos (27,8%, 22,2% y 27,8% respectivamente). No se autoidentifican como agresores “puros” ninguno de los 40 sujetos que forman parte de la muestra con edades comprendidas entre los 14 y 15 años,. Del mismo modo, que ocurría con las víctimas, aunque en un porcentaje algo mayor, el 33% de los intimidadores cursan estudios inferiores a los que les correspondería por su edad.

Al comparar a los intimidadores con el resto de agresores en cuanto a la etapa, curso al que pertenecen y al sexo de los mismos, observamos que, en este caso, no existen diferencias significativas.

Comenzaremos a establecer rasgos diferenciales de los intimidadores en las situaciones de acoso, analizando **las modalidades de maltrato que más usan** y el porcentaje de implicados en cada una de ellas, en comparación con el resto de agresores.

Las formas de maltrato más utilizadas por los intimidadores son las mismas que las usadas por los agresores ocasionales y de frecuencia

intermedia, a excepción de las amenazas que suben de la 5ª posición a ser la 4ª más empleada por los maltratadores y el robo que también asciende del último lugar al penúltimo entre los intimidadores. En la tabla siguiente aparecen ordenadas por porcentajes estas modalidades de maltrato y su comparación con los datos obtenidos en los agresores de baja frecuencia.

Tabla 5.1.24. Modalidades de maltrato. Intimidadores/Resto agresores

	Intimidadores	Resto de agresores
¿De qué manera has maltratado a tus compañeros?		
He pegado puñetazos, empujones, patadas	66,76%	43,9%
He insultado	50,0%	31,3%
He puesto motes o me he reído de mis compañeros	44,4%	28,3%
He amenazado y/o chantajeado	38,9%	18,2%
He excluido del grupo a algún compañero o lo he ignorado	22,2%	17,7%
He quitado cosas o las he roto	22,2%	9,6%
He difundido rumores falsos	16,7%	11,6%
Otro tipo de maltrato	5,6%	2,0%

Los intimidadores atacan físicamente, insultan, amenazan, ponen motes, excluyen socialmente, difunden rumores y roban en una proporción mayor que el resto de sujetos que ha agredido en alguna ocasión. Esta diferencia es significativa cuando el tipo de maltrato es el chantaje o la amenaza ( $p=0,038$ ).

Como hemos visto ahora y vimos anteriormente, intimidadores y víctimas se caracterizan por ejercer o sufrir en mayor medida diversos tipos

de maltrato. Es decir, entre las víctimas hay un mayor porcentaje de personas que reciben más de una forma de maltrato que entre el resto de escolares que afirma haber sido agredido. Del mismo modo, entre los intimidadores abundan, en mayor medida, que entre el resto de agresores, los alumnos que utilizan más de una conducta abusiva para maltratar a sus compañeros,

En relación al sexo, los chicos señalan en más ocasiones que las chicas que utilizan los puñetazos (75% frente al 50%), las amenazas (41,72% frente a un 33,3%) el robo (33,3% frente al 0%) y el extender rumores (25% frente al 0%) como formas de maltrato. Observar como ninguna de las chicas dice haber usado el robo y la difusión de falsos rumores como una modalidad para maltratar a sus compañeros. Por su parte, las chicas comunican en mayor medida que los chicos, que el poner motes (66,7% frente al 33,3%) y excluir al otro socialmente (33,3% frente al 16,7%) son conductas habitualmente utilizadas para abusar de sus víctimas. Estas diferencias no son significativas.

Otro de los aspectos que exploramos en el cuestionario y que puede servir para caracterizar a los intimidadores, es el referido a los **distintos tipos de agrupamiento que utilizan para ejercer maltrato**. La mayoría de los intimidadores actúan normalmente en solitario (55,6%) mientras que el 44,4% restante lo hace en compañía de otros. Agrupados con 1 ó 2 compañeros suele ejercer el maltrato el 22,2%, asociados con 3 ó 5 actúa el 5,6% y en pandillas de más de 5 alumnos se agrupan para ejercer maltrato el 16,7% de los intimidadores. La organización que emplean éstos para sus ataques no difiere mucho de la utilizada por el resto de agresores del centro. Sólo en una de las formas de agrupamiento para maltratar (en pandilla de más de 5 alumnos) se aprecia una diferencia significativa ( $p=0,050$ ), siendo los agresores ocasionales los que menos usan esta forma de asociarse para intimidar a sus compañeros (4%).

En este caso, la variable sexo tampoco introduce modificaciones significativas en la distribución de las respuestas. Podemos destacar, únicamente, una mayor tendencia de los alumnos varones a intimidar en solitario (un 58,3% de los chicos por un 50,0% de las chicas) y de las alumnas a hacerlo en grupo con 1 ó 2 compañeros (33,3% de chicas por un 16,7% de chicos).

Una de las cuestiones que más interés tiene para caracterizar a los intimidadores es el conocer **los sentimientos que éstos experimentan cuando maltratan a sus víctimas**. Las respuestas que dan, comparadas con las que ofrece el resto de agresores, se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 5.1.25. Sentimientos de intimidadores y resto de agresores

		Me siento superior	Me siento mal. Siento pena	Me divierto	Se lo merecen	Preocupación por lo que digan profesores o padres.	No siento nada
Tipo implicado	Intimidadores	38,9%	33,3%	27,8%	22,2%	16,7%	5,6%
	Resto agresores	9,6%	40,9%	11,6%	23,7%	26,3%	13,6%

Un rasgo muy característico de los intimidadores es el que, mayoritariamente, experimentan más sentimientos negativos (me siento superior, me divierto) que positivos (me siento mal, siento pena por las víctimas). El sentimiento más experimentado por los intimidadores es el de “sentirse superior”, mientras que para el resto de agresores es el menos vivido. Es en la única variable en la que se aprecia una diferencia significativa en la ji-cuadrado,  $p=0,002$ . En contraste, con el primer sentimiento que se identifican los agresores ocasionales es el de “sentirse mal, sentir tristeza por la víctima”. Este sentimiento ocupa el 2º lugar entre los más sentidos por los intimidadores. También se observan diferencias en el porcentaje de sujetos que afirma “divertirse” cuando maltrata, siendo mayor el de los intimidadores. Un número similar de sujetos de ambos grupos parecen justificar y sentir que está bien lo que hacen al informar, en la misma medida, que las víctimas “se lo merecen”.

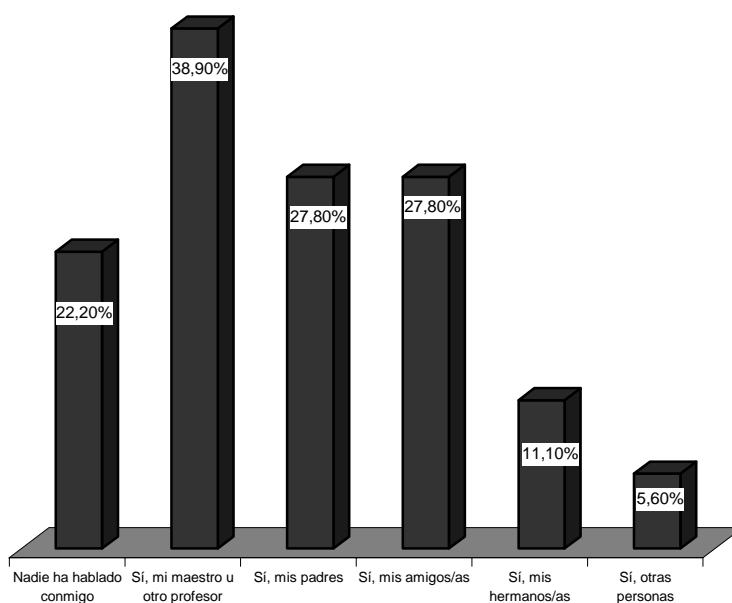


Por otro lado, y perfectamente coherente con lo que estamos viendo, a los intimidadores les preocupa menos que al resto de agresores lo que los padres y profesores puedan opinar de la situación.

Las diferencias que se obtienen en la comparación entre géneros no son significativas y la tendencia es la misma que la ya expuesta para el total de agresores en general. Recordemos: los chicos se sienten más superiores y se divierten más que las chicas al maltratar, mientras que éstas experimentan en mayor medida sentimientos de pena, tristeza y sienten mayor preocupación por lo que puedan decir padres o profesores sobre sus comportamientos.

Si preguntamos a los intimidadores **“quiénes han ido a hablar con ellos, debido al maltrato a que someten a sus compañeros”**, las respuestas que nos ofrecen son las siguientes

Figura 5.1.10. Comunicación con los intimidadores



Como se aprecia en el gráfico precedente, las actuaciones de maltrato realizadas por un 22,2 % de los intimidadores han sido ignoradas por parte de toda la comunidad educativa, o al menos nadie se ha dirigido a estos agresores para dialogar con ellos sobre las situaciones de abuso que provocan.

Quiénes parecen abordar a un mayor número de intimidadores son los profesores, recordemos que son ellos los que reciben de las víctimas el mayor número de denuncias de malos tratos. Los padres, los amigos y, sobre todo, los hermanos se acercan menos a censurar y desaprobar esos comportamientos y a establecer un diálogo constructivo.

En comparación con el resto de agresores, los intimidadores son menos ignorados por sus actuaciones (un 22,2% frente al 27,3%) y son abordados más a menudo tanto por los profesores (38,9% frente al 32,3%) como por los compañeros (27,8% frente al 21,7%). En el caso de los padres, estos acuden más a hablar con el hijo que es agresor ocasional que con el que es un intimidador reconocido.

Como ya ocurriera en el punto anterior, la tendencia de respuestas que se observa al introducir la variable sexo varía poco con respecto a lo que ocurre con el resto de agresores del centro. Las intimidadoras son más abordadas por profesores (66,7%), padres (33,3%) y hermanos (16,7%) que los chicos que comenten abusos. A éstos quienes más se les acercan para hablar con ellos sobre las situaciones de maltrato son sus amigos (33,3%). Coherente con esta situación los chicos intimidadores son más ignorados (25%) que las chicas que intimidan a sus compañeros (16,7%).

**Los sentimientos que los intimidadores experimentan cuando contemplan situaciones de maltrato** entre sus compañeros es un factor, como veremos, altamente determinante para caracterizar a este grupo de implicados. Los resultados aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 5.1.26. Sentimientos intimidadores al ver maltrato

		Me siento bien	No siento nada	Me siento mal	Me siento triste	Miedo pueda pasarme a mí
Tipo implicado	Intimidadores	33,3%	27,8%	27,8%	11,1%	0%
	Resto agresores	5,6%	8,6%	11,6%	23,7%	20,2%
	Signific.	p=0,001	p=0,024	_____	p=0,036	p= 0,021

Las respuestas que se han obtenido muestran como, mayoritariamente, los intimidadores “se siente bien” o “no sienten nada” cuando son testigos de situaciones de maltrato entre sus compañeros, mostrando así una falta de relación empática con ellos. Al mismo tiempo, se observa cómo los sentimientos menos vividos por este grupo de protagonistas son el “sentirse triste” y “tener miedo de que pueda pasarme a mí”. Contrastan, significativamente, estos datos con lo que dice experimentar el resto de agresores. Para éstos los sentimientos más frecuentes son “sentirse triste” y “sentir miedo de que le ocurra a ellos lo mismo”, mientras que raramente se “siente bien” al contemplar estas situaciones o permanecen “sin sentir nada” ante el maltrato.

Los sentimientos más empáticos “sentirse mal”, “sentirse triste” son vividos más por las chicas que por los chicos (33,3% de chicas se sienten mal por 25% de chicos y 33,3% de chicas dicen sentirse tristes frente al 0% de chicos). Los chicos, por su parte, experimentan en mayor medida sentimientos negativos: el 41,7% afirma “sentirse bien” por el 16,7% de las chicas y el 33,3% dice no sentir nada frente al 16,7% de las chicas.

La siguiente de las cuestiones que analizamos está relacionada con **el comportamiento que exhiben los intimidadores cuando contemplan situaciones de maltrato** entre sus compañeros.

La reacción más frecuente ante el maltrato que atestiguan realizar es la de intentar pararlo (44,4%) y después la de contárselo a un adulto (22,2%).

En estas conductas prosociales coinciden con el resto de agresores aunque en proporciones más bajas (56,1% y 44,4 % respectivamente para el resto de agresores) y son realizadas más veces por las chicas que por los chicos. Por otro lado, los intimidadores afirman que ayudan a maltratar a otros compañeros en un 22,2% (conducta que ejercitan más los chicos que las chicas) mientras que los agresores ocasionales lo hacen sólo en un 8,1%. También les gusta observar el maltrato más que a los otros y quedarse allí y aseguran no ser nunca obligados a maltratar, cosa que no puede evitar el 7,6% de los sujetos que ejercen maltrato de vez en cuando.

La última pregunta que exploraremos para caracterizar a los intimidadores es la que se ocupa de proporcionarnos información a cerca de **las causas que éstos atribuyen a la ocurrencia de maltrato** en el centro. De nuevo, tal y como ocurría con las víctimas, los intimidadores aseguran no conocer por qué unos alumnos maltratan a otros (44,4%) y este desconocimiento parece darse más en los chicos que en las chicas (50,0% frente al 33,3%). Los motivos que dan el resto de intimidadores, que sí encuentran alguna causa para maltratar, se reparten entre las distintas opciones de respuestas presentadas, sin que ninguna destaque sobremanera. Las que indican como más frecuentes son “porque tienen más fuerza” (16,7%) y “porque la víctima se lo merece” (16,7%). Lo primero lo piensan más las chicas que los chicos (33,3% frente a 8,1%) y lo segundo lo creen por igual chicos y chicas. Esta segunda razón es más defendida por los intimidadores que por el resto de escolares que agraden a veces a sus compañeros (6,1%). Le sigue en frecuencia la razón “porque ellos lo provocan” (11,1%). Los motivos menos apoyados son “para hacer una broma” y “por ser más populares” con un 5,6% y, sobre todo, “porque la víctima es diferente” que no obtuvo respaldo alguno por los intimidadores. En estos casos, la provocación y la broma como motivo de maltrato sólo fue argumentado por los chicos, mientras que la opción de querer alcanzar popularidad sólo fue admitida por las chicas. Señalar que ninguna de estas diferencias es significativa.

### 1.2.3. Los Espectadores

Para la concepción diádica que comentábamos más atrás, este grupo de escolares implicados no tenía demasiado interés y, por tanto, era muy poco estudiado. Sin embargo, desde una posición en la que se considere la intimidación como un proceso de grupo, no podemos dejar de analizar a un colectivo tan numeroso (89,5%) y tan variado, en el que encontramos desde personas que no se han visto envueltas jamás en una situación de maltrato, del tipo que sea, (espectadores “puros”) hasta escolares que en ocasiones o con una frecuencia intermedia han participado como agresores o han recibido ataques por parte de sus compañeros (resto de espectadores).

Siendo coherentes con el posicionamiento que hemos adoptado desde el principio vamos a intentar caracterizar a estos protagonistas para conocerlos un poco mejor y entender el papel que pueden jugar en las situaciones de maltrato. Para ello, vamos a recurrir a las tres preguntas que les hemos hecho específicamente en el cuestionario:

- ¿Cómo te sientes cuando ves que algunos de tus compañeros maltratan a otros?
- Si has visto maltrato entre compañeros en el colegio desde que comenzó el curso, ¿normalmente qué has hecho?
- ¿Por qué piensas que algunos compañeros maltratan a otros?

Compararemos los resultados que obtengamos con el resto de tipologías implicadas y dentro del propio grupo buscaremos diferencias entre los espectadores que no han estado nunca implicados con aquellos que han participado como agresores o como víctimas en algunas situaciones de maltrato.

Las respuestas que dieron los espectadores a la **primera de las preguntas** a las que hacíamos referencia las mostramos en la siguiente

tabla, comparadas con las dadas por el resto de implicados y que ya expusimos anteriormente.

Tabla 5.1.27. Sentimientos espectadores. Comparación resto de implicados

		Víctimas	Intimidadores	Agresores- Victimiz.	Espectadores
¿Qué sentimientos tienes cuando ves a compañeros maltratando a otros?	Me siento mal	54,1%	27,8%	50%	48,4%
	Me siento triste	48,6%	11,1%	33,3%	40,3%
	Miedo pueda pasarme	29,7%	0%	0%	15,87%
	No siento nada	2,7%	27,8%	16,7%	6,7%
	Me siento bien	2,7%	33,3%	16,7%	4,8%

Los espectadores, como vemos, presentan marcadas diferencias con respecto a intimidadores y agresores-victimizados en cuanto a lo que sienten al ver maltratar a sus compañeros. Afirman “sentirse bien” o “no sentir nada” en más ocasiones que los espectadores. Estos, por el contrario, se sienten más tristes y tienen más miedo de que lo que están viendo pueda ocurrirles a ellos. Con respecto a las víctimas, también observamos algún rasgo diferencial. En este caso, aunque los sentimientos que mayoritariamente viven víctimas y espectadores son los mismos (“me siento mal”, “me siento triste” y “miedo de que pueda pasarme a mí”) y en este orden, el porcentaje de sujetos que los experimenta es menor en los espectadores, en todos los casos.

Entre los espectadores “puros” y el resto de testigos encontramos, igualmente, algún matiz diferenciador. Los primeros sienten menos temor (9,8%) que los segundos (19,3%) de que pueda sucederle a ellos lo mismo ( $p=0,004$ ). De igual manera, el resto de espectadores dice sentirse mal en mayor proporción (51,2%) que los espectadores sin experiencia intimidatoria (43,5%). Seguramente la razón de estas variaciones pueda estar en las vivencias de maltrato que hayan vivido los primeros.

La comparación entre géneros no varía sustancialmente de lo ya visto cuando incluíamos como testigos a toda la muestra.

Con relación a las **reacciones que tienen los espectadores, comparadas con las que exhiben los demás protagonistas de malos tratos**, obtuvimos los siguientes resultados.

Tabla 5.1.28. Reacciones espectadores. Comparación resto de implicados

		Víctimas	Intimidadores	Agresores- Victimiz.	Espectadores
¿Qué haces cuando ves maltrato entre compañeros?	Le digo que paren	59,5%	44,4%	66,7%	53,2%
	Se lo cuento a un adulto	48,6%	22,2%	16,7%	47,6%
	Me voy de allí	21,6%	11,1%	16,7%	16,8%
	Me obligan a maltratar	8,1%	0%	0%	2,9%
	Ayudo a maltratar	5,4%	22,2%	16,7%	3,9%
	Me gusta ver el maltrato	2,7%	11,1%	0%	3,3%

Los intimidadores y los agresores-victimizados son los que en más ocasiones, al ver una situación de maltrato, ayudan a los agresores a intimidar al compañero. Las víctimas participan poco y los niveles más bajos de respuesta lo tienen los espectadores. Entre ellos, los espectadores “puros” no suelen ayudar casi nunca (0,5%) existiendo una diferencia significativa en la ji-cuadrado ( $p=0,002$ ) con respecto al resto de testigos (5,8%). Las víctimas son las que más padecen las presiones de los agresores para que maltraten junto a ellos a sus compañeros, cosa que no les ocurre nunca a los agresores-victimizados, a los intimidadores ni a los espectadores “puros”. El resto de testigos son obligados a veces pero en una proporción más baja que las víctimas (4,6%). Contemplar el maltrato es una respuesta que eligen en mayor número los intimidadores, manteniéndose el resto de implicados en niveles muy bajos, sobre todo en los espectadores “puros” (1,6%) y en los agresores-victimizados (0%).

Las conductas de evitación son más propias de las víctimas y menos frecuentes en los intimidadores. Por último, aquellas reacciones ante el maltrato que buscan solucionar el problema, son las más realizadas por todos los protagonistas, aunque hay que destacar que las conductas activas ante el maltrato “decirles que paren” y “contárselo a un adulto” son realizadas con menor intensidad por intimidadores (ambas conductas) y por agresores-victimizados (la segunda de ellas).

Tal y como ya decíamos al contemplar como espectadores a toda la muestra, las chicas exhiben más conductas activas y de desaprobación del maltrato que los chicos y éstos, al contrario, son más numerosos cuando se trata de ayudar a maltratar y de realizar conductas pasivas pero de aprobación del maltrato.

Por último, en la tabla que presentamos a continuación, se muestran las opiniones que tienen todos los implicados sobre las **posibles causas que pueden dar origen al maltrato**.

Tabla 5.1.29. Causas maltrato según espectadores. Comparación resto de implicados

		Víctimas	Intimidadores	Agresores- Victimiz.	Espectadores
¿Por qué piensas que unos alumnos maltratan a otros?	No lo sé	43,2%	44,4%	50%	39,9%
	Para hacer una broma	16,2%	5,6%	33,3%	6,2%
	Porque ellos lo provocan	16,2%	11,1%	0%	13,1%
	Porque tienen más fuerza	13,5%	16,7%	0%	18,5%
	Por ser más populares	10,8%	5,6%	16,7%	9,6%
	Porque la víctima es diferente de los demás	5,4%	0%	0%	6,2%
	Porque la víctima se lo merece.	5,4%	16,7%	0%	4,4%
	Otras razones	2,7%	11,1%	0%	7,9%



Los espectadores encuentran más explicaciones para las conductas de maltrato que el resto de implicados, aunque el porcentaje de sujetos que desconoce los motivos sigue siendo alto. Las causas que cobran más peso entre los espectadores son las referidas al mayor potencial físico de los agresores y a la provocación de las víctimas. La primera razón la comparte con los intimidadores y la segunda con las víctimas. Los motivos que atribuyen a las características de las víctimas el comienzo del maltrato son las menos elegidas por los espectadores.

Si comparamos desde dentro a los espectadores observamos que aquellos que no han tenido experiencias de maltrato desconocen en mayor proporción(43%) que el resto (38%) las posibles causas del maltrato y además opinan en menor medida que la fuerza física del agresor (14%) y la broma (2,1%) sean el origen del maltrato a otros. Estas diferencias son significativas en la ji-cuadrado ( $p=0,042$  y  $p= 0,003$ , respectivamente).

En cuanto al sexo, no hay diferencias con relación a lo visto al trabajar con toda la muestra como testigo.

#### **1.2.4. Intimidadores-Victimizados**

El grupo de alumnos que sufre experiencias de maltrato “casi todos los días” y que, al tiempo, suele intimidar con la misma frecuencia a sus compañeros, es el menos numeroso entre las distintas categorías de escolares implicados en malos tratos. Ha sido también, junto a los espectadores, el colectivo más olvidado y menos estudiado (**Citas**).

En nuestro estudio suponen, concretamente, el 1% del total de los sujetos que componen la muestra y se reparten por igual entre hombres y mujeres, a diferencia de lo que ocurría con las víctimas y los agresores.

Los agresores-victimizados, como recordaremos, no están presentes, en nuestra investigación, en los cursos de 5º, 6º de Primaria y 1º de la ESO,

cursos éstos con la menor incidencia de maltrato severo. Donde más aparecen es en 3º de Primaria y 2º de Secundaria. Por etapas, el porcentaje de agresores-victimizados en Ed. Primaria es del 0,8% y de un 1,6% en Secundaria.

En cuanto a las edades que más frecuentemente tienen los intimidadores-victimizados aparecen cifras extremas. Un 33% tiene 8 años y el mismo porcentaje ha cumplido 14. El resto de sujetos se reparte alrededor de estas cifras (un 16,7% tiene 9 años y otro 16,7% ha cumplido 13).

Para comenzar a caracterizar a los sujetos de este grupo de implicados, hemos querido analizar las **formas de maltrato que experimentan y que utilizan con sus compañeros**, observando las posibles diferencias que los separan de las víctimas y agresores “puros”. Tanto en ésta como en el resto de cuestiones que estudiemos, haremos una valoración más global y cualitativa de la situación, debido al escaso número de sujetos que componen este grupo de implicados (sólo 6 alumnos).

La tendencia que se observa, en el caso de los tipos de maltrato que sufren, es la de ser mayoritariamente insultados (4 de 6 sujetos) y la de experimentar el resto de modalidades de maltrato en una proporción bastante alta (3 sujetos de 6), a excepción de la “difusión de rumores” que sólo un sujeto comunica haberla padecido. En comparación con las víctimas, aunque ninguna de las diferencias es significativa, podemos apreciar como en los agresores-victimizados se produce una mayor incidencia en todas las formas de maltrato a excepción de “poner motes” y “extender rumores” que lo viven las víctimas en un porcentaje mayor.

Cuando los alumnos de este grupo de implicados actúan como agresores las formas de maltrato que utilizan con mayor frecuencia siguen un orden similar a las modalidades que padecen, exceptuando las amenazas que afirman emplearlas en muy pocas ocasiones (sólo un sujeto dice utilizarla).

Los intimidadores-victimizados y los intimidadores “puros” agreden verbalmente (motes e insultos) en una proporción elevada y relativamente similar. Sin embargo, se observan diferencias en cuanto a las agresiones físicas, las amenazas y la exclusión social. Las dos primeras las ejercen con mayor frecuencia los intimidadores y la última es más empleada por los intimidadores-victimizados.

La variable sexo no altera significativamente la distribución de las respuestas entre los intimidadores-victimizados.

La siguiente de las preguntas que analizamos para caracterizar a los intimidadores-victimizados hace referencia a la **duración de la experiencia como víctimas** que llevan éstos.

Los intimidadores-victimizados, al igual que las víctimas, hablan de experiencias largas de intimidación, destacando los primeros en trayectorias de maltrato de varios años (la mitad de sujetos lo comunican). Si analizamos las respuestas de alumnos y alumnas por separados, podemos apreciar como las chicas comunican vivir periodos cortos de maltrato en relación a los chicos, mientras que los hombres afirman experimentar situaciones de abuso de larga duración en mayor medida que las chicas.

**Los lugares donde son maltratados más frecuentemente los intimidadores-victimizados** no difieren, en gran medida, de aquellos donde se abusa de las víctimas. El recreo y la clase son los dos lugares menos seguros tanto para víctimas como para intimidadores-victimizados. No obstante, los pasillos parece revelarse como un lugar bastante frecuente de agresión para este grupo de implicados, tanto como la clase. Por otro lado, se observa un cambio de posición en aquellos sitios, menos frecuentes, en los que también se produce maltrato. Los pasillos y los servicios son usados, en tercer y cuarto lugar, para atacar a los agresores-victimizados, y al revés para agredir a las víctimas.

Los agresores victimizados varones son atacados en clase, en los pasillos y en los servicios en mayor medida que las chicas. El porcentaje se iguala cuando el lugar de acoso es el recreo.

Otra de las cuestiones que hemos contemplado para caracterizar a los agresores-victimizados esta relacionada con **el número de compañeros que suelen agredirles y el sexo de los mismos**.

Lo más destacable en este caso es que los agresores-victimizados tienen todos muy claro cuántos son los alumnos del centro que les atacan, cosa que desconoce, como recordaremos, el 21,8% de las víctimas. En el resto de datos apenas se aprecian diferencias, quizás una ligera tendencia a ser agredidos en mayor proporción que las víctimas por 2 ó 3 compañeros (4 de los 6 sujetos afirma haber sido agredido de esta forma).

El sexo de los compañeros que les agreden es mayoritariamente masculino (4 de 6) y los dos restantes afirman que son atacados por igual tanto por chicos como por chicas. Ningún intimidador-victimizado, por tanto, es agredido exclusivamente por chicas.

Si los comparamos con las víctimas, observamos que los agresores-victimizados son atacados en mayor medida por los chicos que aquellas.

Se han encontrado algunos matices diferenciadores en el tipo y frecuencia de **sentimientos que los intimidadores-victimizados exhiben al ser maltratados** con relación a las víctimas, así como en **las acciones que emprenden** tras el hecho.

Los agresores-victimizados comparten con las víctimas dos de los sentimientos mayoritarios que experimentan tras la intimidación: “sentirse mal” y “sentir rabia, frustración”. Las diferencias están en los sentimientos de vergüenza, de preocupación por la imagen que puedan dar y en los de tristeza, mucho menos frecuentes en los intimidadores victimizados. De

hecho, a ninguno de ellos parece importarles la autoimagen que puedan dar ante los demás..

Por otro lado, con relación a las conductas que manifiestan los intimidadores-victimizados ante el maltrato, se aprecia, a simple vista, que éstos afrontan, por sí solos, dichas situaciones mucho mejor que las víctimas. No huyen nunca del escenario en el que se están produciendo conductas abusivas y piden ayuda en muy pocos casos. Así mismo, les cuesta desentenderse y olvidarse de lo que les está pasando, no dejan de pensar en ello.

Mayoritariamente, y en esto coinciden con las víctimas, intentan enfrentarse a la situación, pero mientras estas últimas sólo emplean la autodefensa o el decirles que se estén quieto para frenar las agresiones, dos de los intimidadores-victimizados utilizan otras estrategias como son: denunciarlos, llamar a otros amigos para que les ayuden, maltratarlos ellos más tarde (tirándoles piedras u otros objetos).

Al contemplar la variable sexo, observamos como las alumnas se sienten mal (2 de 3), sienten rabia (2 de 3) y se sienten tristes (1 de 3) en mayor medida que los chicos (1, 0 y 0 respectivamente). Por el contrario la ausencia de sentimientos ante estas situaciones de maltrato la viven tan sólo los chicos (2 de 3 frente a ninguna de las chicas).

Para caracterizar a este grupo de implicados es interesante explorar en qué grado **comunican estos sujetos el maltrato y a quiénes lo hacen, preferentemente.**

Los agresores-victimizados denuncian las situaciones de maltrato que viven con mayor frecuencia que las víctimas. Esto se observa en el número tan escaso de sujetos que oculta su proceso de victimización (1 del total de 6 sujetos que componen el grupo) y en la mayor incidencia con que lo comunican a sus profesores, padres y hermanos. El orden preferente con

que lo hacen es igual en las víctimas. A los amigos no los hacen partícipe de las situaciones de abuso que están viviendo.

Las chicas que desempeñan el papel de agresoras-victimizadas en nuestro estudio comunican todas su maltrato a otras personas y lo hacen, preferentemente y en mayor proporción, a sus profesores (3 de 3) y a sus padres (2 de 3). Los chicos, por el contrario, lo comunican primero a sus hermanos (2 de 3) y después a padres y profesores (1 de 3) El mismo número (1 chico) oculta el maltrato que recibe.

Otro punto que hemos estudiado es el referido a la **percepción que tienen los intimidadores-victimizados de las acciones** que emprenden padres, profesores y compañeros **para resolver el maltrato y el grado de eficacia que observan.**

Los agresores victimizados en comparación con las víctimas piensan en un número muy pequeño que los profesores, los padres y los compañeros no actúen ante el maltrato por desconocimiento del mismo. Igualmente, son menos dados a opinar que estos miembros de la comunidad educativa se muestren inactivos ante las situaciones de intimidación.

En cuanto a la eficacia de las actuaciones, podemos observar que perciben, en comparación con las víctimas, mayor efectividad en aquellas acciones emprendidas por los compañeros y, sobre todo, por sus padres.

No se observan diferencias significativas en cuanto al sexo, pero sí una tendencia en las chicas a pensar que la razón de no actuar no es por desconocimiento. También opinan que los padres, los profesores y los compañeros cuando ejercen acciones ante el maltrato no obtienen resultados muy positivos, a excepción de los padres quienes, en ocasiones muy concretas, han logrado pararlo.

Los chicos, por su parte, piensan que la falta de actuación ante el maltrato viene a veces ocasionada por la falta de conocimiento del mismo y son más optimistas que las chicas en cuanto al grado de efectividad de las acciones emprendidas tanto por profesores, como por padres y amigos.

Cuando los agresores-victimizados ejercen el papel de intimidadores lo hacen de forma muy parecida a los agresores “puros”, pudiendo encontrar tan sólo algunas pequeñas diferencias.

Maltratan frecuentemente solos o en grupos de 2 ó 3 (como los intimidadores), nunca lo hace con más de 5 alumnos (los agresores puros sí). El sentimiento que más experimentan cuando maltratan es el de “divertirse” y lo hace con una frecuencia mayor que los agresores. Se preocupa por lo que digan los demás en la misma medida que los intimidadores, y el resto de sentimientos los experimentan todos, pero en menor medida que los agresores. Por último, los intimidadores-victimizados son abordados por padres, profesores y amigos en proporciones similares que los agresores.

Para completar este perfil característico de los agresores-victimizados remitimos al apartado 1.2.3., en el que hemos comparado a estos sujetos con los espectadores, en relación a tres cuestiones básicas referidas a su papel como testigos ocasionales.

### **1.3.EL MALTRATO SEVERO A LO LARGO DE LA ESCOLARIDAD. ¿CÓMO EVOLUCIONA?**

Como recordaremos, en el apartado 1.1. hemos ido analizando las variaciones que aparecían entre los cursos de Primaria estudiados y el Primer ciclo de Secundaria en cuanto a la naturaleza del maltrato en general, contemplando los diferentes grados de severidad existentes. Esto implicaba tener en cuenta a un número elevado de sujetos, a todos aquellos que en alguna ocasión se hubiesen visto implicados en una situación conflictiva que cursara con agresividad. Ahora, lo que pretendemos es explorar la evolución

que sigue el maltrato severo (atendiendo lógicamente al pequeño porcentaje de sujetos que se ve envuelto en estas conductas de abuso) y lo haremos teniendo en cuenta las etapas y los ciclos estudiados (2º y 3º de Primaria y 1º ciclo de Secundaria). Por tanto, cuando hablemos de Primaria o Secundaria estaremos haciendo referencia exclusivamente a estos ciclos que hemos contemplado en la investigación.

Antes de pasar a caracterizar el maltrato severo en cada etapa y ciclo estudiados, remitimos al apartado 1.1. “Los malos tratos entre escolares. ¿Qué está pasando en los centros?”, para que se relea la información sobre la incidencia y las características del maltrato en las distintas etapas, a nivel general ya que puede servirnos para contextualizar los datos que vamos a presentar a continuación.

### **1.3.1. Evolución de los tipos de maltrato**

Al comparar las formas de maltrato que más dicen sufrir las víctimas de Primaria y Secundaria observamos algunas diferencias que puede caracterizar el maltrato en estos periodos de escolarización y la evolución que sigue a lo largo de los ciclos. Veamos los resultados en las dos tablas siguientes.



Tabla 5.1.30. Evolución modalidades de maltrato severo por Etapas

		Primaria	Secundaria	Significación
¿Has recibido algún tipo de maltrato desde que comenzó el curso?	Me han insultado	75%	26,1%	P=0,001
	Me han puesto motes o se han reído de mí	70%	56,5%	_____
	Me han amenazado y/o chantajeado	40%	43,5%	_____
	Me han quitado cosas o me las han roto	40%	21,7%	_____
	Me han dado puñetazos, patadas, empujones, etc.	40%	21,7%	_____
	Me han ignorado o excluido del grupo	40%	21,7%	_____
	Han difundido rumores falsos sobre mí	30%	30,4%	_____
	Otro tipo de maltrato	0%	0%	_____

Tabla 5.1.31. Evolución modalidades de maltrato severo por ciclos

		2º ciclo Primaria	3º ciclo Primaria	1º ciclo Secundaria	Significación
¿Has recibido algún tipo de maltrato desde que comenzó el curso?	Me han dicho insultos.	83,3%	62,5%	26,1%	p=0,004
	Me han dado puñetazos, patadas, empujones, etc.	66,7%	0%	21,7%	p=0,003
	Me han puesto motes o se han reído de mí	66,7%	75%	56,5%	_____
	Me han amenazado y/o chantajeado	58,3%	12,5%	43,5%	_____
	Me ignoran o no me dejan participar	58,3%	12,5%	21,7%	p=0.039
	Me han quitado cosas o me las han roto	50%	25%	21,7%	_____
	Dicen cosas falsas sobre mí	33,3%	25%	30,4%	_____
	He sido maltratado de otra manera	0%	0%	0%	_____

En primer lugar podemos afirmar que se produce un descenso generalizado, de una etapa a otra, en la intensidad con que son maltratadas las víctimas. Se dan menos puñetazos, se insulta menos, se roba en menor proporción, se ponen menos motes y se excluye socialmente menos a los alumnos victimizados de Secundaria que a los de Primaria.

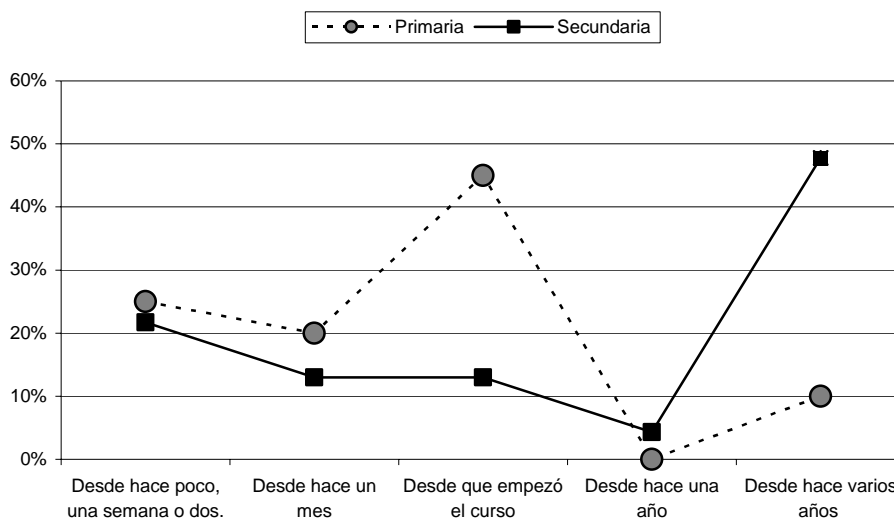
Este descenso es progresivo a lo largo de los tres ciclos estudiados en algunas modalidades de maltrato como los insultos y el robo. Otras formas de abuso descienden bruscamente en el tercer ciclo de Primaria para luego recuperarse algo o mucho en el primer ciclo de Secundaria. Este es el caso de las agresiones físicas, las amenazas, la exclusión social y la difusión de rumores. El poner motes o ridiculizar al compañero se comporta de forma distinta a todas las demás, sube el porcentaje de alumnos afectados en el tercer ciclo de Primaria para decaer en el primer ciclo de Secundaria a niveles inferiores a los que se dan en el 2º ciclo de Primaria.

Por último, hay que destacar que las formas de maltrato más frecuentes en cada uno de los ciclos y etapas también varían. Las amenazas pasan del 5º puesto que ocupaban en Primaria a ser la 2ª forma de maltratado más usada en Secundaria; lo mismo ocurre con la propagación de rumores, que se presenta como la conducta menos habitual en el 2º ciclo de Primaria para ir escalando posiciones en el tercer ciclo y acabar como la tercera forma más empleada en el primer ciclo de Secundaria. Lo contrario sucede con los insultos y las agresiones físicas que de ocupar el primer y segundo puesto entre las más utilizadas en el 2º ciclo de Primaria, pierden fuerza llegando a meterse en una de las cuatro últimas posiciones.

### **1.3.2. Evolución de la duración del maltrato**

La duración de las experiencias de maltrato en las víctimas severas presenta diferencias, en algún caso significativa, según la etapa que cursen aquellas. En la siguiente figura se pueden apreciar esas variaciones

Figura 5.1.11. Duración experiencias maltrato según etapa



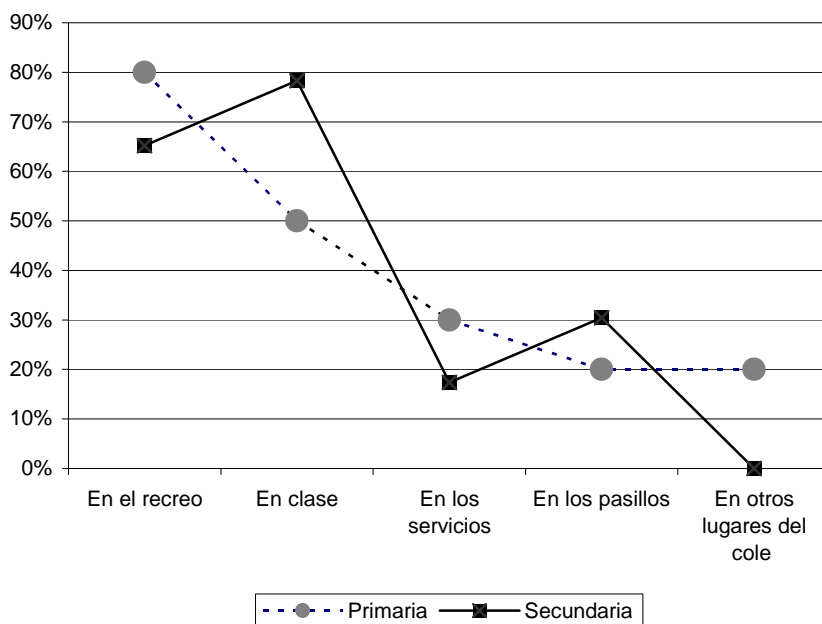
A primera vista se aprecia cómo los alumnos de Primaria están siempre por encima de los de Secundaria en las opciones de corta duración (desde hace una semana o dos, un mes, o desde que empezó el curso) mientras que los de Secundaria hacen lo mismo, con respecto a los de Primaria, en las respuestas que representan experiencias de larga duración (desde hace un año, o desde hace varios años). Así, el 90% de los alumnos victimizados en Primaria lo son de corta duración y sólo el 10% lo son desde hace varios años. Por su parte, los alumnos que sufren malos tratos en Secundaria desde hace poco suponen el 47,7% y los que llevan una trayectoria más larga alcanzan el 52,3%. Se observan diferencias significativas en las categorías de respuesta “desde que empezó el curso” (45% en Primaria por 13% en Secundaria,  $p=0,020$ ) y “desde hace varios años” (10% en Primaria frente al 47,8% en Secundaria,  $p=0,007$ ).

Viendo la evolución a lo largo de los tres ciclos, observamos que los alumnos que han sido victimizados “desde hace muy poco” son muy similares en los tres ciclos (25%, 2º y 3º ciclo de Primaria; 21,7%, 1º ciclo Secundaria). Los que comunican sufrir malos tratos “desde hace un mes” o “desde que empezó el curso” son mayoría en el tercer ciclo (75%), algo menos en el 2º ciclo (58,4%) y más distanciados se encuentran los del primer ciclo de Secundaria (26,%). Dónde se marcan notables diferencias ( $p=0,019$ ) es en la proporción de sujetos que son victimizados desde hace varios años y que cursan el 1º ciclo de Secundaria (47,8%) con respecto a los que sufren la misma duración en el segundo (16,7%) y tercer ciclo de Primaria (0%).

### **1.3.3. Evolución de los lugares de maltrato**

Los lugares de mayor riesgo para los alumnos de Primaria y Secundaria que sufren maltrato severo no son distintos de aquellos en los que son agredidos el resto del alumnado del centro. Recordemos que en Primaria el recreo era el lugar más peligroso seguido de la clase, los servicios y los pasillos, mientras que en Secundaria el lugar donde se producen más situaciones de maltrato es la clase, seguida del recreo, los pasillos y los servicios. En clase y en el pasillo son intimidados mayor número de alumnos de Secundaria que de Primaria y, por el contrario, en el recreo y en los servicios son maltratados más alumnos de Primaria que de Secundaria. Las diferencias de porcentaje, entre unos y otros, para el maltrato severo pueden verse en la figura siguiente.

Figura 5.1.12. Lugares de maltrato según etapa



Un último punto que destacar es la ausencia de maltrato entre los alumnos del primer ciclo de Secundaria en otros lugares del centro que no sean los especificados en el cuestionario.

Si nos detenemos en los distintos ciclos con los que estamos trabajando, podemos observar lo siguiente: en primer lugar, que el aumento del maltrato en clase asciende progresivamente desde el 2º ciclo de primaria al primer ciclo de Secundaria (41,7%, 62,5% y 78,3% respectivamente). En segundo lugar, que el recreo es el lugar por excelencia en el 2º y 3º ciclo de Primaria (75% y 87,5%) para descender el porcentaje de sujetos agredidos en Secundaria (65,2%). En tercer lugar, que los pasillos albergan maltrato en el 2º ciclo de primaria en un 25%, desciende a un 12,5% en el 3º ciclo, para incrementarse hasta un 30,4% en 1º ciclo de Secundaria. Por último, se observa un descenso progresivo del maltrato en los servicios (33,3% en el 2º ciclo, 25% en el 3º ciclo, y 17,4% en el 1º ciclo de Secundaria) y en otros lugares del centro (25%, 12,5% y 0% en orden ascendente de nivel).

#### **1.3.4. Evolución en la percepción del número de sujetos que agreden a las víctimas**

Aunque en Primaria y Secundaria el maltrato predominante sea el realizado por 2 ó 3 personas, en el primer ciclo de Secundaria se observa un incremento en el número de sujetos que afirman ser agredidos de esta manera (de un 35% que lo viven en Primaria a un 52,2% que lo experimentan en Secundaria). El maltrato ejercido por una sola persona que, con un 20% de sujetos que lo padecían, era la 2ª forma más frecuente de sufrir abusos en Primaria, pasa a la 4ª posición con tan sólo un 8,7% de sujetos de Secundaria que dicen ser intimidados individualmente. El no estar muy seguro de por cuántos compañeros son agredidos es respondido en unos niveles similares por los alumnos de Primaria y Secundaria.

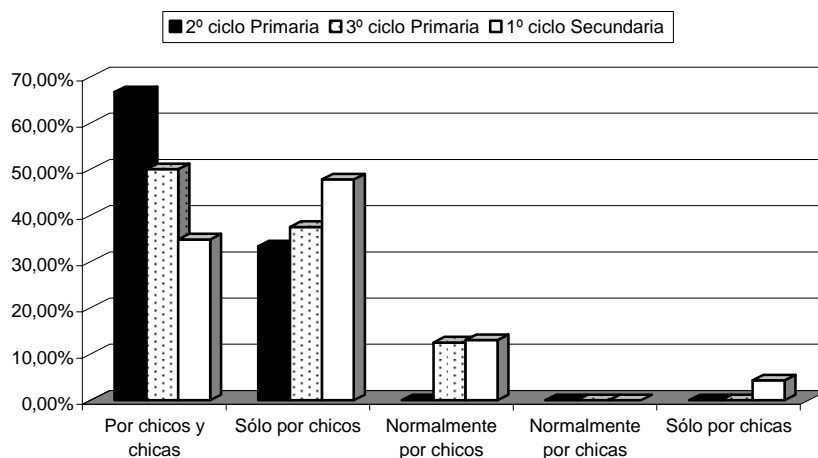
Esta caída del maltrato ejercido por una persona es progresiva a lo largo de la escolaridad. De un 25% de escolares que lo padecen en el 2º ciclo de Primaria, se pasa a un 12,5% en el tercer ciclo y a un 8,7% en el primer ciclo de Secundaria. Del mismo modo, pero a la inversa, se aprecia un aumento progresivo en el porcentaje de alumnos que son agredidos por 2 ó 3 compañeros. En el 2º ciclo de Primaria comunican sufrirlo un 33,3% de sujetos, en el 3º ciclo un 37,5% y en el primer ciclo de Secundaria se llega a un 52,2%.

El desconocimiento exacto de por cuántos son maltratados es ligeramente más elevado en el tercer ciclo de Primaria en comparación con el resto de ciclos estudiados.

#### **1.3.5. Evolución en la percepción del sexo del agresor según las víctimas**

Cuando preguntamos a los alumnos victimizados si eran maltratados por chicos o chicas, estas fueron las respuestas que nos dieron en cada uno de los ciclos estudiados.

Figura 5.1.13. Quién maltrata en cada ciclo ¿chico o chica?



En el gráfico anterior se aprecia con claridad como se produce un aumento progresivo desde el 2º ciclo de Primaria al 1º ciclo de Secundaria del porcentaje de escolares que dice ser maltratado “sólo por chicos” (33,3%, 37,5% y 47,8%) o “normalmente por chicos” (0%, 12,5% y 13%). También se observa una bajada del número de víctimas que dicen ser maltratadas por chicos y chicas (pasando de un 66,7% en el 2º ciclo, a un 50% en el tercer ciclo y un 34,8% en el 1º ciclo de Secundaria).

Por tanto, la opción más frecuente en Primaria es la de ser maltratado tanto “por chicos como por chicas”, mientras que en Secundaria lo es la categoría de respuesta “sólo por chicos”. Decir, por último, que en el 2º ciclo y 3º ciclo de Primaria, el ser maltratado exclusivamente por chicas no se produce.

### **1.3.6. Evolución de los sentimientos al ser maltratado**

El “sentirse mal”, tras haber recibido maltrato, es el primer sentimiento que comunican tanto los alumnos de Primaria como los de Secundaria. En esto coinciden con el resto de alumnos que son agredidos en el centro pero existe diferencia en cuanto a la intensidad con que viven los alumnos de Primaria este sentimiento con respecto a los de Secundaria (70% las víctimas severas de Primaria y 58,5% el resto de víctimas de esta etapa; las víctimas de Secundaria lo sienten en un 47,8% frente al resto de víctimas de esta etapa, un 54,1%). Las distancias entre lo mal que se sienten los alumnos de Primaria y Secundaria aumentan cuando se trata de víctimas severas. No se contemplan diferencias entre los alumnos de estas Etapas cuando el sentimiento que experimentan es el de tristeza, cosa que sí ocurría, de manera significativa, cuando analizábamos a todas las víctimas del centro (con grados de severidad diferentes).

Donde no se aprecia variación entre las víctimas severas de Primaria y Secundaria y el resto de víctimas es en los sentimientos de indefensión, de preocupación por su imagen personal y en la manifestación de ausencia de sentimientos, siempre más sentidos por los alumnos de Secundaria que por los de Primaria (39,1% frente al 35% en el primer caso; 26,1% frente al 10% en el segundo caso y un 21,7% frente al 5% en la ausencia de sentimientos). El incremento es progresivo en los tres ciclos. El sentir “rabia por no poder hacer nada y no recibir ayuda” es en el primer ciclo de Secundaria el 2º sentimiento más experimentado, antes incluso que el de tristeza que es el 2º más sentido en Primaria.

### **1.3.7. Evolución de las formas de reaccionar ante el maltrato**

Prácticamente desaparecen las conductas de lloro (2 sujetos), las estrategias de afrontamiento indirecto (2 sujetos) y las de evitación (1 sujeto) en las víctimas que sufren maltrato severo en Secundaria. Predominan, casi exclusivamente, las estrategias de lucha, “me defiendo” (69,6%) y las de



afrontamiento verbal (47,8%). En Primaria, la reacción más frecuente es decirles que te dejen (60%) y después comparten porcentaje (35%) las conductas de lloro, pedir ayuda y defenderse. Huir lo hace el 20% de estos escolares.

La evolución de estas reacciones ante el maltrato a lo largo de los tres ciclos estudiados es como sigue: las conductas de abatimiento (lloro) y evitación (huir) van descendiendo progresivamente durante los tres ciclos (41,7%, 25% y 8,7% en el caso del llanto y 25%, 12,5% y 4,3% en el caso de la huida). Las conductas de afrontamiento verbal (decirles que me dejen) y afrontamiento indirecto (pedir ayuda) se incrementan en el tercer ciclo (de un 58,3% a un 62,5% en el caso de la primera y de un 33,3% a un 37,5% en el caso de la segunda) y presentan una caída en el primer ciclo de Secundaria (47,8% dicen que los dejen y 8,7% piden ayuda). Y, por último, la estrategia de lucha descende del 2º ciclo al tercero de Primaria (41,7% al 25%) para remontar, significativamente, en el primer ciclo de Secundaria (69,6%).

La principal diferencia de las reacciones que tienen las víctimas de maltrato severo con respecto a las que exhibe el resto de víctimas está, fundamentalmente, en que el orden en que manifiestan estas conductas los alumnos de Primaria y Secundaria no es el mismo en los primeros y sin embargo reaccionan de la misma manera pero con intensidades diferentes los segundos.

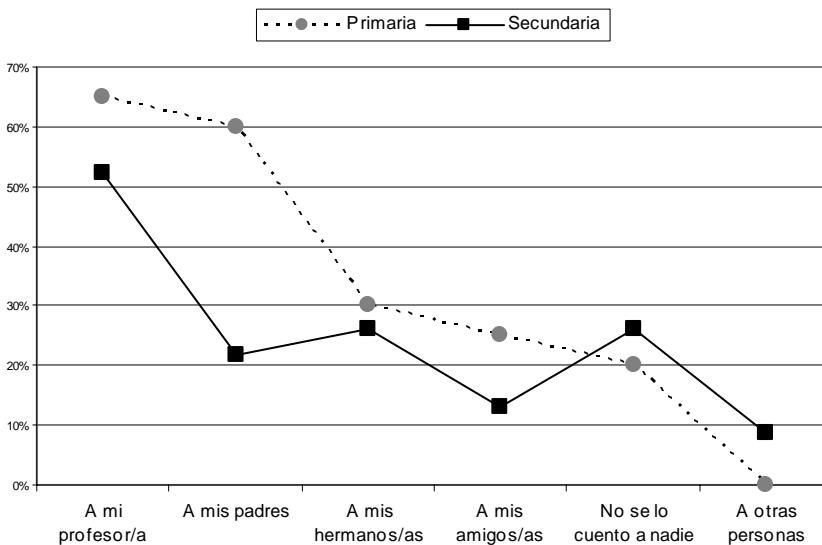
### **1.3.8. Evolución de la comunicación del maltrato**

El maltrato severo es ocultado por el 20% de las víctimas de Primaria y por el 26,1% de las de Secundaria. Cuando analizamos el total de personas agredidas en los centros estudiados el porcentaje de los que silenciaban los abusos en Primaria coincide con el que hemos reflejado para este tipo de víctimas, cosa que no ocurre con los de Secundaria que decidían no comunicarlo en una proporción mayor (32,7%). Las víctimas del segundo ciclo de Primaria afirman comunicar el maltrato casi siempre (91,7%), los del

tercer ciclo lo denuncian mucho menos (62,5%) para subir ligeramente el porcentaje en el primer ciclo de Secundaria (73,9%).

Las víctimas de Primaria, que optan por contarlo, deciden hacerlo en primer lugar a sus profesores, luego a sus padres, después a sus hermanos y por último a sus amigos. Por su parte, los alumnos de Secundaria intimidados comunican el maltrato en el siguiente orden: a sus profesores en primer lugar, a sus hermanos, después, a sus padres, en tercer lugar y, por último, a sus amigos. El porcentaje de denuncias es, en todos los casos, mayor en Primaria que en Secundaria, siendo significativa en el caso de los padres ( $p=0,010$ ) (Ver figura 5.1.14). Con respecto a lo que hacen el resto de sujetos agredidos se produce un cambio de orden, recordemos que en Primaria eran los padres los primeros informados y que tanto en esta etapa como en Secundaria los amigos se enteraban antes que los hermanos.

Figura 5.1.14. Comunicación del maltrato por Etapas



Por ciclos, la evolución que sigue la comunicación del maltrato es la misma para todos los interlocutores a excepción de cuando lo hacen a los padres. Se denuncia con mayor intensidad en el 2º ciclo de Primaria, produciéndose un descenso en el tercer ciclo para mantenerse esta caída en el primer ciclo de Secundaria. Como decíamos, esta constante en la evolución cambia en el caso de los padres, en los que se produce una bajada progresiva y significativa ( $p= 0,029$ ) del número de sujetos que deciden relatar su maltrato a ellos (66,7% en el 2º ciclo de Primaria, 50% en el tercer ciclo y 21,7% en el primer ciclo de Secundaria).

### **1.3.9. Evolución de la implicación de profesores, padres y compañeros en la solución del maltrato y su eficacia**

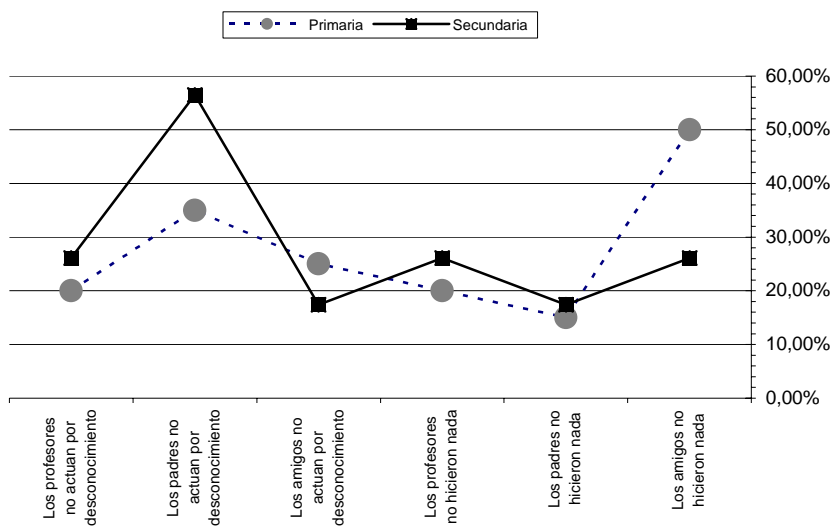
La actuación de profesores, padres y compañeros para intentar solucionar los problemas de maltrato en el centro es vista de forma diferente por los alumnos de Primaria y los de Secundaria. Para los primeros, son sus compañeros los que menos se implican y emprenden acciones en este sentido (esto lo opina el 75% de las víctimas de Primaria), mientras que para los alumnos de Secundaria ocurre al revés, sus amigos son los que más intervienen, sólo el 43,5% de los sujetos intimidados afirman que no actúan.

Para este grupo de escolares, mas mayores, son los padres los que más se mantienen al margen (lo afirma el 73,9% de las víctimas de Secundaria). Los profesores son los que más acciones ponen en marcha para solucionar el maltrato según los alumnos de Primaria y ocupan una posición intermedia entre compañeros y padres, según los de Secundaria. A padres y profesores lo perciben más inactivos los alumnos de Secundaria que los de Primaria (73,9% y 52,2% frente a un 50% y un 40%, respectivamente). Al contrario, sucede en el caso de los compañeros.

Esta falta de actuación parece tener motivos distintos, bien por desconocimiento de lo que está sucediendo o simplemente porque no

quieren implicarse. Los resultados por etapas pueden apreciarse en la siguiente figura.

Figura 5.1.15. Falta de actuación de padres, profesores y amigos



Los padres son, según los alumnos de Primaria y Secundaria, los que menos intervienen, por estar desinformados, opinando esto en mayor proporción los de Secundaria. También están de acuerdo los alumnos de estas dos etapas en que son los amigos los que menos actúan por decisión propia. En este caso, son los escolares de Primaria los que aventajan en porcentaje a los de Secundaria.

En cuanto a la eficacia de las acciones emprendidas por padres, profesores y compañeros, podemos observar las opiniones de los escolares victimizados (de cada etapa) en la siguiente tabla.

Tabla 5.1.32. Eficacia de las actuaciones de padres, profesores y amigos

		Primaria	Secundaria
Actuación de profesores sobre maltrato	No cambió nada	40%	30,4%
	Maltrato fue a peor	5%	8,7%
	Se redujo maltrato	15%	8,7%
	Se acabó maltrato	0%	0%
Actuación de padres sobre maltrato	No cambió nada	15%	4,3%
	Maltrato fue a peor	10%	8,7%
	Se redujo maltrato	10%	13%
	Se acabó maltrato	20%	0%
Actuación de compañeros sobre maltrato	No cambió nada	10%	21,7%
	Maltrato fue a peor	0%	8,7%
	Se redujo maltrato	10%	21,7%
	Se acabó maltrato	5%	4,3%

Como podemos ver, los alumnos de Primaria informan de una mayor eficacia de los padres a la hora de abordar el maltrato: un 10% dice que “intentaron hacer algo y el maltrato se redujo” y el 20% dice que, tras las acciones “el maltrato se acabó”. Con cifras que rondan el 15% les siguen en efectividad profesores y amigos. En Secundaria, los alumnos victimizados comunican que son los amigos los que emprenden acciones más eficaces: un 21,7% afirma que sus compañeros lograron reducir el maltrato y un 4,3% acabó con él. Les siguen, en efectividad, padres y profesores por este orden.

Por otro lado, el 40% de las víctimas de Primaria dicen que las estrategias de los profesores no fructificaron, no cambiaron en nada la situación; las de los padres no modificaron nada, según el 15% de los afectados y el 10% dice que corrieron la misma suerte las acciones

emprendidas por los compañeros. En Secundaria se observa cómo los alumnos victimizados perciben menores conductas inoperantes en profesores y padres y más en compañeros, en comparación con los de Primaria.

Por último decir, que se han contemplado también algunas conductas en padres, profesores y amigos, tanto en Primaria como en Secundaria, que han sido contraproducentes y han llegado a empeorar las situaciones de maltrato, aunque en unos porcentajes muy bajos y con unas diferencias nada significativas

## **2. EL MALTRATO ENTRE ESCOLARES EN EL CONTEXTO DE LA DINÁMICA DE RELACIONES DEL GRUPO-CLASE**





**D**urante la descripción de los instrumentos, en el capítulo anterior, ya dejábamos constancia de la importancia de la prueba sociométrica para la comprensión y mejor interpretación de los problemas de malos tratos entre escolares. Esta idea es compartida actualmente, por diferentes estudiosos del tema que vienen trabajando en esta línea (Eslea et al., 2003; Espelage, 2003; Espelage y Swearer, 2003; Hay, Payne y Chadwick, 2004; Long y Pellegrini, 2003; Rodkins y Hodges, 2003; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli, y Voeten, 2004; Warden y Mackinnon, 2003) y han expresado, repetidas veces, la necesidad de contemplar al grupo como un elemento clave a la hora de analizar el problema de las conductas de abuso entre iguales.

Según Cornejo (2003) el significado de grupalidad ha cambiado en los últimos tiempos. Las estructuras jerárquicas se han relajado así como el sentido de pertenencia y la perdurabilidad de los grupos. Cada vez menos nos reunimos en torno a unos objetivos y necesidades comunes que eran la razón de un asociacionismo estable y duradero. Hoy los objetivos son

muchos y a conseguir en un corto espacio de tiempo lo que hace que los sujetos se incluyan, alternadamente, en diferentes grupos donde van a desempeñar roles distintos. Estamos, por tanto, ante “una realidad sociológica caracterizada por un sentimiento gregario, un deseo inespecífico de grupalidad, un gusto por la camaradería, por el contacto físico, la efervescencia y la multiplicidad de redes sociales informales” (Cornejo, 2003). En esta nueva realidad, los grupos son cambiantes, permeables, con fronteras poco delimitadas y con amplia rotación de sus miembros.

Por todo ello, hemos pasado la prueba sociométrica y los cuestionarios de maltrato y convivencia al mismo tiempo, con el fin de captar la realidad grupal de ese momento en el que se estaba viviendo una conflictividad escolar muy específica. Por otro lado, hemos acotado los objetivos en torno a los cuáles puede estructurarse un grupo de escolares y las preguntas que hemos formulado han ido dirigidas al plano afectivo y no al de intereses académico o de otro tipo. Creemos que las preferencias y rechazos entre los miembros del grupo en función de sus predilecciones de amistad o simpatía pueden explicar mejor el grado y la diversidad de conflictos existentes en un grupo, y, sobre todo, pueden proporcionarnos más criterios para intervenir con eficacia en la solución o prevención de este tipo de problemas.

La muestra sobre la que hemos trabajado ha sido la misma que para el estudio del maltrato. Un total de 587 alumnos distribuidos en 24 unidades que han manifestado sus preferencias y rechazos con relación al resto de compañeros de su grupo-clase. Para poder identificar a los sujetos y cruzar sus datos con los obtenidos en los otros cuestionarios pasados, hemos establecido una clave, que ha figurado en todos los instrumentos, y que ha garantizado el anonimato de los escolares.

Antes de pasar a estudiar el rol que desempeñan los niños en los problemas de maltrato en función de su posición social, queremos,

brevemente, mostrar algunos datos sociométricos generales de los alumnos participantes en el estudio.

De los 587 sujetos que constituyen la muestra un 14,8% no recibe ninguna elección por parte de sus compañeros y un 26,6% no recibe rechazo alguno. Hay, por tanto, mayor número de personas que son elegidas por algunos de sus compañeros que rechazadas. También se observa que estos escolares tienen una percepción más clara de quiénes son sus amigos, la gente que le aprecia y le elige que la gente que le rechaza. Un 70% de los alumnos acierta algún compañero que le elige, mientras que sólo el 35,5% acierta en alguna ocasión quién es el compañero que le ha rechazado. Casi la misma proporción se repite al observar el número de elecciones y rechazos recíprocos que se dan (el 70,7% ha recibido alguna elección por parte de un compañero que ellos han elegido y el 39,3% ha compartido algún rechazo recíproco con otro compañero). Se produce, también, una oposición de sentimientos entre el 32,3% de los sujetos de la muestra.

Con relación al sexo, señalar que no existen diferencias significativas en cuanto al rango de significación del estatus de elecciones entre chicos y chicas; es decir, que la diferencia en porcentajes de alumnos y alumnas con rango alto, normal y bajo de elecciones no es significativa. Sin embargo, en cuanto al rango de significación del estatus de rechazos, sí existen diferencias significativas para la ji-cuadrado ( $p=.000$ ). Concretamente los chicos son rechazados en un porcentaje sustancialmente más alto que las chicas.

Si tenemos ahora en cuenta la variable Etapa Educativa, los resultados que se obtienen son los que aparecen en las tablas que se presentan a continuación.

Tabla 5.2.1. Porcentaje por etapas del rango de significación del estatus de elecciones en los alumnos participantes

		<i>Rango de significación del estatus de elecciones</i>		
		Bajo	No significativos	Altos
Etapa Educativa	Primaria	16,6%	66,5%	16,9%
	Secundaria	11,1%	77,2%	11,6%

Tabla 5.2.2. Porcentaje por etapas del rango de significación del estatus de rechazos en los alumnos participantes

		<i>Rango de significación del estatus de rechazos</i>		
		Bajo	No significativos	Altos
Etapa Educativa	Primaria	29,9%	53,5%	16,6%
	Secundaria	19,6%	66,1%	14,3%

Las diferencias porcentuales que se aprecian en las tablas anteriores son significativas para la ji-cuadrado ( $p=.030$ , en el caso del estatus de elecciones y  $p=.010$ , para el estatus de rechazos).

Siguiendo a Olcoz e Iriarte (1999) hemos cruzado el rango de significación del estatus de elecciones (alto, normal y bajo) con el rango de significación del estatus de rechazo (alto, normal y bajo), y aparecen nueve tipos sociométricos (ver tabla 5.2.3). Estos tipos serán empleados posteriormente a la hora de caracterizar a los protagonistas de los malos tratos entre escolares.

Tabla 5.2.3. Tipos sociométricos  
*Rango de significación del estatus de elecciones*

	<b>Alto</b>	<b>Normal</b>	<b>Bajo</b>
<b>Alto</b>	Controvertidos	Excluida	Despreciada
<b>Normal</b>	Populares	Indiferente o inadvertida	Aislada
<b>Bajo</b>	Estimada o Apreciada	No excluida	Ignorada

*Rango de  
significación del  
estatus de  
rechazo*

Comentemos brevemente cada uno de estos tipos sociométricos:

- **Controvertida:** Personas que no pasan desapercibidas y casi nadie queda indiferentes ante ellas. Presentan un alto rango tanto de elecciones positivas como de rechazos.
- **Popular:** Son personas muy elegidas y no llegan a ser rechazadas significativamente por encima de la media del grupo.
- **Estimada o apreciada:** Son las personas de máxima consideración dentro del grupo. Reciben muchas elecciones y ningún o poco rechazo.
- **Excluida:** Personas con un rango significativamente alto de rechazos y poco significativo para las elecciones positivas.
- **Indiferente o inadvertida:** Forman parte de este grupo aquellas personas con valores intermedios tanto para elecciones como para rechazos.
- **No excluida:** No llegan a destacar a la hora de ser elegidas y son al mismo tiempo poco rechazadas.
- **Despreciada:** Su posición en el grupo es diametralmente opuesta a la de las personas estimadas o apreciadas.

Rango bajo para las elecciones positivas y alto en relación a los rechazos.

- **Aislada:** Personas que reciben pocas o ninguna elección positivo y un rango intermedio para los rechazos.
- **Ignorada:** Categoría en la que la persona es poco o nada rechazada, pero también poco o nada elegida.

La distribución de los alumnos participantes en nuestro estudio en estos nueve tipos sociométricos posibles, en función del rango de significación del estatus de elecciones y rechazos conseguido, es como sigue:

Tabla 5.2.4. Porcentaje de la distribución de alumnos participantes por tipos sociométricos

<i>Tipos sociométricos existentes en los centros estudiados</i>									
	Controvertido	Popular	Estimada	Excluida	Inadvertida	No excluida	Despreciada	Aislada	Ignorada
% de alumnos	.7%	6,6%	7,9%	9,5%	43,1%	17,4%	5,7%	7,9%	1,2%

Si tenemos en cuenta la variable sexo, observamos que el porcentaje de chicos y chicas inadvertidas no presenta apenas variación y lo mismo ocurre con los alumnos y alumnas que han sido ignorados.

Sin embargo, sí que se aprecian diferencias en otros tipos sociométricos. Así los hombres controvertidos, populares, excluidos y despreciados lo son en una proporción mayor que las mujeres. Por su parte, las chicas son en mayor medida apreciadas, no excluidas y aisladas que los chicos.

Con relación a la Etapa Educativa comentar que en Primaria hay mayor proporción de sujetos populares, apreciados, no excluidos, despreciados, aislados, ignorados y controvertidos que en Secundaria. Sólo los inadvertidos y excluidos son mayoritarios en Secundaria.

Por su parte, la tipología de los implicados en malos tratos la hemos ampliado en una categoría más (5 en total). Los espectadores han sido

diferenciados en dos grupos: por un lado están aquellos sujetos que no han participado nunca en una situación de abuso, ni como víctima ni como agresor (espectadores no implicados o puros, 33%); y por otro lado se encuentra el grupo de espectadores que en ocasiones se ha visto envuelto, como agresor o como víctima, en alguna situación de maltrato, pero sin llegar a un grado de severidad suficiente como para ser catalogados como víctimas, intimidadores o agresores-victimizados (espectadores implicados, 56,2%).

## 2.1. LOS VALORES SOCIOMÉTRICOS

Cuando hablamos de valores sociométricos nos estamos refiriendo a la cuantificación de los criterios sociométricos investigados en un test (estatus de elecciones, estatus de rechazo, percepción acertada de elecciones y de rechazos, reciprocidad de elecciones y rechazos, etc.) (Fernández, 1999).

El análisis del estatus de elecciones y de rechazos que obtienen los estudiantes en función de la tipología de maltrato de la que formen parte, será el primer estudio que llevemos a cabo de los diferentes valores sociométricos que vamos a investigar.

En la tabla que aparece a continuación, presentamos el promedio de elecciones que recibieron, por parte de sus compañeros, los diferentes protagonistas de las situaciones de maltrato.

Tabla 5.2.5. Promedio de elecciones recibidas y de rechazos según tipología de implicados

		Promedio estatus de elecciones	Promedio estatus de rechazos
Tipología protagonistas de maltrato	Víctimas	2,27	4,62
	Agresores	3,27	2,94
	Agresores-victimizados	2,33	3
	Espectadores puros	3,38	2,48
	Espectadores implicados	2,78	2,81

Los resultados nos muestran cómo las víctimas son las que presentan un promedio más bajo de elecciones positivas y al mismo tiempo son las que más rechazos reciben. Los espectadores puros son, por el contrario, los sujetos más elegidos en términos positivos y tras ellos los intimidadores, por delante incluso de aquellos sujetos que son considerados espectadores pero con alguna experiencia de victimización. Los menos rechazados son los espectadores puros, seguidos del resto de espectadores y los agresores.

Estos mismos resultados se obtienen si tenemos en cuenta las elecciones ponderadas en función del orden en que los niños las han hecho. Diversos estudios confirman que las correlaciones entre las elecciones directas y las ponderadas suelen ser muy altas (Arruga i Valeri, 1987; Mora-Merchán, 2000). Por tanto, atenderemos sólo uno de ellas, las elecciones directas.

Para comprobar si las diferencias que aparecen entre grupos son significativas hemos utilizado la prueba no paramétrica de contraste de medias "U de Mann-Whitney". Como ya dijimos en el apartado de metodología esta es una de las pruebas más poderosas cuando queremos probar si dos grupos independientes pertenecen a la misma población y no se cumplen los supuestos necesarios para el empleo de pruebas paramétricas.

En estos primeros valores que hemos analizados tan sólo se encontraron diferencias significativas entre víctimas y espectadores puros y entre espectadores implicados y espectadores puros, tanto en estatus de elecciones ( $p=0,015$  y  $p=0,014$ , respectivamente) como en estatus de rechazo ( $p= 0,020$  y  $p= 0,050$ ).

Relacionado con el índice anterior vamos a estudiar el rango de estatus de elecciones (alto, bajo o no significativo) y el rango de estatus de rechazo (alto, bajo o no significativo) de los sujetos implicados en



situaciones de maltrato. Al cruzar los tipos de implicados con estas variables obtenemos los siguientes resultados (ver tabla 5.2.6 y 5.2.7).

Tabla 5.2.6. Porcentaje sujetos con niveles alto, bajo y no significativo de elecciones, según tipología de implicados

		<i>Rango de significación del estatus de elecciones</i>		
		Bajo	No significativo	Alto
Tipología protagonistas de maltrato	Víctimas	24,3%	64,9%	10,8%
	Agresores	16,7%	61,1%	22,2%
	Agresores-victimizados	50,0%	33,3%	16,7%
	Espectadores implicados	15,0%	73,6%	11,3%
	Espectadores puros	11,4%	66,8%	21,8%

Tabla 5.2.7. Porcentaje sujetos con niveles alto, bajo y no significativo de rechazos, según tipología de implicados

		<i>Rango de significación del estatus de rechazos</i>		
		Bajo	No significativo	Alto
Tipología protagonistas de maltrato	Víctimas	21,6%	51,4%	27,0%
	Agresores	16,7%	66,7%	16,7%
	Agresores-victimizados	16,7%	66,7%	16,7%
	Espectadores implicados	23,9%	60,7%	15,3%
	Espectadores puros	33,2%	52,3%	14,5%

Como puede observarse, los agresores victimizados y las víctimas son las que muestran un porcentaje más elevado de sujetos con rango bajo de estatus de elecciones, mientras que los agresores, espectadores implicados y los espectadores puros son los que menos sujetos presentan en este nivel de significación (nivel bajo), por este orden. Los datos se invierten al contemplar qué sujetos poseen un rango alto en el estatus de elecciones. En este caso, los agresores y los espectadores puros son los que se encuentran mayoritariamente en estas categorías y las víctimas, los

espectadores implicados y los agresores victimizados los que menos. Estos resultados resultan ser significativos para la ji-cuadrado ( $p=.009$ ).

Al tener en cuenta el rango de estatus de rechazo, podemos apreciar cómo los que obtienen un nivel de significación alto son mayoritariamente las víctimas (27%) y los que muestran un nivel significativo de rechazo más bajo son los espectadores puros (33,3%) y los espectadores implicados (23,9%).

Si tenemos en cuenta la variable Centro escolar, se observa que las diferencias entre los implicados en maltrato, en función del rango de estatus de elecciones y rechazos, son sólo significativas en el C.P. Lope de Vega (ji-cuadrado,  $p=.034$  y  $p=.002$ , respectivamente). El porcentaje de víctimas (50%) que tienen un nivel significativamente bajo de elecciones (50%) supera al de agresores (10%), espectadores implicados (12,2%) y al de espectadores puros (10,5%). Al mismo tiempo, el rango de estatus de rechazo es, igualmente, más elevado entre las víctimas (62,5%) que entre los agresores (20%), espectadores implicados (13%) y espectadores puros (13,2%). Aunque el número de agresores-victimizados es pequeño, reseñar que en este caso el 100% muestran rango bajo de elección y alto de rechazo.

Cuando la variable agrupadora es la Etapa Educativa (Primaria o Secundaria), los resultados sólo manifiestan efectos significativos en los alumnos de Primaria ( $p=0.14$ ). Las víctimas (47,1%) y los agresores victimizados (66,7%) de esta etapa alcanzan niveles bajo de significatividad de estatus de elecciones en mayores proporciones que los agresores (13,3%), los espectadores implicados (15,7%) y los espectadores puros (13,3%). Del mismo modo, las víctimas (41,2%) muestran un porcentaje mayor de sujetos con estatus de rechazo alto en relación a los agresores (20%), los espectadores implicados (16,1%) y los espectadores puros (14,2%).

Los siguientes valores que vamos a analizar hacen referencia al mayor o menor acierto en las percepciones que los escolares tienen sobre las elecciones y rechazos que reciben de sus compañeros. Contamos el

conjunto de individuos por los que se cree elegido cada sujeto y que en realidad le eligen y obtenemos el promedio para cada categoría de los implicados en maltrato. El mismo procedimiento utilizamos para la percepción de rechazos.

Tabla 5.2.8. Promedio de percepción acertada de elecciones y de rechazos según tipología de implicados

		Promedio Percepción acertada de elecciones	Promedio Percepción acertada de rechazos
Tipología protagonistas de maltrato	Víctimas	0,83	0,54
	Agresores	1,50	0,61
	Agresores-victimizados	1	0,16
	Espectadores puros	1,44	0,49
	Espectadores implicados	1,20	0,48

En la tabla precedente podemos observar cómo son los agresores y los espectadores puros los que mejor percepción poseen sobre quiénes son los compañeros que les tienen mayor aprecio o predilección, mientras que las víctimas son los que muestran una percepción menos acertada sobre qué compañeros les eligen. En cuanto a la percepción de los rechazos destacan los agresores-victimizados como los que menos precisión muestran, siendo de nuevo los intimidadores los que más se ajustan a la realidad pero en esta ocasión con un promedio más bajo y a poca distancia de las víctimas y los espectadores.

Las diferencias significativas entre grupos sólo aparecen en la Percepción acertada de elecciones y se dan entre las víctimas y los espectadores tanto implicados como no implicados, así como entre espectadores con implicaciones en maltrato y espectadores puros. Con valores cercanos a la significatividad se encuentran las diferencias señaladas entre víctimas y agresores. (Ver la tabla siguiente).

Tabla 5.2.9. Diferencias significativas entre grupos de implicados en percepción acertada de elecciones

		<i>Percepción acertada de elecciones</i>		
		Rango Promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintót (bilateral)
Contraste tipología protagonistas de maltrato	Víctimas / Espectadores implicados	151,09 / 185,51	4887,5	.049
	Víctimas / Espectadores puros	84,19 / 121,50	2412	.001
	Espectadores implicados / Espectadores puros	247,92 / 280,41	27519,5	.013
	Victimas / Agresores	25,35 / 33,44	235	.064

Los valores sociométricos de reciprocidad de elecciones, reciprocidad de rechazos y oposición de sentimientos nos proporcionan una visión, dentro de cada categoría, de las redes socioafectivas de los alumnos y la fortaleza de sus vínculos (Mora-Merchán, 2000). Concretamente la reciprocidad de elecciones nos proporciona el promedio de elecciones que un sujeto emite y es contestada en el mismo sentido por sus compañeros. Del mismo modo ocurre con la reciprocidad de rechazos, promedio de alumnos con los que coincide en rechazarse mutuamente. Por último, la oposición de sentimientos se produce cuando un sujeto elige a otro pero este rechaza al primero.

En las siguientes tablas aparecen las medias para todos estos valores en relación a la tipología de implicados en maltrato que hemos establecido.

Tabla 5.2.10. Promedio de reciprocidad de elecciones y de rechazos según tipología de implicados

		Promedio Reciprocidad de elecciones	Promedio Reciprocidad de rechazos
Tipología protagonistas de maltrato	Víctimas	0,75	0,83
	Agresores	1,50	0,72
	Agresores-victimizados	0,83	0,50
	Espectadores puros	1,47	0,50
	Espectadores implicados	1,18	0,56

Tabla 5.2.11. Promedio de Oposición de sentimientos según tipología de implicados

		Promedio Oposición de Sentimientos
Tipología protagonistas de maltrato	Víctimas	0,72
	Agresores	0,66
	Agresores-victimizados	0
	Espectadores puros	0,44
	Espectadores implicados	0,39

Según los datos, los alumnos con mayor reciprocidad de elecciones, y por tanto, con unas redes afectivas más amplias son los Intimidadores y los Espectadores puros mientras que los agresores-victimizados y las víctimas son las que tienen el promedio más bajo en reciprocidad positiva. Las víctimas, a su vez, son las que muestran un promedio mayor de reciprocidad de rechazos con otros compañeros.

Por otro lado, la media más alta en oposición de sentimientos también la ostentan las víctimas, seguidas de los agresores y en menor medida los espectadores y agresores-victimizados.

Las diferencias significativas entre grupos para cada uno de estos valores podemos observarlas en la siguiente tabla.

Tabla 5.2.12. Diferencias significativas entre grupos de implicados en reciprocidad de elecciones y oposición de sentimientos

	Reciprocidad elecciones			Oposición de sentimientos		
	Rango Promedio	U de Mann-Whitney	Sig.	Rango Promedio	U de Mann-Whitney	Sig.
Víctimas / agresores	24,64 / 34,92	208,5	.018	_____	___	n.s.
Víctimas / Espectadores implic.	143,95 / 186,32	4623	.015	218,80 / 177,82	4669,5	.006
Víctimas / Espectadores puros	79,12 / 122,47	2224,5	.000	134,16 / 111,92	2880	.028
Espectadores implic. / Espectadores puros	245,05 / 285,25	26586,5	.002	_____	___	n.s.
Víctimas/ Agresores-victimizados	_____	___	n.s.	23,54 / 12,50	54	.046

Hallamos diferencias significativas para la reciprocidad de elecciones y para la oposición de sentimientos y no para la reciprocidad de rechazos. Para el primer valor sociométrico la significatividad se producía entre víctimas y agresores; víctimas y espectadores implicados; víctimas y espectadores puros; y, por último, entre espectadores implicados y no implicados. Por su parte, las diferencias entre el grupo de víctimas y agresores victimizados; el de víctimas y espectadores implicados, así como entre el de víctimas y espectadores puros fueron significativas en Oposición de sentimientos.

Por último, estudiaremos la impresión de elecciones y de rechazos que los miembros del grupo tienen con respecto a sus compañeros categorizados, como en las anteriores ocasiones, en las tipologías establecidas de implicados en maltrato. En concreto, la información que nos da este valor sociométrico es el promedio de miembros del grupo que esperan verse elegidos o rechazados por un sujeto.

Tabla 5.2.13. Promedio Impresión de elecciones y de rechazos, según tipología de implicados

Tipología protagonistas de maltrato		Promedio Impresión de elecciones	Promedio Impresión de rechazos
	Víctimas	2,40	3.18
	Agresores	3,05	2,33
	Agresores-victimizados	2,16	1,66
	Espectadores puros	3,10	2,60
	Espectadores implicados	2,74	2,81

En esta ocasión, y según podemos apreciar en la tabla anterior, de nuevo las víctimas y los agresores victimizados son los tipos de alumnos que menos esperan sus compañeros que les elijan. Por su parte, los espectadores puros y los agresores constituyen el tipo de personas de quienes el resto del grupo espera, en mayor medida, que les elija. Estos datos son congruentes y vienen a corroborar todo lo visto con anterioridad. En el caso de las víctimas, se observa de nuevo que sus redes afectivas son más limitadas que las de agresores y espectadores puros ya que además de lo visto, son también-en el caso de la Impresión de rechazos- los que obtienen la puntuación más alta.

Estas diferencias tan sólo fueron significativas entre víctimas y espectadores puros ( $p= 0,048$ ) así como entre espectadores implicados y no implicados ( $0,026$ ) en Impresión de elecciones.

## 2.2. INDICES SOCIOMÉTRICOS

El cálculo de los índices sociométricos implica la búsqueda de la relación existente entre dos valores sociométricos o uno de ellos con el conjunto del grupo.

Los índices sociométricos son muchos y proceden de diferentes autores. Nosotros hemos creído de interés ocuparnos de los siguientes: popularidad, antipatía, conexión afectiva y estatus sociométrico.

Los dos primeros índices que vamos a estudiar son el de popularidad (Pop) y el de antipatía (Ant). El primero de ellos indica lo popular que es cada sujeto y representa la proporción que existe entre el número de elecciones recibidas y los sujetos que podían haberle elegido ( $Pop=Se/N-1$ ). El índice de antipatía revela lo antipático que es cada sujeto y se calcula dividiendo en este caso el número de rechazos recibidos entre el total de rechazos posibles ( $Ant= Sr/N-1$ )

En la tabla siguiente aparecen los promedios de ambos índices para cada grupo de sujetos implicado en maltrato.

Tabla 5.2.14. Promedio en popularidad y antipatía, según tipología de implicados

		Popularidad	Antipatía
Tipología protagonistas de maltrato	Víctimas	0,08	0,19
	Agresores	0,14	0,12
	Agresores-victimizados	0,08	0,12
	Espectadores puros	0,14	0,10
	Espectadores implicados	0,11	0,11

Como se puede apreciar, los intimidadores y los espectadores “puros” son los alumnos que gozan de más popularidad entre sus compañeros de clase, mientras que a las víctimas y a los agresores-victimizados son a los que menos simpatía se les tiene. Las víctimas, al mismo tiempo, son las que despiertan mayor antipatía entre sus compañeros y los espectadores puros los que menos.

Con respecto al índice de popularidad, han aparecido diferencias significativas, en la U de Mann-Whitney, entre víctimas y espectadores puros ( $p=0,003$ ), y entre espectadores implicados y espectadores puros ( $p=0,003$ ), tal y como ha venido ocurriendo en distintos valores sociométricos estudiados. Entre víctimas y agresores, así como entre víctimas y



espectadores implicados hemos hallado valores cercanos a la significatividad. Con relación al índice de antipatía sólo hallamos diferencias significativas entre víctimas y espectadores puros ( $p= 0,050$ ) y un valor muy cercano a ésta entre espectadores implicados y no implicados ( $p= 0,063$ ).

La conexión afectiva (CA) es un índice de bastante interés en el estudio del maltrato porque nos indica lo conectado que está un sujeto con el resto del grupo. Dividiendo la reciprocidad de elecciones de cada uno entre su estatus de elecciones obtenemos este índice ( $CA=Re/Se$ ).

Los resultados obtenidos nos muestran que las víctimas y los agresores-victimizados son los que menor conexión afectiva presentan y los espectadores “puros” los que más, a un nivel similar que el de agresores y resto de espectadores.

Tabla 5.2.15. Promedio en conexión afectiva, según tipología de implicados

		Conexión afectiva
Tipología protagonistas de maltrato	Víctimas	0,25
	Agresores	0,44
	Agresores-victimizados	0,20
	Espectadores puros	0,45
	Espectadores implicados	0,41

Únicamente se encontraron diferencias significativas entre víctimas y agresores ( $p=0,038$ ); víctimas y espectadores implicados ( $p=0,009$ ); así como entre víctimas y espectadores puros ( $p=0,001$ ).

El último de los índices que vamos a considerar es el Estatus sociométrico (SS). Este índice, que oscila entre -2 y + 2, nos ayuda a determinar la posición que ocupa cada individuo dentro del grupo.

Tabla 5.2.16. Promedio de estatus sociométrico, según tipología de implicados

		Estatus sociométrico (Aprecio)
Tipología protagonistas de maltrato	Víctimas	-0,10
	Agresores	0,02
	Agresores-victimizados	-0,03
	Espectadores puros	0,04
	Espectadores implicados	0,00

Los resultados obtenidos indican que los espectadores puros son los alumnos con mayor estatus sociométrico, seguidos de los agresores y resto de espectadores. Las víctimas vuelven a ser los sujetos menos apreciados por sus compañeros, seguidos de los agresores-victimizados, ocupando posiciones de rechazo dentro del grupo.

Las diferencias significativas que han aparecido, para éste índice, han sido entre el grupo de víctimas y el de espectadores puros así como entre el grupo de espectadores implicados y el de no implicados (ver tabla 2.17), tal y como ha venido repitiéndose para otros valores e índices sociométricos estudiados.

Tabla 5.2.17. Diferencias significativas entre grupos de implicados en estatus sociométrico

		<i>Estatus Sociométrico (Aprecio)</i>		
		Rango Promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintót (bilateral)
Contraste tipología protagonistas de maltrato	Víctimas / Espectadores puros	88,41 / 120,69	2568	.007
	Espectadores implicados / Espectadores puros	247,01 / 281,95	27223	.010

## 2.3. TIPOS SOCIOMÉTRICOS

Como ya indicábamos al comienzo de este capítulo el cruce entre los niveles de significación del estatus de elecciones y los niveles de rechazo puede dar lugar a 9 tipos sociométricos en cualquier grupo de sujetos con los que estemos trabajando.

Lo que pretendemos en este apartado es comprobar el nivel de interdependencia que existe entre la tipología de implicados en malos tratos y los tipos sociométricos que aparecen en un grupo humano. Al mismo tiempo que comprobamos si esta dependencia puede considerarse significativa utilizando la ji-cuadrado.

En la tabla que aparece a continuación puede observarse el porcentaje de sujetos que forman parte de un determinado tipo sociométrico para cada uno de los grupos de alumnos implicados en malos tratos.

Tabla 5.2.18. Porcentajes de tipos sociométricos según tipología de implicados

	Tipos sociométricos								
	Controv.	Popular	Estimada	Excluida	Inadvert.	No excl	Despreciada	Aislada	Ignorada
Víctimas	2,7%	5,4%	2,7%	8,1%	37,8%	18,9%	16,2%	8,1%	0%
Agresores	0%	11,1%	11,1%	11,1%	44,4%	5,6%	5,6%	11,1%	0%
Agresores/ Victimizados	0%	0%	16,7%	0%	33,3%	33,3%	16,7%	33,3%	0%
Espectadores puros	0,5%	9,3%	11,9%	8,8%	38,3%	19,7%	5,2%	4,7%	1,6%
Espectadores implicados	0,6%	4,9%	5,8%	10,1%	46,6%	16,9%	4,6%	9,2%	1,2%

Las diferencias que se observan no resultan ser significativas para la ji-cuadrado.

Si tomamos los tipos sociométricos propuestos por Fernández (1999): Populares (alto estatus de elección y bajo o normal de rechazo); Entrañables (Normal estatus de elección y bajo o normal estatus de rechazo); Olvidados (bajo estatus de elección y bajo o normal de rechazo) y Rechazados (normal o bajo estatus de elección y alto estatus de rechazo), la dependencia entre esta variable y la tipología de implicados sí resulta ser significativa con una ji-cuadrado de  $p=0,043$ . Porcentualmente, estos son los resultados

Tabla 5.2.19. Porcentajes de tipos sociométricos según tipología de implicados

	Tipos sociométricos			
	Populares	Entrañables	Olvidados	Rechazados
Víctimas	8,3%	58,3%	8,3%	25%
Agresores	22,2%	50%	11,1%	16,7%
Agresores/ Victimizados	16,7%	33,3%	33,3%	16,7%
Espectadores puros	21,4%	58,3%	6,3%	14,1%
Espectadores implicados	10,8%	63,9%	10,5%	14,8%

Los resultados vienen a marcar de nuevo las diferencias entre las víctimas y el resto de implicados y los valores similares existentes entre agresores y espectadores.

### **3. EL MALTRATO ENTRE ESCOLARES EN EL CONTEXTO DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA**



**E**n este bloque de resultados queremos destacar el tipo de relaciones que hemos encontrado entre la tipología de implicados en situaciones de maltrato, algunas variables socio-escolares y las puntuaciones del cuestionario sobre problemas de convivencia.

Para el análisis de estos datos hemos utilizado pruebas no-paramétricas, como la de Kruskal-Wallis, ya que la muestra no sigue una distribución normalizada. No obstante, y debido a que la N es bastante aceptable, nos hemos atrevido a realizar, paralelamente, análisis de varianza (univariante y multivariante) a través de los cuales podemos obtener análisis post-hoc, con los que comparar y estudiar las posibles diferencias existentes entre los distintos niveles de las variables independientes. Cálculos similares a estos fueron realizados por Peralta (2004) y Sánchez (2005) con resultados equivalentes entre ambos tipos de pruebas.

Comencemos estudiando los efectos de interdependencia entre las variables antes citadas para pasar, en un segundo momento, a explorar los efectos de interacción entre ellas.

### 3.1. EFECTOS DE INTERDEPENDENCIA ENTRE LOS TIPOS DE IMPLICADOS EN MALOS TRATOS Y VARIABLES SOCIOESCOLARES CON RESPECTO AL CPCEA

#### Interdependencia entre los *Tipos de implicados en maltrato* y el CPCEA.

Los resultados obtenidos en la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, confirman que la variable “Tipología de los implicados en maltrato” es muy discriminativa con respecto a los problemas de convivencia. Todos los factores extraídos del Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar Adaptado (CPCEA), así como la puntuación total del mismo, muestran efectos estadísticamente significativos para la Variable Independiente antes citada. Estos datos los mostramos en la siguiente tabla.

Tabla 5.3.1. Efectos aparecidos para la variable independiente *Tipología de Implicados* respecto a las puntuaciones del CPCEA

	Tipología de implicados					Kruskal-Wallis		
	Víctimas N=37 M(dt.)	Agresores N=18 M(dt.)	Agres-vict N=6 M(dt.)	Espect Implica N=326 M(dt.)	Espect Puros N=192 M(dt.)	$\chi^2$	Gl	p<
F1	1,58(.75)	1,59(.56)	1,65(.68)	1,42(.56)	1,21(.38)	35,844	4	.000
F2	1,99(.91)	1,71(.69)	2,61(1.08)	1,64(.64)	1,49(.60)	23,582	4	.000
F3	1,80(.77)	1,88(.63)	2,13(.82)	1,57(.66)	1,28(.42)	52,459	4	.000
F4	1,21(.44)	1,12(.26)	1,23(.40)	1,09(.28)	1,04(.20)	20,631	4	.000
F5	1,75(.91)	1,57(.63)	2,13(.86)	1,34(.54)	1,16(.37)	39,995	4	.000
F6	1,32(.60)	1,52(.65)	1,50(.63)	1,21(.49)	1,04(.19)	51,212	4	.000
F7	1,08(.17)	1,02(.08)	1(.00)	1,04(.21)	1,007(.04)	21,034	4	.000
T	1,53(.58)	1,49(.37)	1,75(.59)	1,33(.38)	1,18(.23)	45,915	4	.000



En los análisis de varianza, la variable independiente *Tipología de los implicados en maltrato* también ha mostrado efectos estadísticamente significativos en todos los factores y en la puntuación total del CPCEA.

Tabla 5.3.2. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Tipología de Implicados* respecto a las puntuaciones del CPCEA

	Víctimas N=37 M(dt.)	Agresores N=18 M(dt.)	Agres-vict N=6 M(dt.)	Espect Implica N=326 M(dt.)	Espect Puros N=192 M(dt.)	F	Post hoc
F1	1,58(.75)	1,59(.56)	1,65(.68)	1,42(.56)	1,21(.38)	7,685****	1>5**** 2>5** 3>5* 4>5**** 1>4**
F2	1,99(.91)	1,71(.69)	2,61(1.08)	1,64(.64)	1,49(.60)	8,230****	1>5**** 3>1* 3>2** 3>4**** 3>5**** 4>5** 1>4*
F3	1,80(.77)	1,88(.63)	2,13(.82)	1,57(.66)	1,28(.42)	13,445****	1>5**** 2>4* 2>5**** 3>4* 3>5*** 4>5**** 1>4*
F4	1,21(.44)	1,12(.26)	1,23(.40)	1,09(.28)	1,04(.20)	3,631**	1>5**** 4>5* 1>4****
F5	1,75(.91)	1,57(.63)	2,13(.86)	1,34(.54)	1,16(.37)	14,470****	1>5**** 2>5** 3>2* 3>4**** 3>5**** 4>5****
F6	1,32(.60)	1,52(.65)	1,50(.63)	1,21(.49)	1,04(.19)	9,755****	1>5**** 2>4** 2>5**** 3>5* 4>5****
F7	1,08(.17)	1,02(.08)	1(.00)	1,04(.21)	1,007(.04)	2,391*	1>5** 4>5*
T	1,53(.58)	1,49(.37)	1,75(.59)	1,33(.38)	1,18(.23)	13,476****	1>4*** 1>5**** 2>5**** 3>4** 3>5**** 4>5****

Al comparar, entre sí, los distintos grupos de implicados en malos tratos con relación a las distintas puntuaciones del CPCEA, obtuvimos las siguientes diferencias significativas entre los mismos.

Factor 1 (Conductas agresivas hacia alumnos): Como era de esperar, los alumnos autoidentificados como víctimas, agresores y agresores victimizados puntúan en este factor más que los espectadores implicados ocasionalmente y los espectadores que afirman no haberse visto nunca envuelto en una situación de maltrato, que son los que obtienen un promedio más bajo.

Las diferencias que se observan entre ellos resultan ser significativas cuando comparamos a los espectadores puros con cada una de las restantes categorías de implicados. Es decir, que el grupo de víctimas, agresores, agresores-victimizados y espectadores implicados ocasionalmente, presentan medias significativamente mayores que los espectadores puros. También se aprecian diferencias al comparar las víctimas con los espectadores implicados.

Factor 2 (Desinterés académico): Los alumnos que muestran un mayor interés académico son los espectadores puros seguidos de los espectadores implicados y los agresores. Por su parte, agresores-victimizados y víctimas, por este orden, son los que mayor desinterés académico manifiestan.

Para este factor aparecen efectos estadísticamente significativos cuando comparamos las víctimas con el grupo de espectadores no implicados y con el de espectadores puros. También se aprecian diferencias al comparar a los agresores-victimizados con relación al resto de categorías (víctimas, agresores, espectadores implicados, espectadores puros), con una media más alta en aquellos. Por último, los espectadores no implicados muestran menos interés académico que los espectadores puros.

Factor 3 (Conductas disruptivas): De nuevo el grupo de víctimas, de intimidadores y de agresores victimizados presentan medias más altas que los espectadores en su conjunto. El número y la frecuencia de conductas disruptivas que exhiben estos grupos de alumnos son significativamente mayores que las que manifiestan tanto espectadores implicados como no implicados. También aparecen efectos estadísticos significativos entre el grupo de espectadores no implicados y el de espectadores puros, siendo los primeros los que obtienen medias más altas en este tipo de comportamientos desadaptados. Aunque entre las víctimas, intimidadores y agresores victimizados existen diferencias ninguna de ellas llega a ser significativa.

Factor 4 (Conductas exhibicionistas y groseras): En este factor, las víctimas y los espectadores implicados ocasionalmente obtienen mayores medias, estadísticamente significativas, que los espectadores puros. Las víctimas, a su vez, también muestran diferencias significativas, con relación a los espectadores implicados, en este tipo de conductas.

Factor 5 (Falta habilidades de comunicación): Los agresores-victimizados, las víctimas, los agresores y los espectadores no implicados, aparecen, por este orden, como sujetos que exhiben mayor número de conductas inapropiadas a la hora de resolver un conflicto si los comparamos con los espectadores puros. Estas diferencias que se observan son todas significativas. Además puede apreciarse como los efectos estadísticos significativos que aparecen en este factor se dan también entre víctimas y espectadores no implicados y entre agresores-victimizados y los grupos de intimidadores y espectadores implicados ocasionalmente.

Factor 6 (Conductas agresivas hacia profesores): La variable independiente "Tipología de implicados en maltrato" muestra efectos estadísticamente significativos en este factor al comparar los grupos de víctimas, agresores, agresores-victimizados y espectadores no implicados respecto al grupo de espectadores puros, que presenta el promedio más bajo. Del mismo modo, también se observa un mayor comportamiento

inadecuado de este tipo en los agresores con relación a los espectadores no implicados.

Factor 7 (Conductas delictivas): Para este factor, sólo las víctimas y los espectadores implicados exhiben puntuaciones que resultan ser significativamente mayores que la de los espectadores puros.

Por último, en la puntuación total de la escala de convivencia aparecen efectos estadísticamente significativos entre el grupo de víctimas, agresores-victimizados, agresores y espectadores implicados en relación a los alumnos autoidentificados como espectadores puros. Todos ellos arrojan medias más elevadas (problemas de convivencia mayores) que estos últimos. Las víctimas y los alumnos que intimidan y son intimidados al mismo tiempo, también presenta mayores conductas desajustadas que los espectadores implicados.

### **Interdependencia entre el *rango de estatus de elecciones* y el CPCEA**

La variable “Rango de estatus de elecciones” muestra efectos estadísticamente significativos con relación a los factores F1, F2, F3 y F5, así como para la puntuación total de la escala de convivencia, tras aplicar la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Los resultados obtenidos aparecen en la tabla siguiente.

Tabla 5.3.3. Efectos aparecidos para la variable independiente *Estatus de elecciones* respecto a las puntuaciones del CPCEA

	Rango estatus de elecciones			Kruskal-Wallis		
	Bajos N=86 M(dt.)	Normal N=406 M(dt.)	Altos N=87 M(dt.)	X <sup>2</sup>	Gl	p<
F1	1,41(.55)	1,38(.55)	1,26(.48)	11,348	2	.003
F2	1,88(.71)	1,65(.68)	1,25(.38)	50,850	2	.000
F3	1,67(.76)	1,51(.61)	1,34(.48)	8,934	2	.011
F4	1,09(.20)	1,09(.28)	1,07(.32)	4,971	2	.083
F5	1,53(.70)	1,31(.55)	1,15(.35)	22,273	2	.000
F6	1,21(.46)	1,18(.47)	1,09(.28)	2,816	2	.245
F7	1,02(.12)	1,03(.19)	1,01(.05)	2,635	2	.268
T	1,40(.40)	1,31(.38)	1,17(.26)	31,410	2	.000

Los resultados obtenidos con el análisis de varianza son muy similares a los hallados a través de la ji-cuadrado. Aparecen diferencias significativas en los mismos factores antes citados, con excepción del factor F1 (Conductas agresivas hacia alumnos) donde se acerca a la significatividad sin llegar a serlo del todo.

Al analizar el efecto producido en cada uno de los factores por la comparación de los distintos niveles de la Variable Independiente, observamos lo siguiente:

En el Factor 1 (Conductas agresivas hacia alumnos), en el F4 (Conductas exhibicionistas y groseras), en el F6 (Conductas agresivas hacia profesores) y en el Factor 7 (Conductas delictivas), no se aprecian efectos significativos en los análisis post-hoc al comparar entre si los distintos grupos, según el estatus de elecciones, respecto a estos factores. Sin embargo, los factores F2 (desinterés académico), F3 (Conductas

disruptivas), F5 (Falta habilidades de comunicación) y T (puntuación total de la escala) muestran efectos estadísticamente significativos al comparar los alumnos con estatus de elecciones bajo con aquellos que presentan un rango normal o alto de elecciones. Los primeros exhiben mayor desinterés académico, una mayor tasa de conductas disruptivas, menos habilidades en la resolución de conflictos y una puntuación global más elevada en problemas de convivencia que los de estatus normal o alto. Idénticos resultados se aprecian al comparar los sujetos con un rango de estatus de elecciones normales con aquellos que revelan un rango alto. Los primeros presentan un mayor promedio de comportamientos problemáticos, como los citados, que los segundos.

Tabla 5.3.4. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Estatus de elecciones* respecto a las puntuaciones del CPCEA

	Bajos N=86 M(dt.)	Normal N=406 M(dt.)	Altos N=87 M(dt.)	F	Post hoc
F1	1,41(.55)	1,38(.55)	1,26(.48)	2,129 n.s.	n.s.
F2	1,88(.71)	1,65(.68)	1,25(.38)	20,862****	1>2** 1>3**** 2>3****
F3	1,67(.76)	1,51(.61)	1,34(.48)	6,132**	1>2* 1>3*** 2>3*
F4	1,09(.20)	1,09(.28)	1,07(.32)	0,104 n.s.	n.s.
F5	1,53(.70)	1,31(.55)	1,15(.35)	10,639****	1>2*** 1>3**** 2>3*
F6	1,21(.46)	1,18(.47)	1,09(.28)	1,730 n.s.	n.s.
F7	1,02(.12)	1,03(.19)	1,01(.05)	1,034 n.s.	n.s.
T	1,40(.40)	1,31(.38)	1,17(.26)	8,757****	1>2* 1>3**** 2>3**

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001 \*\*\*\*p<.0001

1=Bajos; 2= Normal; 3= Alto

### Interdependencia entre el *rango de estatus de rechazos* y el CPCEA

En el caso de la variable “Rango de estatus de rechazos”, los resultados de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis atribuyen un gran poder de discriminación a esta variable, ya que muestra efectos significativos respecto a todas las puntuaciones del CPCEA.

Tabla 5.3.5. Efectos aparecidos para la variable independiente *Estatus de rechazos* respecto a las puntuaciones del CPCEA

	Rango estatus de rechazos			Kruskal-wallis		
	Bajos N=153 M(dt.)	Normal N=334 M(dt.)	Altos N=92 M(dt.)	X <sup>2</sup>	Gl	p<
F1	1,17(.39)	1,35(.51)	1,78(.64)	93,808	2	.000
F2	1,35(.56)	1,60(.64)	2,16(.68)	101,832	2	.000
F3	1,23(.40)	1,48(.58)	2,07(.73)	102,386	2	.000
F4	1,01(.08)	1,10(.31)	1,18(.34)	47,890	2	.000
F5	1,16(.41)	1,31(.55)	1,63(.68)	54,354	2	.000
F6	1,05(.28)	1,14(.39)	1,48(.66)	64,685	2	.000
F7	1,03(.27)	1,02(.08)	1,06(.17)	14,989	2	.001
T	1,14(.28)	1,28(.34)	1,62(.44)	119,467	2	.000

Resultados similares arrojan los análisis de varianza realizados.

En los seis primeros factores (F1, F2, F3, F4, F5, F6y T), el grupo de alumnos con un estatus de rechazo alto obtiene medias, significativamente más elevadas, que los grupos con rango normal y bajo. Del mismo modo, los sujetos con rango normal puntúan más que los de rango bajo en todos estos tipos de conductas inadecuadas.

Tabla 5.3.6. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Estatus de elecciones* respecto a las puntuaciones del CPCEA

	Bajos N=153 M(dt.)	Normal N=334 M(dt.)	Altos N=92 M(dt.)	F	Post hoc
F1	1,17(.39)	1,35(.51)	1,78(.64)	42,658****	1<2**** 1<3**** 2<3****
F2	1,35(.56)	1,60(.64)	2,16(.68)	48,670****	1<2**** 1<3**** 2<3****
F3	1,23(.40)	1,48(.58)	2,07(.73)	63,967****	1<2**** 1<3**** 2<3****
F4	1,01(.08)	1,10(.31)	1,18(.34)	11,089****	1<2** 1<3**** 2<3**
F5	1,16(.41)	1,31(.55)	1,63(.68)	21,702****	1<2** 1<3**** 2<3****
F6	1,05(.28)	1,14(.39)	1,48(.66)	30,956****	1<2* 1<3**** 2<3****
F7	1,03(.27)	1,02(.08)	1,06(.17)	2,528 n.s.	n.s.
T	1,14(.28)	1,28(.34)	1,62(.44)	56,155****	1<2**** 1<3**** 2<3****

\*p&lt;.05 \*\*p&lt;.01 \*\*\*p&lt;.001 \*\*\*\*p&lt;.0001

1=Bajos; 2= Normal; 3= Alto

### Interdependencia entre el *Centro* y el CPCEA

Para la puntuación total de la escala, así como para todos los factores (a excepción del factor 7), la variable independiente “Centro Escolar” muestra efectos estadísticamente significativos en las pruebas no paramétricas aplicadas, como puede observarse en la tabla que presentamos a continuación.



Tabla 5.3.7. Efectos aparecidos para la variable independiente *Centro* respecto a las puntuaciones del CPCEA

	Centros escolares estudiados		Kruskal-Wallis		
	Reina Sofía N=315 M(dt.)	Lope de Vega N=264 M(dt.)	$\chi^2$	Gl	p<
F1	1,37(.52)	1,37(.55)	4,484	1	.034
F2	1,68(.67)	1,56(.68)	11,083	1	.001
F3	1,60(.62)	1,38(.60)	35,172	1	.000
F4	1,08 (.20)	1,09(.28)	5,747	1	.017
F5	1,37 (.57)	1,26(.53)	6,914	1	.009
F6	1,19(.43)	1,14(.46)	6,390	1	.011
F7	1,02(.09)	1,03(.22)	1,351	1	.245
T	1,33(.36)	1,26(.39)	17,258	1	.000

Al estudiar, mediante el análisis de varianza, las diferencias entre ambos centros para todas las puntuaciones del CPCEA, observamos que no aparecen efectos significativos en cuatro de los factores de convivencia que venimos estudiando. Concretamente en el factor 1 (Conductas agresivas hacia alumnos), el factor 4 (Conductas exhibicionistas y groseras), el factor 6 (conductas agresivas hacia profesores) y el factor 7 (Conductas delictivas).

Por el contrario, para el factor 2 (desinterés académico), el factor 3 (Conductas disruptivas) y el factor 5 (falta habilidades de comunicación) el centro situado en el extrarradio de la ciudad supera en estos tipos de comportamientos inadaptados al otro colegio ubicado en la zona centro de la ciudad.

Tabla 5.3.8. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Centro* respecto a las puntuaciones del CPCEA

	Reina Sofía N=315 M(dt.)	Lope de Vega N=264 M(dt.)	F	Post hoc
F1	1,37(.52)	1,37(.55)	.000 n.s.	n.s.
F2	1,68(.67)	1,56(.68)	4,500*	1>2*
F3	1,60(.62)	1,38(.60)	18,201****	1>2****
F4	1,08 (.20)	1,09(.28)	.043 n.s.	n.s.
F5	1,37 (.57)	1,26(.53)	5,232*	1>2*
F6	1,19(.43)	1,14(.46)	1698 n.s.	n.s.
F7	1,02(.09)	1,03(.22)	.495 n.s.	n.s.
T	1,33(.36)	1,26(.39)	4,759*	1>2*

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001 \*\*\*\*p<.0001

1= Reina Sofía; 2= Lope de Vega

### Interdependencia entre *Etapa Educativa* y el CPCEA

Los resultados de la prueba no paramétrica empleada sólo revelan efectos significativos para F2 (desinterés académico), F4 (conductas exhibicionistas y groseras) y F7 (actos delictivos). Ver tabla presentada a continuación.

Tabla 5.3.9. Efectos aparecidos para la variable independiente *Etap*a respecto a las puntuaciones del CPCEA

	Primaria N=391 M(dt.)	Secundaria N=188 M(dt.)	X <sup>2</sup>	G.I.	p<
F1	1,36(.54)	1,40(.53)	1,667	1	.197
F2	1,56(.63)	1,76(.73)	10,745	1	.001
F3	1,48(.59)	1,56(.68)	,597	1	.440
F4	1,08(.30)	1,10(.23)	6,803	1	.009
F5	1,31(.53)	1,34(.61)	,747	1	.387
F6	1,17(.46)	1,17(.41)	,152	1	.696
F7	1,02(.18)	1,05(.13)	21,057	1	.000
T	1,28(.36)	1,34(.40)	2,049	1	.152

Al aplicar el análisis de varianza, la reducción de factores en los que aparecen diferencias significativas para los niveles de la V.I, aún es mayor. Sólo se aprecia un mayor desinterés académico en el grupo de alumnos de Ed. Secundaria con respecto al de Ed.Primaria. Para el resto de factores de convivencia no aparecen efectos significativos entre estas dos etapas.

Tabla 5.3.10. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Etapa* respecto a las puntuaciones del CPCEA

	Primaria N=391 M(dt.)	Secundaria N=188 M(dt.)	F	Post hoc
F1	1,36(.54)	1,40(.53)	.662 n.s.	n.s
F2	1,56(.63)	1,76(.73)	11,594***	1<2***
F3	1,48(.59)	1,56(.68)	2,041 n.s.	n.s.
F4	1,08(.30)	1,10(.23)	.831 n.s.	n.s
F5	1,31(.53)	1,34(.61)	.202 n.s.	n.s.
F6	1,17(.46)	1,17(.41)	.015 n.s.	n.s.
F7	1,02(.18)	1,05(.13)	2,987 n.s.	n.s.
T	1,28(.36)	1,34(.40)	2,722 n.s.	n.s.

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001 \*\*\*\*p<.0001

1= Primaria; 2= Secundaria

### Interdependencia entre el *Ciclo Educativo* y el CPCEA.

Las pruebas no paramétricas revelan efectos estadísticamente significativos de la variable Ciclos Educativos con relación a las puntuaciones obtenidas en los factores (F2, F4 y F7) del Cuestionario de Convivencia. Los resultados comentados aparecen en la tabla siguiente.

Tabla 5.3.11. Efectos aparecidos para la variable independiente Ciclo respecto a las puntuaciones del CPCEA

	Ciclos			Kruskal-Wallis		
	2º ciclo prim N=187 M(dt.)	3º ciclo prim N=204 M(dt.)	1º ciclo secun N=188 M(dt.)	X <sup>2</sup>	Gl	p<
F1	1,30(.43)	1,41(.62)	1,40(.53)	1,778	2	.411
F2	1.51(.57)	1,60(.69)	1,76(.73)	11,204	2	.004
F3	1,44(.52)	1,51(.65)	1,56(.68)	,625	2	.732
F4	1.02(.09)	1,13(.40)	1,10(.23)	16,459	2	.000
F5	1,37(.56)	1,26(.50)	1,34(.61)	5,046	2	.080
F6	1,15(.40)	1,19(.51)	1,17(.41)	,173	2	.917
F7	1,00(.04)	1,03(.25)	1,05(.13)	21,303	2	.000
T	1.26(.30)	1,31(.41)	1,34(.40)	2,050	2	.359

Los análisis post-hoc, resultantes de comparar los distintos ciclos educativos entre sí con relación a las diferentes puntuaciones del CPCEA, revelan los siguientes datos estadísticamente significativos:

Tabla 5.3.12. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente Ciclo respecto a las puntuaciones del CPCEA

	2º ciclo prim N=187 M(dt.)	3º ciclo prim N=204 M(dt.)	1º ciclo secun N=188 M(dt.)	F	Post hoc
F1	1,30(.43)	1,41(.62)	1,40(.53)	2,183 n.s.	n.s.
F2	1.51(.57)	1,60(.69)	1,76(.73)	6,840***	3>1**** 3>2*
F3	1,44(.52)	1,51(.65)	1,56(.68)	1,709 n.s.	n.s.
F4	1.02(.09)	1,13(.40)	1,10(.23)	7,710****	3>1** 2>1****
F5	1,37(.56)	1,26(.50)	1,34(.61)	2,264 n.s.	1>2*
F6	1,15(.40)	1,19(.51)	1,17(.41)	.362 n.s.	n.s.
F7	1,00(.04)	1,03(.25)	1,05(.13)	3,013*	3>1*
T	1.26(.30)	1,31(.41)	1,34(.40)	2,141 n.s.	3>1*

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001 \*\*\*\*p<.000 1= 2º ciclo primaria; 2= 3º ciclo primaria;  
3= 1º ciclo secundaria

### Interdependencia entre *Repetición de curso* y el CPCEA

La variable independiente “Repetir curso” es muy discriminativa con respecto a los problemas de convivencia existentes en el aula.

Como puede observarse en las tablas que presentamos a continuación, tanto los resultados obtenidos con la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis como los que aparecen en el análisis de varianza realizado confirman la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de alumnos repetidores y el de no repetidores con relación al total de las puntuaciones del Cuestionario de Convivencia Escolar. Aquellos alumnos que han repetido curso en alguna ocasión exhiben medias significativamente mayores que los no repetidores en todos los tipos de comportamientos inadecuados que estamos estudiando.

Tabla 5.3.13. Efectos aparecidos para la variable independiente Repite curso respecto a las puntuaciones del CPCEA

	Repetir curso		Kruskal-Wallis		
	Si repite N=128 M(dt.)	No repite N=451 M(dt.)	$\chi^2$	Gl	p<
F1	1,56 (.65)	1,32(.49)	22,710	1	.000
F2	1,96 (.72)	1,53(.63)	47,415	1	.000
F3	1,71(.72)	1,45(.58)	15,269	1	.000
F4	1,17 (.41)	1,06(.22)	12,669	1	.000
F5	1,55 (.70)	1,26(.49)	29,917	1	.000
F6	1,27(.58)	1,14(.39)	6,005	1	.014
F7	1,07(.31)	1,02(.08)	6,586	1	.010
T	1,47(.47)	1,25(.33)	38,462	1	.000

Tabla 5.3.14. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Repite curso* respecto a las puntuaciones del CPCEA

	Si repite N=128 M(dt.)	No repite N=451 M(dt.)	F	Post hoc
F1	1,56 (.65)	1,32(.49)	20,970****	1>2****
F2	1,96 (.72)	1,53(.63)	43,806****	1>2****
F3	1,71(.72)	1,45(.58)	18,195****	1>2****
F4	1,17 (.41)	1,06(.22)	13,782****	1>2****
F5	1,55 (.70)	1,26(.49)	28,270****	1>2****
F6	1,27(.58)	1,14(.39)	7,803**	1>2**
F7	1,07(.31)	1,02(.08)	10,572****	1>2****
T	1,47(.47)	1,25(.33)	34,521****	1>2****

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001 \*\*\*\*p<.0001

### Interdependencia entre *rendimiento escolar* y el CPCEA

La variable independiente Rendimiento escolar se ha mostrado relevante en los problemas de convivencia en el centro ya que han aparecido efectos significativos en todos los factores del cuestionario de convivencia, tanto en las pruebas no paramétricas como en los análisis de varianza practicados.

En los contrastes post-hoc entre los distintos niveles de la variable independiente (grupo de alumnos con malo, normal y buen rendimiento escolar) se han obtenido los siguientes resultados:

Para el primer factor (conductas agresivas hacia compañeros), segundo factor (desinterés académico), tercer factor (Conductas disruptivas), quinto factor (Falta habilidades de comunicación) y sexto factor (conductas agresivas hacia profesores), el grupo de alumnos con mal rendimiento obtiene medias mayores, en estos cinco tipos de conductas, que el grupo de

alumnos con un rendimiento regular o bueno. Así mismo, los alumnos con rendimiento regular superan a los de buen rendimiento en la frecuencia de estos comportamientos desadaptados. Estos resultados también aparecen para la puntuación total de la escala.

En el cuarto de los factores (Conductas exhibicionistas y groseras) existen diferencias significativas entre el grupo de rendimiento malo y los grupos de rendimiento regular y bueno, con una mayor puntuación a favor del grupo de menor rendimiento.

Para el séptimo factor (actos delictivos) sólo se han hallado medias significativamente más altas en el grupo de rendimiento malo en relación al grupo de rendimiento bueno.

Todos los resultados que hemos comentado en este epígrafe los mostramos en las tablas siguientes.

Tabla 5.3.15. Efectos aparecidos para la variable independiente *Rendimiento académico* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Rendimiento escolar			Kruskal-Wallis		
	Malo N=172 M(dt.)	Regular N=119 M(dt.)	Bueno N=288 M(dt.)	X <sup>2</sup>	Gl	p<
F1	1,61(.64)	1,40(.55)	1,21(.40)	82,672	2	.000
F2	2,12(.74)	1,71(.61)	1,29(.42)	180,447	2	.000
F3	1,83(.70)	1,52(.62)	1,30(.48)	87,006	2	.000
F4	1,17(.38)	1,06(.17)	1,05(.23)	36,922	2	.000
F5	1,61(.72)	1,31(.54)	1,15(.36)	75,852	2	.000
F6	1,30(.55)	1,19(.50)	1,09(.32)	29,566	2	.000
F7	1,07(.26)	1,03(.16)	1,00(.06)	23,545	2	.000
T	1,53(.45)	1,32(.36)	1,16(.24)	145,005	2	.000



Tabla 5.3.16. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Rendimiento académico* respecto a las puntuaciones del CPCEA

	Malo N=172 M(dt.)	Regular N=119 M(dt.)	Bueno N=288 M(dt.)	F	Post hoc
F1	1,61(.64)	1,40(.55)	1,21(.40)	31,649****	1>2*** 1>3**** 2>3***
F2	2,12(.74)	1,71(.61)	1,29(.42)	112,040****	1>2**** 1>3**** 2>3****
F3	1,83(.70)	1,52(.62)	1,30(.48)	42,914****	1>2**** 1>3**** 2>3***
F4	1,17(.38)	1,06(.17)	1,05(.23)	10,908****	1>2*** 1>3****
F5	1,61(.72)	1,31(.54)	1,15(.36)	40,267****	1>2**** 1>3**** 2>3**
F6	1,30(.55)	1,19(.50)	1,09(.32)	12,181****	1>2* 1>3**** 2>3*
F7	1,07(.26)	1,03(.16)	1,00(.06)	7,056***	1>3****
T	1,53(.45)	1,32(.36)	1,16(.24)	62,249****	1>2**** 1>3**** 2>3****

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001 \*\*\*\*p<.0001

1= Malo; 2= Regular; 3= Bueno

### Interdependencia entre el *nivel de escolaridad* y el CPCEA

La variable independiente Curso ha arrojado efectos estadísticamente significativos en las pruebas de ji-cuadrado para todas las puntuaciones del Cuestionario de Convivencia Escolar, excepto para el factor 3 (disrupción). Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 5.3.17. Efectos aparecidos para la variable independiente *Nivel de escolaridad* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Cursos						Kruskal-Wallis		
	3º N=87 M(dt.)	4º N=100 M(dt.)	5º N=103 M(dt.)	6º N=101 M(dt.)	1ºESO N=93 M(dt.)	2ºESO N=95 M(dt.)	X <sup>2</sup>	GI	p<
F1	1,25(.37)	1,35(.47)	1,29(.57)	1,53(.66)	1,32(.43)	1,47(.60)	25,101	5	.000
F2	1,48(.55)	1,53(.59)	1,57(.70)	1,64(.67)	1,62(.64)	1,89(.80)	17,660	5	.003
F3	1,41(.47)	1,47(.56)	1,38(.59)	1,65(.69)	1,61(.70)	1,51(.65)	10,068	5	.073
F4	1,03(.11)	1,02(.08)	1,18(.53)	1,08(.17)	1,04(.11)	1,16(.29)	28,483	5	.000
F5	1,24(.53)	1,50(.57)	1,18(.38)	1,34(.59)	1,16(.40)	1,51(.72)	42,605	5	.000
F6	1,13(.33)	1,18(.45)	1,12(.47)	1,27(.54)	1,08(.24)	1,25(.51)	18,883	5	.002
F7	1,00(.02)	1,01(.05)	1,02(.11)	1,05(.34)	1,05(.13)	1,04(.12)	23,060	5	.000
T	1,22(.25)	1,29(.33)	1,25(.39)	1,36(.42)	1,27(.29)	1,41(.47)	13,344	5	.020

Los resultados obtenidos en los análisis de varianza están muy en consonancia con los anteriormente citados, con la única salvedad que aparecen diferencias significativas e en el factor 3 y no en el 7.

Cuando observamos el factor1 (conductas agresivas hacia compañeros), se aprecia cómo los cursos de 6º y 2º de ESO obtienen mayores medias que el resto en este tipo de conducta desadaptada. Estas diferencias resultan ser significativas al comparar cada uno de dichos cursos con los niveles de 3º, 5º y 1º de ESO. Y en el caso de 6º también se producen efectos significativos en relación con los alumnos de 4º curso.

En el 2º de los factores (desinterés académico) el alumnado de 2º de ESO exhibe, con diferencia, medias más altas de este tipo de conducta que los de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria y 1º de Educación Secundaria.

Para el tercer factor (disrupción) aparecen efectos estadísticamente significativos cuando comparamos el grupo de alumnos de sexto curso (mayor media) en relación al de 3º, 4º y 5º de Primaria. También se aprecian diferencias significativas, en el mismo sentido, entre el alumnado de 1º de ESO y los de 3º y 5º de Primaria.

Para el 4º factor (Conductas exhibicionistas y groseras) los alumnos de 5º de Primaria y 2º de la ESO superan en este tipo de comportamiento inadecuado a los grupos de 3º, 4º y 6º de Primaria y 1º de Educación Secundaria.

En el quinto de los factores (falta habilidades de comunicación), los cursos de 4º de Primaria y 2º de ESO obtienen medias significativamente más altas que los de 3º, 5º y 6º de Primaria y 1º de ESO. Del mismo modo, el grupo de alumnos de 6º puntúa más en este tipo de conducta que los de 5º y 1º de ESO.

Para el sexto factor (conductas agresivas hacia profesores), los alumnos de 6º curso y los de 2º de ESO muestran diferencias significativas al ser comparados con otros niveles de escolaridad. Así, los de 6º presentan medias más elevadas en comparación con los de 3º, 5º y 1º de ESO. Por su parte, los de 2º de ESO las muestran con relación a los grupos de 5º y 1º de ESO.

El séptimo de los factores (actos delictivos) también arroja algunos resultados significativos. Concretamente, el grupo de alumnos de 6º de Primaria y el de 1º de ESO obtienen medias más altas que los sujetos de 3º.

En la puntuación total de la escala, la variable independiente curso que estamos analizando, muestra efectos estadísticamente significativos al comparar el nivel de 6º curso con los de 3º y 5º ; lo mismo ocurre cuando lo hacemos entre el grupo de 2º de ESO y los de 3º, 4º, 5º y 1º de ESO.

Tabla 5.3.18. Efectos aparecidos para la variable independiente *Nivel de escolaridad* respecto a las puntuaciones del CPCE

	3º N=87 M(dt.)	4º N=100 M(dt.)	5º N=103 M(dt.)	6º N=101 M(dt.)	1ºESO N=93 M(dt.)	2ºESO N=95 M(dt.)	F	Post hoc
F1	1,25(.37)	1,35(.47)	1,29(.57)	1,53(.66)	1,32(.43)	1,47(.60)	4,021***	4>1**** 4>2* 4>3** 4>5** 6>1** 6>3* 6>5*
F2	1,48(.55)	1,53(.59)	1,57(.70)	1,64(.67)	1,62(.64)	1,89(.80)	4,436***	6>1**** 6>2**** 6>3*** 6>4** 6>5**
F3	1,41(.47)	1,47(.56)	1,38(.59)	1,65(.69)	1,61(.70)	1,51(.65)	2,890*	4>1** 4>2* 4>3** 5>1* 5>3**
F4	1,03(.11)	1,02(.08)	1,18(.53)	1,08(.17)	1,04(.11)	1,16(.29)	6,621****	3>1**** 3>2**** 3>4** 6>1*** 6>2**** 6>4* 6>5**
F5	1,24(.53)	1,50(.57)	1,18(.38)	1,34(.59)	1,16(.40)	1,51(.72)	7,635****	2>1*** 2>3**** 2>4* 2>5**** 4>3* 4>5* 6>1*** 6>3*** 6>4* 6>5****
F6	1,13(.33)	1,18(.45)	1,12(.47)	1,27(.54)	1,08(.24)	1,25(.51)	2,824*	4>1* 4>3* 4>5** 6>3* 6>5**
F7	1,00(.02)	1,01(.05)	1,02(.11)	1,05(.34)	1,05(.13)	1,04(.12)	1,591n.s.	n.s.
T	1,22(.25)	1,29(.33)	1,25(.39)	1,36(.42)	1,27(.29)	1,41(.47)	3,468**	4>1** 4>3* 6>1*** 6>2* 6>3** 6>5*

\*p&lt;.05 \*\*p&lt;.01 \*\*\*p&lt;.001 \*\*\*\*p&lt;.0001

1= 3ºPrim.; 2= 4º Prim.; 3= 5º Prim.; 4= 6º Prim.; 5= 1º ESO; 6= 2º ESO

### Interdependencia entre el Sexo y el CPCEA

Para la variable independiente Sexo han aparecido efectos estadísticamente significativos, en la prueba de Kruskal-Wallis, para todos los factores y la puntuación total del Cuestionario de Convivencia Escolar. Se confirma, por tanto, la existencia de una notable interdependencia entre la variable sexo y los problemas de convivencia.

Tabla 5.3.19. Efectos aparecidos para la variable independiente Sexo respecto a las puntuaciones del CPCE

	Sexo		Kruskal-Wallis		
	Chicos N=313 M(dt.)	Chicas N=266 M(dt.)	$\chi^2$	Gl	p<
F1	1,46(.58)	1,27(.46)	23,956	1	.000
F2	1,75(.71)	1,47(.59)	25,622	1	.000
F3	1,66(.69)	1,33(.47)	39,595	1	.000
F4	1,13(.35)	1,04(.14)	14,314	1	.000
F5	1,39 (.60)	1,24(.49)	15,508	1	.000
F6	1,21(.49)	1,12(.38)	7,332	1	.007
F7	1,04(.20)	1,01(.10)	10,056	1	.002
T	1,38(.41)	1,21(.30)	31,950	1	.000

Los resultados obtenidos en los análisis de varianza corroboran los datos hallados en las pruebas no paramétricas. Los chicos presentan, en todos los casos, mayor número de conductas problemáticas que las chicas. Y estas diferencias son significativas tanto para cada uno de los factores como para la puntuación total. A continuación mostramos los resultados obtenidos en la tabla(5.3.20).

Tabla 5.3.20. Efectos aparecidos para la variable independiente Sexo respecto a las puntuaciones del CPCE

	Chicos N=313 M(dt.)	Chicas N=266 M(dt.)	F	Post hoc
F1	1,46(.58)	1,27(.46)	18,454****	1>2****
F2	1,75(.71)	1,47(.59)	24,845****	1>2****
F3	1,66(.69)	1,33(.47)	42,834****	1>2****
F4	1,13(.35)	1,04(.14)	13,874****	1>2****
F5	1,39 (.60)	1,24(.49)	10,012**	1>2**
F6	1,21(.49)	1,12(.38)	5,752**	1>2**
F7	1,04(.20)	1,01(.10)	5,779**	1>2**
T	1,38(.41)	1,21(.30)	28,548****	1>2****

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001 \*\*\*\*p<.0001

1= Chicos; 2= Chicas

### Interdependencia entre el *Tipo sociométrico* y el CPCEA

Las pruebas no paramétricas practicadas han puesto de manifiesto efectos estadísticamente significativos entre la variable independiente Tipo Sociométrico y cada uno de los factores sobre problemas de convivencia que estamos estudiando, así como con la puntuación total de la escala. Ver la tabla 5.3.21

Tabla 5.3.21. Efectos aparecidos para la variable independiente *Tipos sociométricos* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Tipos sociométricos								Kruskal-Wallis			
	Controv. N=4 M(dt.)	Popular N=38 M(dt.)	Estimada N=45 M(dt.)	Excluida N=55 M(dt.)	Inadvert. N=250 M(dt.)	No excl N=101 M(dt.)	Despreciada N=33 M(dt.)	Aislada N=46 M(dt.)	Ignorada N=7 M(dt.)	X <sup>2</sup>	Gl	p<
F1	2,16(.50)	1,28(.51)	1,17(.36)	1,79(.65)	1,38(.52)	1,17(.42)	1,72(.63)	1,24(.41)	1,08(.09)	100,726	8	.000
F2	2,05(.26)	1,23(.31)	1,20(.37)	2,12(.66)	1,64(.66)	1,41(.62)	2,25(.75)	1,69(.59)	1,38(.46)	124,029	8	.000
F3	2,45(.26)	1,38(.48)	1,20(.35)	2,03(.70)	1,50(.58)	1,25(.44)	2,09(.80)	1,45(.63)	1,08(.12)	105,781	8	.000
F4	1,20(.28)	1,14(.47)	1,01(.05)	1,18(.37)	1,10(.30)	1,01(.09)	1,18(.29)	1,04(.10)	1,00(.00)	49,011	8	.000
F5	1,45(.71)	1,14(.36)	1,12(.29)	1,53(.55)	1,32(.57)	1,17(.43)	1,83(.83)	1,36(.52)	1,28(.75)	62,886	8	.000
F6	1,62(.47)	1,13(.34)	1,02(.10)	1,49(.71)	1,16(.42)	1,06(.34)	1,45(.60)	1,07(.27)	1,00(.00)	69,763	8	.000
F7	1,06(.12)	1,01(.06)	1,00(.00)	1,06(.17)	1,02(.09)	1,04(.33)	1,07(.19)	1,00(.00)	1,00(.00)	20,940	8	.007
T	1,71(.28)	1,19(.28)	1,10(.18)	1,60(.42)	1,30(.36)	1,16(.32)	1,65(.48)	1,26(.25)	1,12(.10)	128,332	8	.000

Los análisis post-hoc realizados entre los distintos niveles de la variable independiente Tipo sociométrico en relación a los factores y puntuación total del Cuestionario sobre problemas de convivencia, revelan las siguientes diferencias significativas entre ellos:

Factor 1 (Conductas agresivas hacia compañeros): Los alumnos que configuran el grupo de Controvertidos, Excluidos y Despreciados son los que mayor puntuación media obtienen en este factor. Al compararlos con los Populares, Apreciados, Inadvertidos, No excluidos, Aislados e Ignorados se observa que las diferencias son estadísticamente significativas. Les sigue el grupo de inadvertidos que también presenta medias significativamente más altas que el grupo de Apreciados y el de No excluidos.

Factor 2 (Desinterés académico): Los tipos sociométricos catalogados como Despreciados y Excluidos manifiestan un desinterés académico mayor en comparación con los Populares, Apreciados,

Inadvertidos, No excluidos, Aislados e Ignorados. Estas diferencias aparecen como significativas en los análisis estadísticos realizados. Del mismo modo, los alumnos considerados como Controvertidos, Aislados e Inadvertidos muestran medias más elevadas, en este tipo de conducta inadaptada, que los Populares, Apreciados y No excluidos.

Factor 3 (Conductas disruptivas): Las diferencias significativas entre los distintos tipos sociométricos en relación a esta conducta desadaptada son muy similares a las ya comentadas en el factor 2. De nuevo los Despreciados y Excluidos a los que se les unen los Controvertidos, son los que presentan medias significativamente más altas en relación a los Populares, Apreciados, Inadvertidos, No excluidos, Aislados e Ignorados. Al comparar, en esta ocasión, el grupo de Inadvertidos y el de Aislados con el resto de tipos sociométricos aparecen efectos significativos en este factor en relación al grupo de Apreciados y de No excluidos.

Factor 4 (Conductas exhibicionistas y groseras): Este factor ha mostrado efectos estadísticamente significativos al comparar el grupo de alumnos Populares y el de Inadvertidos con el de Apreciados y el de No excluidos, con medias mayores a favor de los primeros tipos sociométricos. En el mismo sentido, los Excluidos presentan diferencias en relación a los Apreciados, Inadvertidos, No excluidos y Aislados; y los Despreciados exhiben mayor número de conductas de este tipo que los alumnos catalogados como Apreciados, No excluidos y Aislados.

Factor 5 (Falta habilidades de comunicación): Cuando comparamos los distintos tipos sociométricos entre sí respecto a este factor, los resultados estadísticamente significativos que aparecen son los siguientes: el grupo de alumnos considerados Despreciados manifiestan una mayor falta de habilidades que los Populares, Apreciados, Excluidos, Inadvertidos, No excluidos, Aislados e Ignorados. Los Excluidos, a su vez, presentan diferencias con respecto a los Populares, Apreciados, Inadvertidos y No



excluidos. Y, por último, Inadvertidos y Aislados, exhiben mayores medias que Apreciados y No excluidos.

Factor 6 (Conductas agresivas hacia profesores): El grupo de Controvertidos, el de Excluidos y el de Despreciados obtienen medias estadísticamente más altas que el de Populares, el de Apreciados, el de Inadvertidos, el de No Excluidos, el de Aislados y el de Ignorados. Por su parte, el tipo sociométrico Inadvertido muestra mayor número de esta conducta desajustada que el tipo Apreciados..

En la puntuación total de la escala, los grupos Controvertidos, Excluidos y Despreciados obtienen medias significativamente mayores que los grupos Populares, Apreciados, Inadvertidos, No excluidos, Aislados e Ignorados. El grupo de alumnos Inadvertidos puntúa más alto que el de Apreciados y No excluidos; y el grupo Aislados presenta mayores problemas de convivencia en general que los Apreciados.

Tabla 5.3.22. Efectos aparecidos para la variable independiente *Tipos sociométricos* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Controv. N=4 M(dt.)	Popular N=38 M(dt.)	Estimada N=45 M(dt.)	Excluida N=55 M(dt.)	Inadver N=250 M(dt.)	No exc N=101 M(dt.)	Despreciada N=33 M(dt.)	Aislada N=46 M(dt.)	Ignorada N=7 M(dt.)	F	Post hoc
											1>2*** 1>3**** 1>5** 1>6**** 1>8*** 1>9*** 4>2**** 4>3**** 4>5**** 4>8**** 4>9****
F1	2,16(.50)	1,28(.51)	1,17(.36)	1,79(.65)	1,38(.52)	1,17(.42)	1,72(.63)	1,24(.41)	1,08(.09)	11,514****	5>3** 5>6**** 7>2**** 7>3**** 7>5**** 7>6**** 7>8**** 7>9**
F2	2,05(.26)	1,23(.31)	1,20(.37)	2,12(.66)	1,64(.66)	1,41(.62)	2,25(.75)	1,69(.59)	1,38(.46)	15,010****	1>2* 1>3** 1>6* 4>2**** 4>6****

											4>8***
											4>9**
											5>2*****
											5>3*****
											5>6**
											7>2*****
											7>3*****
											7>5*****
											7>6*****
											7>8*****
											7>9***
											8>2***
											8>3*****
											8>6*
											1>2*****
											1>3*****
											1>5***
											1>6*****
											1>8***
											1>9*****
											4>2*****
											4>3*****
											4>5*****
											4>6*****
											4>8*****
F3	2,45(.26)	1,38(.48)	1,20(.35)	2,03(.70)	1,50(.58)	1,25(.44)	2,09(.80)	1,45(.63)	1,08(.12)	16,480*****	4>9*****
											5>3**
											5>6*****
											7>2*****
											7>3*****
											7>5*****
											7>6*****
											7>8*****
											7>9*****
											8>3*
											8>6*
											2>3*
											2>6*
											4>3**
											4>5*
											4>6*****
											4>8*
F4	1,20(.28)	1,14(.47)	1,01(.05)	1,18(.37)	1,10(.30)	1,01(.09)	1,18(.29)	1,04(.10)	1,00(.00)	3,078**	5>3*
											5>6**
											7>3**
											7>6**
											7>8*
											4>2***
											4>3*****
											4>5*
											4>6*****
											5>3*
											5>6*
F5	1,45(.71)	1,14(.36)	1,12(.29)	1,53(.55)	1,32(.57)	1,17(.43)	1,83(.83)	1,36(.52)	1,28(.75)	6,929*****	7>2*****
											7>3*****
											7>4*
											7>5*****
											7>6*****
											7<8*****
											7>9*
F6	1,62(.47)	1,13(.34)	1,02(.10)	1,49(.71)	1,16(.42)	1,06(.34)	1,45(.60)	1,07(.27)	1,00(.00)	8,044*****	1>2**
											1>3**

												1>5*
												1>6*
												1>8*
												1>9*
												4>2****
												4>3****
												4>5****
												4>6****
												4>8****
												4>9**
												7>2**
												7>3****
												7>5****
												7>6****
												7>8****
												7>9*
F7	1,06(.12)	1,01(.06)	1,00(.00)	1,06(.17)	1,02(.09)	1,04(.33)	1,07(.19)	1,00(.00)	1,00(.00)	1,140	n.s.	n.s.
												1>2**
												1>3***
												1>5*
												1>6**
												1>8*
												1>9**
												4>2****
												4>3****
												4>5****
												4>6****
T	1,71(.28)	1,19(.28)	1,10(.18)	1,60(.42)	1,30(.36)	1,16(.32)	1,65(.48)	1,26(.25)	1,12(.10)	14,718	****	4>8****
												4>9****
												5>3****
												5>6***
												7>2****
												7>3****
												7>5****
												7>6****
												7>8****
												7>9****
												8>3*

\*p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001 \*\*\*\*p<.0001

Controv.(1) Popular(2) Estimada(3) Excluida(4) Inadvert(5). No excl (6) Despreciada(7) Aislada (8) Ignorada(9)

### 3.2. EFECTOS DE INTERACCIÓN ENTRE LOS TIPOS DE IMPLICADOS EN MALTRATO Y VARIABLES SOCIOESCOLARES RESPECTO AL CEPCEA

El efecto de la interacción entre dos variables con respecto a los problemas de convivencia indica que la interacción entre ellas posee un efecto significativo sobre los factores de convivencia encontrados. Así, por ejemplo, podríamos anticipar que las diferencias en desinterés académico

(factor 2) que se dan entre las distintas tipologías de implicados no son las mismas en los varones que en las hembras.

Una interpretación correcta del efecto de la interacción requiere utilizar comparaciones múltiples para determinar qué medias en concreto difieren de qué otras. Contrastaremos para ellos los efectos simples. Es decir, compararemos entre sí los niveles de una variable dentro de cada nivel de la otra variable. Ajustaremos el intervalo de confianza, controlando así la probabilidad de cometer errores de tipo I en el conjunto de comparaciones. Utilizaremos, para ello, la opción Bonferroni del paquete estadístico del SPSS que controla la tasa de error multiplicando el nivel crítico concreto de cada comparación por el número de comparaciones que se están llevando a cabo entre las medias correspondientes a un mismo efecto.

Para una interpretación todavía más ajustada de los efectos de una interacción entre dos variables independientes utilizaremos la ayuda que nos proporcionan los gráficos de perfil.

### **Interacción entre los *tipos de implicados en maltrato y el sexo* respecto al CPCEA**

Factor 2 (Desinterés académico): El desinterés académico parece mayor en los agresores-victimizados que en el resto de grupos, tanto en hombres como en mujeres, aunque las diferencias sólo resultan ser significativas en éstas últimas. Así, observamos medias más altas de este grupo de implicadas con relación a las víctimas del mismo sexo ( $p=.014$ ), a las agresoras ( $p=.033$ ), a las espectadoras implicadas ( $p=.002$ ) y a las espectadoras puras ( $p=.002$ ). En los varones sólo se aprecia un efecto estadísticamente significativo en este factor cuando comparamos a las víctimas varones con los espectadores implicados ( $p=.010$ ) y los espectadores puros ( $p=.000$ ), con una media superior para las víctimas.

Por otro lado, a excepción de los agresores-victimizados, en el resto de grupos implicados en situaciones de maltrato (víctimas, agresores, espectadores implicados y espectadores no implicados) las mujeres exhiben mayor interés académico que los hombres aunque las diferencias no son todas significativas. Tan sólo han aparecido al comparar las víctimas mujeres con las víctimas varones ( $p=.002$ ) y los espectadores implicados que son mujeres con relación a los que son hombres ( $p=.000$ ).

**Factor 2: Desinterés académico**

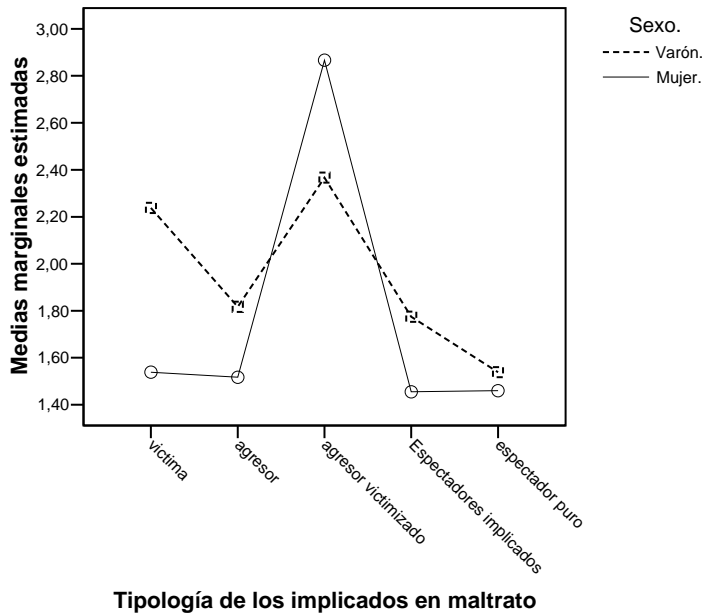


Figura 5.3.1. Efectos de la Interacción de las variables sexo y tipología de implicados con el factor de desinterés académico

Factor 4 (Conductas exhibicionistas y groseras): A primera vista se observa que en este factor los varones son más propensos a manifestar este tipo de conductas que las mujeres, mostrándose un efecto significativo entre

las víctimas de ambos sexos ( $p=.000$ ) y los espectadores implicados varones y hembras ( $p=.009$ ).

En los cálculos que hemos realizados se aprecia también cómo las mujeres, con independencia de la categoría de implicados a la que pertenezcan, no muestran medias significativamente diferentes entre ellas. Cosa que no ocurre en el caso de los varones, quienes manifiestan mayor número de conductas exhibicionistas cuando son víctimas que cuando son espectadores implicados ( $p=.008$ ) o no implicados ( $p=.000$ ).

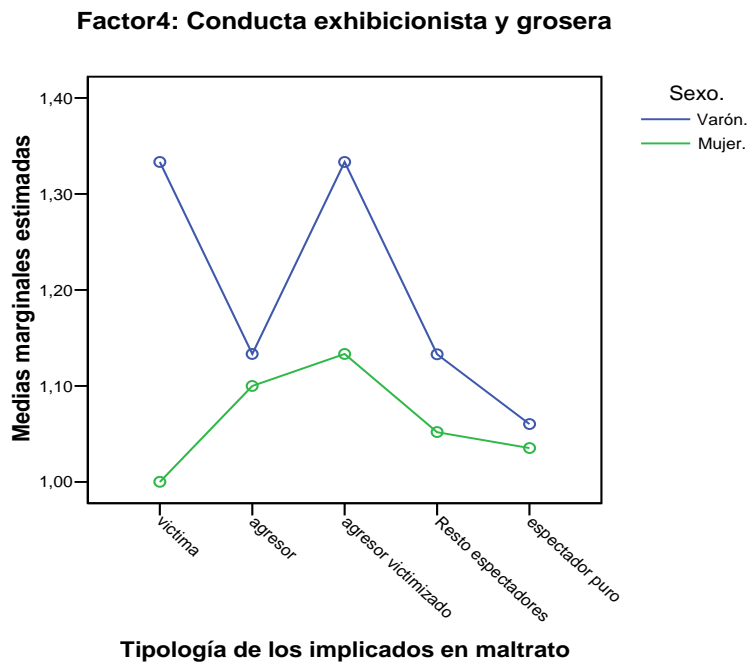


Figura 5.3.2. Efectos de la Interacción de las variables sexo y tipología de implicados con el factor de conductas exhibicionistas y groseras

Factor 5 (Falta habilidades de comunicación): Sólo en el grupo de las víctimas se aprecian diferencias significativas con respecto a este factor en función del sexo. Los chicos - víctimas muestran poseer menos habilidades para resolver conflictos que las chicas – víctimas ( $p=.000$ )

Contemplando ahora las diferencias entre las distintas tipologías según el sexo, observamos que no son las mismas en los varones que en las hembras. Los primeros presentan medias más altas cuando actúan como víctimas que cuando son espectadores implicados ( $p=.000$ ) y espectadores puros ( $p=.000$ ). En el caso de las mujeres son las agresoras-victimizadas las que manifiestan significativamente mayor falta de habilidades de comunicación al ser comparadas con las víctimas ( $p=.036$ ), con las espectadoras implicadas ( $p=.018$ ) y las espectadoras puras ( $p=.002$ ).

Puntuación Total: Los mayores problemas de convivencia en general los presentan las víctimas, en el caso de los varones, y los agresores-victimizados en el caso de las hembras. Las víctimas varones muestran medias significativamente más altas que los espectadores implicados ( $p=.002$ ) y los espectadores puros ( $p=.000$ ). Por su parte, los espectadores implicados varones también presenta diferencias significativas con respecto a los espectadores puros del mismo sexo ( $p=.050$ ). Las mujeres que están implicadas como agresoras y víctimas al mismo tiempo muestran diferencias significativas con relación a las espectadoras puras ( $p=.015$ ).

También se observan efectos significativos al comparar a las víctimas que son chicos con las que son chicas ( $p=.00$ ) y a los espectadores implicados varones con los que son mujeres ( $p=.000$ ), puntuando siempre más altos los chicos.

**Factor5: Falta habilidades resolución de conflictos**

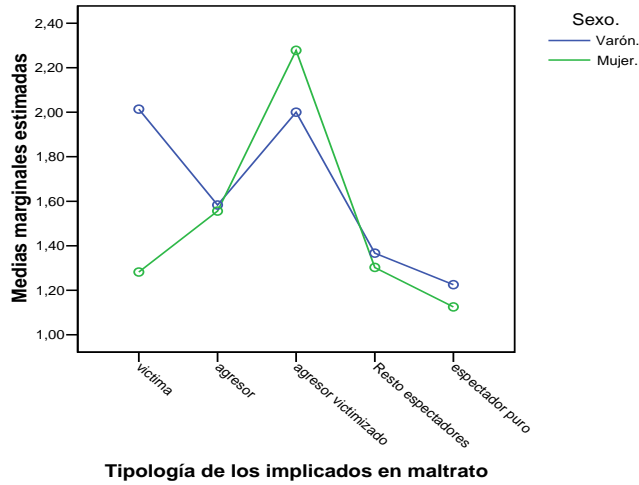


Figura 5.3.3. Efectos de la Interacción de las variables sexo y tipología de implicados con el factor de falta de habilidades para comunicarse con el grupo

**TOTAL:Media total del cuestionario**

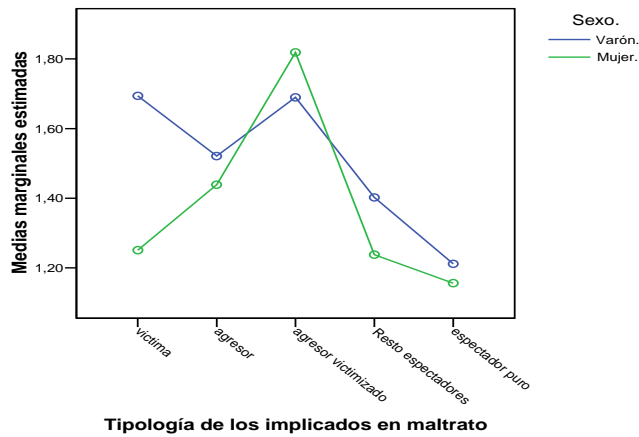


Figura 5.3.4. Efectos de la Interacción de las variables sexo y tipología de implicados con la puntuación media total del cuestionario



### **Interacción entre los *tipos de implicados en maltrato* y el centro respecto al CPCEA**

Entre las distintas tipologías de implicados existentes en ambos centros, sólo aparecen efectos significativos para el primer factor (conductas agresivas hacia compañeros) en el caso de los agresores-victimizados, puntuando más alto el grupo del C.P. Lope de Vega que el del C.P. Reina Sofía ( $p=.000$ ).

Por otro lado, mientras en el C.P. Reina Sofía no existen diferencias significativas entre las distintas tipologías con respecto a este factor, en el C.P. Lope de Vega tanto las víctimas, como los agresores y los espectadores implicados puntúan más alto que los espectadores puros ( $p=.010$ ;  $p=.004$ ;  $p=.000$ ).

Con relación al tercer factor (Conductas disruptivas), tanto los espectadores implicados como los no implicados del C.P. Reina Sofía, son más disruptivos que los del Lope de Vega ( $p=.033$ ;  $p=.001$ ). Sin embargo, los agresores-victimizados del Lope de Vega puntúan más alto, en este factor, que el mismo grupo del C.P. Reina Sofía.

Al comparar en el mismo centro las diferencias existentes entre los distintos tipos de implicados, observamos que en el C.P. Reina Sofía no aparecen diferencias significativas, mientras que en el Lope de Vega se aprecia, por un lado, que las víctimas, los agresores y los espectadores implicados son más disruptivos que el grupo de los espectadores puros ( $p=.001$ ;  $p=.003$ ;  $p=.000$ ); y, por otro, que los agresores victimizados obtienen medias más altas que los espectadores implicados ( $p=.004$ ) y los espectadores puros ( $p=.000$ ).

Para el factor 4 (Conductas exhibicionistas y groseras), no se aprecian, apenas, diferencias significativas entre ambos centros al comparar las tipologías de implicados de cada uno de ellos. Tan sólo, los agresores-

victimizados del Lope de Vega puntúan significativamente más altos que los del Reina Sofía ( $p=.002$ ).

Por otro lado, entre los distintos tipos de implicados del Reina Sofía no se observan efectos estadísticamente significativos con respecto a este factor. En el C.P. Lope de Vega sí aparecen efectos significativos cuando comparamos las víctimas con los espectadores puros ( $p=.008$ ) y los agresores victimizados con los espectadores implicados ( $p=.014$ ) y los espectadores puros ( $p=.005$ ).

Al analizar, conjuntamente, los problemas de convivencia de cada centro en función de las tipologías existentes observamos que:

- las víctimas del Reina Sofía muestran medias más altas que los espectadores puros ( $p=.004$ ).
- las víctimas, los agresores y los espectadores implicados del Lope de Vega puntúan más alto que los espectadores puros del mismo centro ( $p=.003$ ;  $p=.003$ ;  $p=.002$ ).
- los agresores victimizados exhiben conductas problemáticas con mayor frecuencia que los espectadores implicados ( $p=.003$ ) y los espectadores puros ( $p=.000$ ).

Cuando comparamos los dos centros entre sí, sólo observamos diferencias significativas entre los agresores victimizados del Lope de Vega en relación al mismo grupo del C.P. Reina Sofía ( $p=.004$ ) con una mayor puntuación para los primeros.

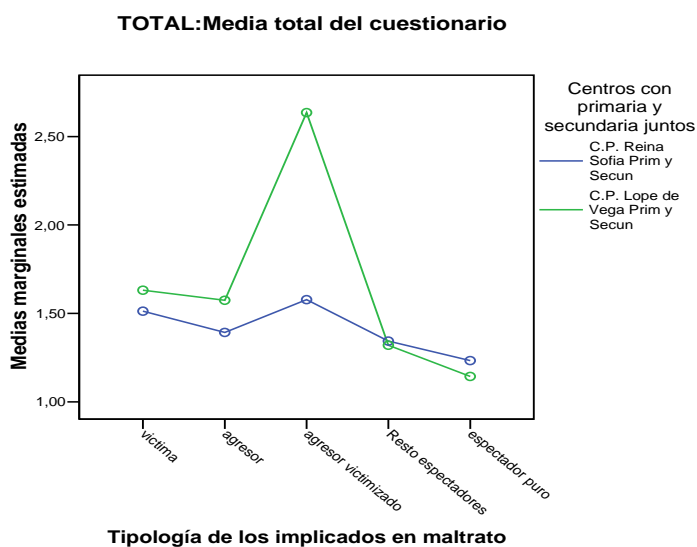


Figura 5.3.5. Efectos de la Interacción de las variables centro y tipología de implicados con el puntuación media total del cuestionario

### Interacción entre los Tipos de implicados en maltrato y la Etapa respecto al CPCEA

No aparecen efectos significativos de la interacción entre estas dos variables con respecto a la puntuación total del cuestionario de convivencia así como para cada uno de los siete factores.

### Interacción entre los Tipos de implicados en maltrato y el ciclo respecto al CPCEA

Sólo aparecen efectos significativos de la interacción entre estas dos variables en las puntuaciones del factor 6 del cuestionario de convivencia. Efectuando comparaciones por pares dentro de cada grupo de implicados en función del ciclo al que pertenecen, observamos que ni las víctimas, ni los agresores-victimizados, ni los espectadores implicados, ni los espectadores puros muestran medias significativamente diferentes. Exclusivamente los

agresores del tercer ciclo de primaria exhiben puntuaciones más altas en este factor con relación a los agresores del segundo ciclo de primaria ( $p=.001$ ) y el primer ciclo de secundaria ( $p=.000$ ).

Al realizar las comparaciones dentro de cada ciclo, se observa que en los alumnos del segundo ciclo de primaria no aparecen diferencias significativas, en este factor, en función del rol que desempeñan en situaciones de maltrato. Por su parte, en los del tercer ciclo de primaria, los agresores puntúan más alto que las víctimas ( $p=.002$ ), los espectadores implicados ( $p=.000$ ) y los espectadores puros ( $p=.000$ ). Asimismo los espectadores implicados obtienen media más alta que los espectadores puros ( $p=.033$ ). Por último, los alumnos del primer ciclo de secundaria que son agresores victimizados o espectadores implicados también alcanzan medias altas en comparación con los espectadores puros del mismo ciclo ( $p=.017$ ;  $p=.028$ ).

### **Interacción entre los Tipos de implicados y la Repetición de curso respecto al CPCEA**

Factor 2 (Desinterés académico): Los alumnos que han repetido curso obtienen medias significativamente más altas, en este factor, cuando son víctimas, agresores-victimizados, espectadores implicados o espectadores puros en comparación con los que no han repetido ( $p=.043$ ;  $p=.005$ ;  $p=.000$ ;  $p=.000$ ).

Dentro del grupo de repetidores, son los agresores-victimizados los que presentan una media más alta en comparación con el resto de categorías de implicados. Esta diferencia es significativa con los agresores ( $p=.003$ ), los espectadores implicados ( $p=.001$ ) y los espectadores puros ( $p=.002$ ). Los no repetidores que menos puntúan son los espectadores puros, quienes muestran diferencias significativas con relación a las víctimas ( $p=.003$ ) y los espectadores implicados ( $p=.012$ ).

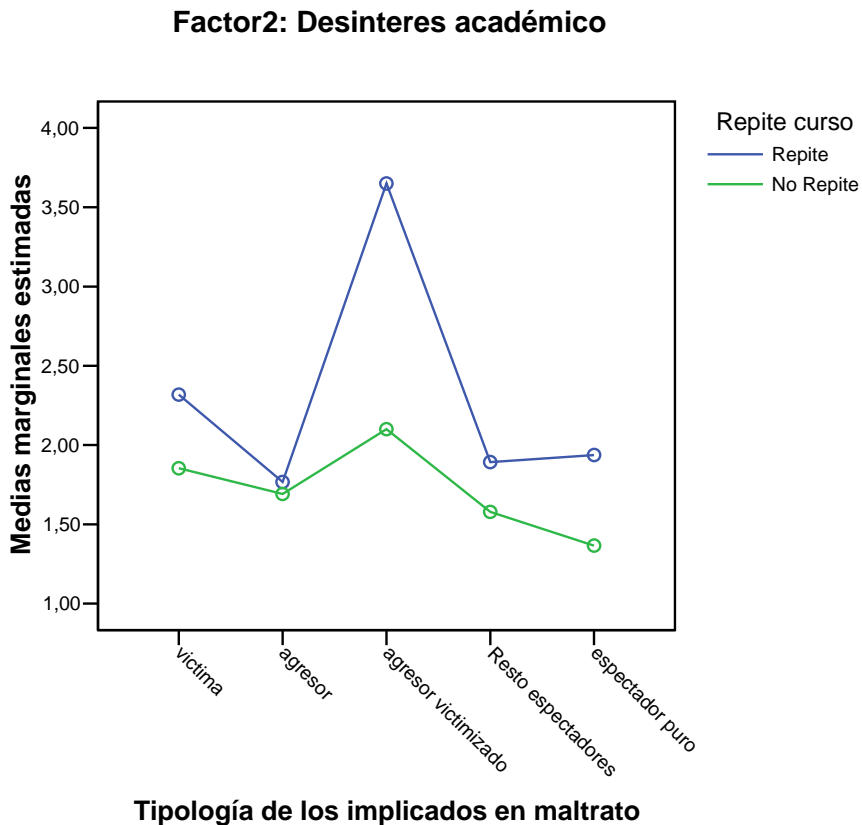


Figura 5.3.6. Efectos de la Interacción de las variables repetir curso y tipología de implicados con el factor de desinterés académico

Factor 4 (Conductas exhibicionistas y groseras): Los alumnos no repetidores obtienen medias muy bajas en cada una de las categorías de implicados en maltrato, no observándose diferencias significativas entre ellas. No podemos decir lo mismo de los que han repetido curso en alguna ocasión. En este caso, las víctimas y los agresores-victimizados alcanzan medias más altas, en este factor, que resultan ser significativas al compararlas con la de los espectadores implicados repetidores ( $p=.013$  al hacerlo con las víctimas) y la de los espectadores puros ( $p=.000$ , en el caso

de las víctimas, y  $p=.013$ , en el caso de los agresores victimizados). Del mismo modo, se observan efectos significativos para este factor entre los sujetos que repiten y entre los que no repiten cuando son víctimas ( $p=.000$ ), agresores-victimizados ( $p=.003$ ) y espectadores implicados ( $p=.005$ ).

El comportamiento de los distintos implicados en maltrato, según repitan o no lo hagan con relación a los problemas de convivencia en su conjunto, sigue una tendencia similar a como se ha venido contemplando para cada factor estudiado:

- Los no repetidores, asuman el papel que asuman en las situaciones de maltrato, presentan las puntuaciones más bajas y entre ellos sólo se producen diferencias significativas al comparar las víctimas, los agresores y los espectadores implicados con respecto a los espectadores puros, que son los que menos conductas desadaptadas presentan ( $p=.001$ ;  $p=.017$ ;  $p=.000$ ). Si los comparamos con los repetidores, teniendo en cuenta el rol que asumen, apreciamos que existen diferencias significativas entre víctimas que repiten y que no repiten ( $p=.005$ ), entre agresores-victimizados que repiten y que no lo hacen ( $p=.001$ ), entre espectadores implicados repetidores y no repetidores ( $p=.000$ ) y entre espectadores puros que repiten y que no lo hacen ( $p=.002$ ).
- Los agresores-victimizados y las víctimas que repiten son los que alcanzan las medias más altas. Las diferencias significativas aparecen cuando comparamos las medias de los primeros con las de los agresores ( $p=.019$ ), las de los espectadores implicados ( $p=.002$ ) y las de los espectadores puros ( $p=.000$ ). Lo mismo podemos decir al comparar las víctimas con los espectadores puros ( $p=.001$ ).

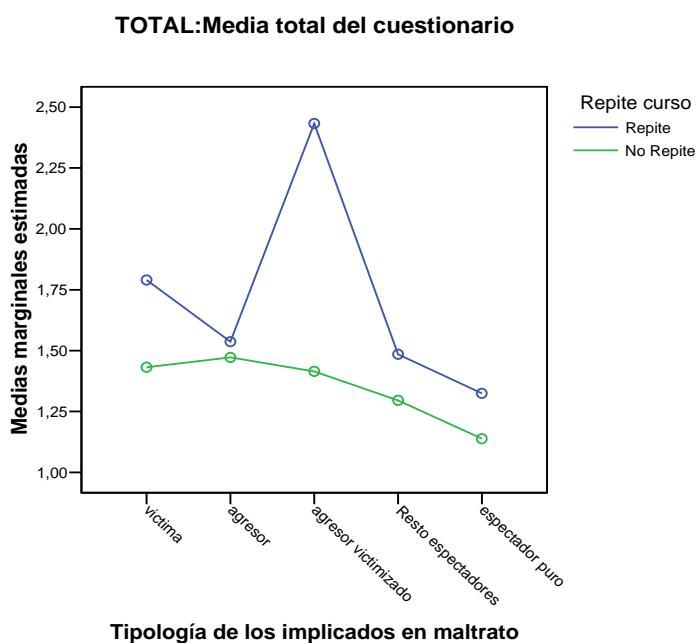


Figura 5.3.7. Efectos de la Interacción de las variables repetir curso y tipología de implicados con a puntuación media total del cuestionario

### Interacción entre los Tipos de implicados y el rendimiento escolar respecto al CPCEA

Factor 2 (Desinterés académico): Destacar, en primer lugar, la claridad con que se aprecia que a un mayor rendimiento académico le sigue una disminución progresiva en el desinterés manifestado por los alumnos hacia las tareas escolares, con independencia del rol que estén asumiendo en las situaciones de maltrato.

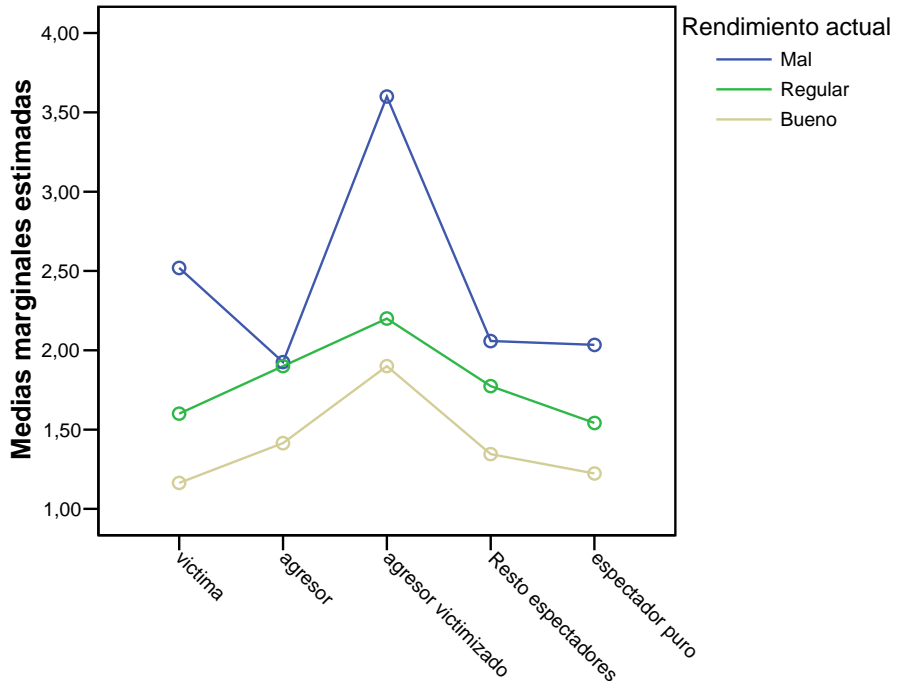
En segundo lugar, hacer referencia a la no significatividad de las diferencias de medias existentes entre los distintos tipos de implicados con un rendimiento regular o un rendimiento bueno. Sin embargo estas diferencias sí las encontramos entre las víctimas con mal rendimiento y lo espectadores implicados ( $p=.007$ ) y los no implicados ( $.010$ ) con mal rendimiento, con

medias más altas para las víctimas. Del mismo modo, los agresores-victimizados con mal rendimiento muestran mayor desinterés académico, de forma significativa, que los agresores ( $p=.006$ ), espectadores implicados ( $p=.001$ ) y los espectadores puros ( $p=.001$ ).

Y, en tercer lugar, señalar que a excepción de los agresores, el resto de tipologías de implicados no presentan el mismo interés académico, con independencia del rendimiento escolar que tengan. Así las víctimas con mal rendimiento muestran medias significativamente más altas en desinterés académico que las víctimas con regular rendimiento ( $p=.003$ ) y que las víctimas con buen rendimiento ( $p=.000$ ). Lo mismo puede decirse de los agresores-victimizados con mal rendimiento ( $p=.020$ , al ser comparados con los de regular rendimiento y  $p=.042$ , si lo hacemos con los de buen rendimiento). Estas diferencias son todavía más sutiles al comparar entre sí a los espectadores implicados con distintos niveles de rendimiento, por un lado, y a los espectadores puros con rendimiento diferente, por otro. Así el desinterés académico es mayor en los espectadores implicados con mal rendimiento que en los de rendimiento regular ( $p=.005$ ) y en los de buen rendimiento ( $p=.000$ ). Y, a su vez, los espectadores implicados de regular rendimiento puntúan más alto en este factor que los de buen rendimiento ( $p=.000$ ). Los espectadores puros siguen la misma tendencia que los anteriores.



**Factor2: Desinterés académico**



**Tipología de los implicados en maltrato**

Figura 5.3.8. Efectos de la Interacción de las variables rendimiento escolar y tipología de implicados con el factor de desinterés académico

Factor 5 (Habilidad en la resolución de conflictos): Los sujetos que rinden académicamente peor en los centros estudiados obtienen las medias más altas en este factor cuando son víctimas, agresores victimizados, espectadores implicados y no implicados, en comparación con los mismos grupos de rendimiento regular o de rendimiento bueno. La excepción la marcan los agresores de bajo rendimiento con puntuaciones más bajas que los de rendimiento intermedio o bueno pero que no llegan a ser significativas. Las diferencias de las que hablábamos anteriormente son significativas entre las víctimas de mal rendimiento con relación a las de buen rendimiento

( $p=.000$ ); entre los espectadores implicados con relación a los de regular rendimiento ( $p=.000$ ) y a los de buen rendimiento ( $p=.000$ ), y entre los espectadores puros de mal rendimiento y los de buen rendimiento ( $p=.002$ ).

También en este factor, los alumnos de bajo rendimiento muestran diferencias significativas en cuanto a la falta de habilidades de comunicación en función del rol que asuman en las situaciones de maltrato. Las víctimas y los agresores-victimizados obtienen medias más altas que los agresores ( $p=.032$ ;  $p=.001$  respectivamente); los espectadores implicados ( $p=.004$ ;  $p=.004$ ) y los espectadores puros ( $p=.000$ ;  $p=.000$ ). Así mismo, los espectadores implicados puntúan más alto en este factor que los espectadores puros ( $p=.027$ ). Los resultados no arrojan diferencias significativas entre los tipos de implicados con rendimiento regular, ni entre los tipos de implicados con buen rendimiento escolar.

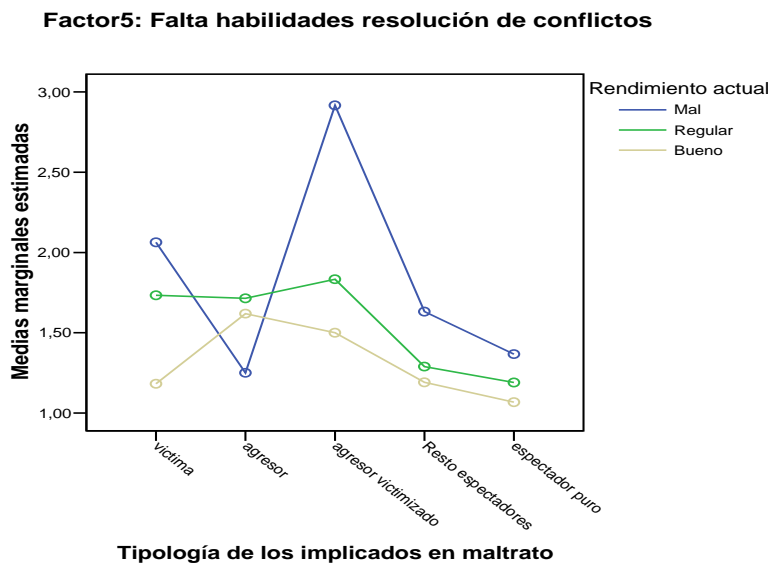


Figura 5.3.9. Efectos de la Interacción de las variables rendimiento escolar y tipología de implicados con el factor de habilidades para comunicarse con el grupo

Puntuación total: Tan sólo entre los agresores con niveles de rendimiento distintos no aparecen efectos significativos en relación al conjunto de problemas de convivencia. En el resto de tipologías éstas son las diferencias que se aprecian:

- Las víctimas de mal rendimiento puntúan más alto que las de buen rendimiento ( $p=.000$ ). Con los agresores victimizados de mal rendimiento ocurre lo mismo ( $p=.048$ ).
- En el caso de los espectadores implicados de bajo rendimiento, éstos obtienen medias más altas que los de rendimiento regular ( $p=.001$ ) y los de buen rendimiento ( $p=.000$ ). Con los espectadores puros de mal rendimiento ocurre lo mismo ( $p=.031$ ;  $p=.000$ ).
- Por último, señalar que en el grupo de rendimiento bajo, las víctimas y los agresores victimizados alcanzan medias más altas que los espectadores implicados ( $p=.019$ ;  $p=.032$ ) y los espectadores puros ( $p=.000$ ;  $p=.003$ ). A su vez, los espectadores implicados de bajo rendimiento presentan mayores problemas de convivencia que los espectadores puros ( $p=.023$ ). En el grupo de rendimiento regular, sólo se aprecian diferencias entre los agresores y los espectadores puros ( $p=.019$ ) y en el grupo de rendimiento bueno no aparecen efectos significativos para este factor en función del rol que desempeñan.

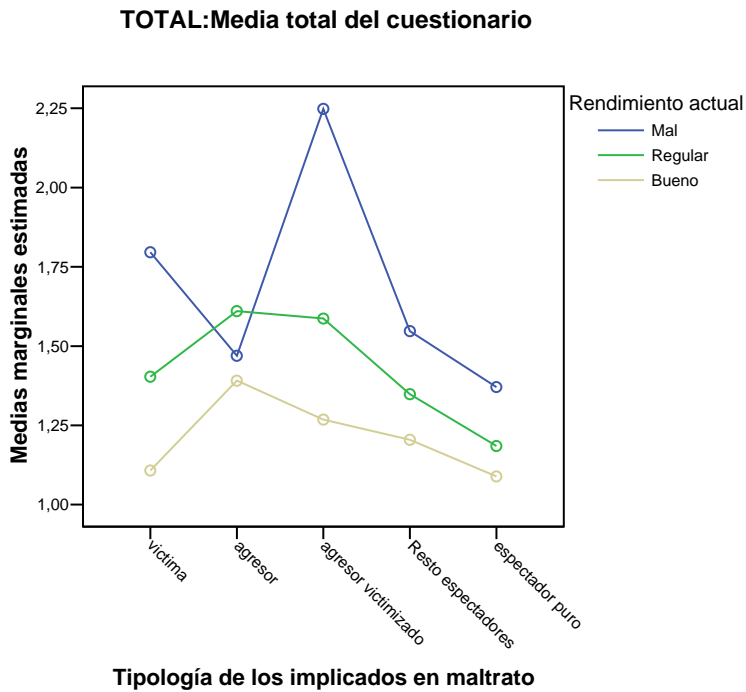


Figura 5.3.10. Efectos de la Interacción de las variables rendimiento escolar y tipología de implicados con la puntuación media total del cuestionario

**Interacción entre los tipos de implicados en maltrato y el rango de significación del estatus de elecciones respecto al CPCEA**

No aparecen efectos significativos de la interacción entre estas dos variables para cada uno de los 7 factores del Cuestionario sobre problemas de convivencia, así como para la puntuación total del mismo.

**Interacción entre los tipos de implicados en maltrato y el rango de significación del estatus de rechazo respecto al CPCEA**

Factor 3 (Disrupción): Según puede observarse en el siguiente gráfico, el número de conductas disruptivas que realizan los sujetos de cada grupo de implicados en situaciones de maltrato no es el mismo si tenemos en cuenta el rango de significación del estatus de rechazo de dichos sujetos en cada uno de los grupos. Es decir, que las víctimas con alto grado de rechazo obtienen medias más altas en este factor que las que ostentan un estatus intermedio ( $p=.000$ ) o un estatus bajo ( $p=.000$ ). Así mismo, las víctimas con un estatus normal de rechazos presentan mayores conductas disruptivas que aquellas que son rechazadas en muy pocas ocasiones ( $p=.038$ ). Por su parte, los agresores victimizados altamente rechazados muestran medias más altas que los sujetos del mismo grupo con un estatus de rechazo normal ( $p=.003$ ) o con un estatus de rechazo bajo ( $p=.000$ ). En el caso de los espectadores implicados, se observa, igualmente, que aquellos que son muy rechazados por sus compañeros son más disruptivos que los que obtienen un rechazo normal ( $p=.000$ ) o un rechazo bajo ( $p=.000$ ). Y, a su vez, los espectadores implicados con rechazo normal puntúan más en este factor que los que son escasamente rechazados ( $p=.003$ ). A los espectadores puros les ocurre casi lo mismo, los que cuentan con un rechazo alto de sus compañeros obtienen puntuaciones más altas que los que tienen un rango intermedio de rechazos ( $p=.003$ ) o los que son poco rechazados ( $p=.000$ ). Entre los que no se observan diferencias significativas es entre los agresores.

Si comparamos ahora en cada grupo de sujetos formado por el rango de significación de rechazos (alto, normal y bajo) las diferencias existentes entre las diversas tipologías de implicados en maltrato que se contemplan, apreciamos que:

- Entre los alumnos con bajo rechazo no existen diferencias significativas, para este factor, en función de los roles que pueden desempeñar en situaciones de maltrato.
- Entre los alumnos con estatus de rechazo normal, los espectadores puros obtienen medias más bajas en disruptividad que los

- espectadores implicados ( $p=.001$ ), los agresores victimizados ( $p=.001$ ) y las víctimas ( $p=.017$ ).
- Entre los alumnos con alto rechazo, los espectadores puros vuelven a tener medias más bajas que las víctimas ( $p=.000$ ), los agresores victimizados ( $p=.005$ ) y los espectadores implicados ( $p=.000$ ).

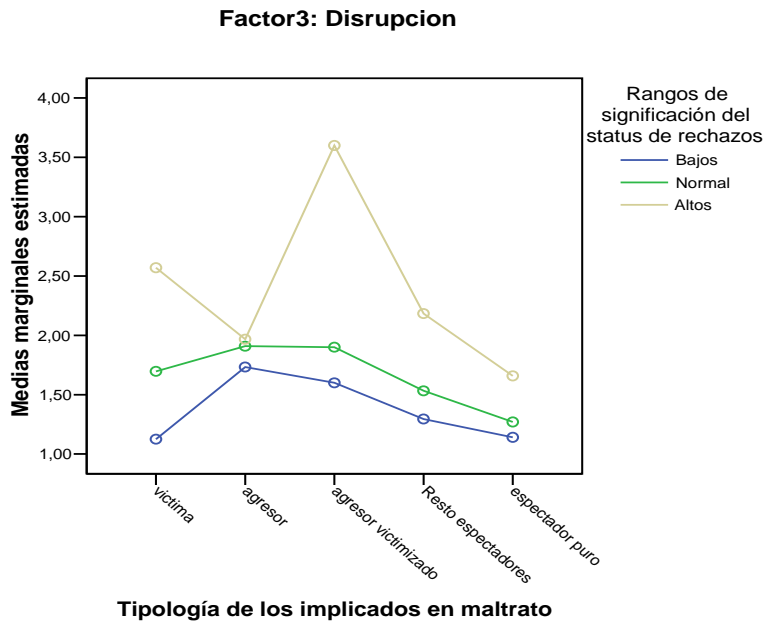


Figura 5.3.11. Efectos de la Interacción de las variables estatus de rechazo y tipología de implicados con el factor de disrupción

**Factor 5 (Falta de habilidades de comunicación):** Con relación a este factor, podemos observar cómo las víctimas con estatus de rechazo alto y normal obtienen una media mayor que las víctimas que han sido escasamente rechazadas ( $p=.006$ ;  $p=.000$ ). Entre los agresores-victimizados altamente rechazados también se aprecian diferencias al ser comparados con los de rechazo intermedio ( $p=.044$ ) y con los de rechazo bajo ( $p=.002$ ). Lo mismo ocurre con los espectadores implicados, quienes son muy rechazados exhiben mayor falta de habilidades de comunicación que los de rechazo intermedio ( $p=.000$ ) y los de bajo rechazo ( $p=.000$ ).

Por otro lado, los sujetos con estatus de rechazo bajo no producen efectos estadísticamente significativos en este factor, en función de la tipología de implicados en maltrato existente en dicho grupo. Entre los de rango de rechazo normal, las víctimas y los agresores victimizados puntúan más alto que los espectadores implicados ( $p=.001$ ;  $p=.034$ ) y los espectadores puros ( $p=.000$ ;  $p=.005$ ). Las mismas diferencias se observan entre víctimas y agresores-victimizados de alto rechazo con espectadores implicados ( $p=.020$ ;  $p=.004$ ) y con espectadores puros ( $p=.000$ ;  $p=.001$ ).

**5: Falta habilidades resolución de conflictos**

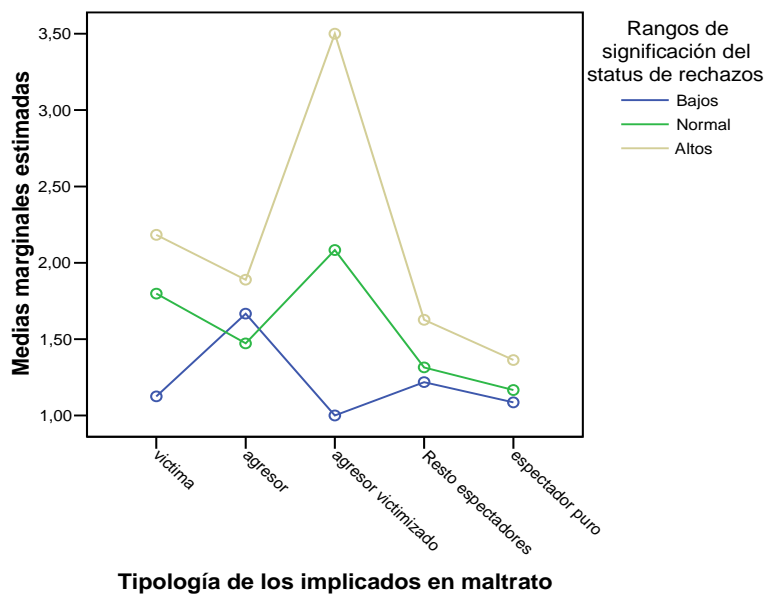


Figura 5.3.12. Efectos de la Interacción de las variables estatus de rechazo y tipología de implicados con el factor de habilidades para comunicarse con el grupo

Puntuación media total: Los alumnos con rango de rechazo alto son los que obtienen medias mayores en el conjunto de problemas de convivencia en los centros. Le siguen, con puntuaciones menores, los de rechazo normal y en último lugar los de bajo rechazo. Estas diferencias son significativas entre:

- las víctimas con alto rechazo en relación con las de bajo rechazo ( $p=.000$ ) y las de rechazo normal ( $p=.003$ ).
- las víctimas de rechazo intermedio con las de rechazo bajo ( $p=.007$ ).
- los agresores victimizados de alto rechazo con los de bajo rechazo ( $p=.006$ ) y los de rechazo normal ( $p=.031$ ).
- los espectadores implicados de alto rechazo con los de bajo rechazo ( $p=.000$ ) y rechazo normal ( $p=.000$ ). Y, a su vez, los de rechazo normal con los de rechazo bajo ( $p=.018$ ).
- los espectadores puros que han sido muy rechazados por sus compañeros con relación a los que han sido poco rechazados ( $p=.000$ ) y a los que han recibido un rechazo normal ( $p=.002$ ).

Por último, al comparar dentro de cada grupo (rechazo alto, normal y bajo) las medias obtenidas en función del rol que desempeñas en situaciones de maltrato, comprobamos que:

- entre los sujetos de rechazo bajo no presentan diferencias significativas.
- Las víctimas, los agresores, los agresores victimizados y los espectadores implicados con rechazo normal puntúan más alto que los espectadores puros ( $p=.000$ ;  $p=.040$ ;  $p=.026$ ;  $p=.006$ ).
- Las víctimas, agresores victimizados y los espectadores implicados puntúan más alto que los espectadores puros ( $p=.000$ ;  $p=.003$ ;  $p=.019$ ).



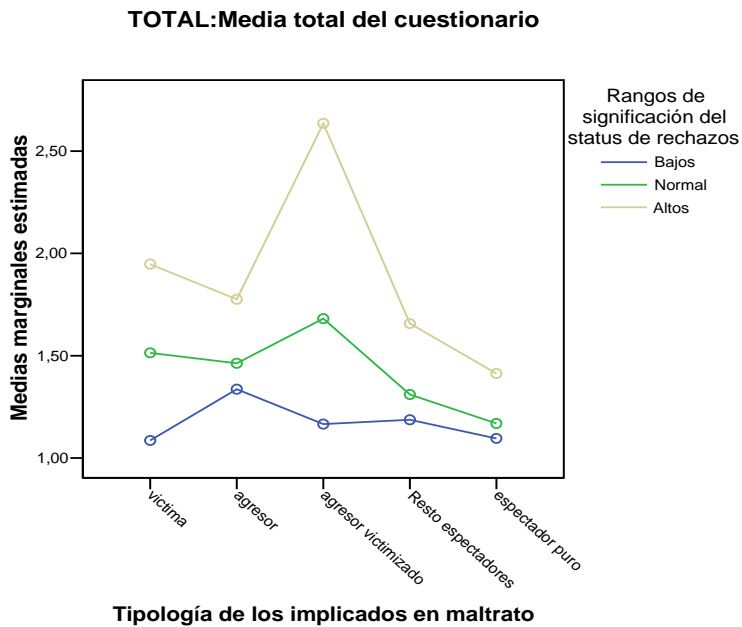


Figura 5.3.13. Efectos de la Interacción de las variables estatus de rechazo y tipología de implicados con la puntuación media total del cuestionario

### Interacción entre los Tipos de implicados y el curso respecto al CPCEA

Iremos precisando estos resultados con ayuda de los gráficos y tablas que aparecen a continuación para cada factor.

Factor 1 (Conductas agresivas hacia compañeros): Para este factor, podemos observar cómo entre los alumnos de 3º curso de Primaria no existen diferencias significativas entre los distintos tipos de implicados en maltrato que existen en este nivel. Lo mismo ocurre con los alumnos de 1º de ESO. Sin embargo, en el resto de cursos se aprecian algunas diferencias según sean víctimas, agresores, agresores-victimizados, espectadores implicados y espectadores puros. Así, las víctimas de 4º curso obtienen medias más altas que los espectadores implicados ( $p=.039$ ) y los espectadores puros ( $p=.003$ ). Los agresores de 5º curso puntúan más alto

que las víctimas del mismo curso ( $p=.045$ ), que los espectadores implicados ( $p=.000$ ) y que los espectadores puros ( $p=.000$ ). Los espectadores implicados de 6º exhiben mayores conductas de este tipo que los espectadores puros del mismo curso ( $p=.000$ ) y las víctimas de 2º de ESO también alcanzan medias más altas que los espectadores puros de su curso ( $p=.027$ ).

Por otro lado, si comparamos cada una de las topologías de implicados, en función del curso, observamos que:

- las víctimas de 4º obtienen medias más altas que las víctimas de 1º de ESO ( $p=.026$ )
- los agresores de 5º puntúan más alto que los agresores de 4º ( $p=.023$ ) y 1º de ESO ( $p=.017$ )
- los espectadores implicados de 6º muestran medias más altas que los espectadores implicados de 3º ( $p=.001$ ), de 4º ( $p=.006$ ) y de 5º ( $p=.000$ ).
- 

Factor 5º (Habilidades de comunicación): Los alumnos que son víctimas obtienen la media más alta, en este factor, cuando están en 4º curso y en 2º de la ESO. En el primer caso, las diferencias son significativas con relación a los compañeros que están en 3º ( $p=.013$ ) y a los que están en 1º de la ESO ( $p=.001$ ). Y en el segundo, los efectos significativos se observan con los alumnos de 1º de ESO ( $p=.008$ ). Por su parte, entre los espectadores implicados de 4º curso también se aprecian diferencias significativas, en esta ocasión, con relación a los de 5º nivel ( $p=.027$ ).

Cuando comparamos, dentro de un mismo curso, a los sujetos que pertenecen a distintas categorías de implicados aparece que las víctimas de 2º de ESO, los agresores victimizados de 2º de ESO y las víctimas de 4º de Primaria, muestran una media más alta que los espectadores implicados ( $p=.008$ ;  $p=.014$ ;  $p=.002$ ) y los espectadores puros ( $p=.000$ ;  $p=.001$ ;  $p=.000$ ) del mismo nivel, respectivamente. También se aprecia que los agresores de 5º puntúan más alto que los espectadores puros del mismo curso ( $p=.021$ ).

Factor 6 (Conductas agresivas hacia profesores): Los agresores de 5º son los sujetos que mayor media muestran con relación a este tipo de conductas desadaptadas. Dentro del mismo curso, este valor presenta diferencias significativas con las medias obtenidas por las víctimas ( $p=.004$ ), los espectadores implicados ( $p=.000$ ) y los espectadores puros ( $p=.000$ ). Al compararlos con los agresores de otros niveles obtenemos diferencias significativas con relación a los de 3º curso ( $p=.019$ ) a los de 4º ( $p=.000$ ), a los de 1º de ESO ( $p=.001$ ) y a los de 2º de ESO ( $p=.012$ ).

En 2º de ESO, los agresores-victimizados y los espectadores implicados alcanzan medias más altas que los espectadores puros ( $p=.023$  y  $p=.018$ ). Por otro lado, los espectadores implicados de 2º de ESO puntúan más alto, en este factor, que los que desempeñan el mismo rol en 5º nivel ( $p=.028$ ).

Por último en 6º de Primaria, los agresores y los espectadores implicados alcanzan medias mayores que los espectadores puros ( $p=.014$ ;  $p=.004$ ). Y, a su vez, los espectadores implicados de este nivel manifiestan este tipo de conductas en mayor número que los espectadores implicados de 3º ( $p=.046$ ) y los de 5º ( $p=.004$ ).

Puntuación media total: Los agresores de los distintos cursos no presentan diferencias significativas con respecto al conjunto de problemas de convivencia en los centros. Lo mismo ocurre con los agresores victimizados y los espectadores puros. Sin embargo, las víctimas de 4º y las víctimas de 2º de ESO obtienen medias más altas que las víctimas de 1º de ESO ( $p=.040$ ;  $p=.021$ ); y a los espectadores implicados de 6º de primaria les ocurre lo mismo con relación a los de 3º curso ( $p=.016$ ) y los de 5º ( $p=.017$ ).

Al comparar, dentro de un mismo curso, a los alumnos según el rol que desempeñan, observamos que:

- las víctimas de 4º presentan medias más altas que los espectadores implicados ( $p=.042$ ) y los espectadores puros ( $p=.003$ ) del mismo nivel.
- Los agresores de 5º también obtienen una media mas alta que la de los espectadores implicados ( $p=.002$ ) y los espectadores puros ( $p=.001$ ).
- Los espectadores implicados de 6º puntúan más alto que los espectadores puros ( $p=.002$ ).
- Las víctimas de 2º de ESO exhiben mayor número de conductas problemáticas para la convivencia que los espectadores puros ( $p=.000$ ) y , del mismo modo, los agresores-victimizados se diferencian significativamente de las puntuaciones obtenidas por los espectadores implicados ( $p=.048$ ) y por los espectadores puros ( $p=.001$ ).

-



CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN / CONCLUSIONES





**D**ado que el examen de los datos de esta tesis lo hemos realizado en torno a tres apartados claramente diferenciados:

- El fenómeno de los malos tratos entre escolares en los centros
- Los malos tratos en el contexto de la dinámica de relaciones entre iguales
- Los malos tratos en el contexto de los problemas de convivencia de un centro.

Seguiremos manteniendo estos ámbitos de estudio a la hora de llevar a cabo el proceso de discusión sobre las distintas informaciones extraídas de los resultados expuestos anteriormente.

Presentaremos también las conclusiones y las futuras líneas de investigación que pueden derivarse de las reflexiones realizadas sobre este trabajo.

## 1. DISCUSIÓN

### 1.1. El fenómeno de los malos tratos en los centros

Hemos partido en este trabajo de una hipótesis inicial que planteaba la existencia de maltrato con diferentes grados de severidad en la escuela y de la importancia que tiene el estudio y la caracterización de lo menos intenso, de lo más general, para poder entender lo más específico. Por ello, uno de los hilos conductores que guiará esta discusión será el progresivo ir y venir de lo más general a lo más específico en las situaciones de maltrato y viceversa. Por otro lado, la evolución de este problema a lo largo de la escolaridad será otra línea que marcará el sentido de nuestra exposición en este apartado.

Si comenzamos por prestar atención a los **niveles de incidencia** de maltrato entre escolares, se observa que sólo el 33,3% de los alumnos estudiados de 3º de Primaria a 2º de la ESO, no se ha visto envuelto en una situación de violencia interpersonal con sus compañeros, bien como víctima o bien como agresor, desde que comenzó el curso escolar. Esto supone que de 587 alumnos que constituyen la muestra, 392 (66,7%) se han visto implicados directamente, de una u otra forma, en situaciones de maltrato. Concretamente, el 57,6% de los alumnos ha sufrido algún tipo de maltrato con grados de severidad diferentes; y, del mismo modo, el 38,3% de los escolares ha ejercido algún maltrato a sus iguales pero con intensidades distintas. Estos datos no están lejos del 63% de participantes en episodios de maltrato (con grado de severidad distinto) del que nos hablaba Salmivalli et al. (1996), ni de otros resultados más recientes que cifran el número de escolares agredidos, al menos en una ocasión, en un 50% en Primaria y un 33% en Secundaria (Fonzi 1997; Baldry y Farrington, 1999; Bosworth et al. 1999). En España, Oñate y Piñuel (2005) señalan que el 39% de los alumnos de Primaria, Secundaria y Bachiller reciben maltrato en alguna ocasión.



No dejan éstas de ser cifras preocupantes por el volumen de sujetos que ejercitan o padecen conductas agresivas y las numerosas escenas de violencia que pueden ser contempladas diariamente en los centros escolares. De hecho, el 93,4% de los alumnos de Primaria y primer ciclo de Secundaria dicen haber presenciado algún tipo de maltrato en el centro y de ellos el 29,2% manifiesta verlo “casi todos los días”.

Atendiendo a esta realidad que se dibuja en nuestro estudio, podemos establecer una correspondencia con las tres fases que propusieron Schwartz, Dodge y Coie (1993) para el desarrollo de la victimización crónica por los iguales. Ellos decían que:

- En un primer momento, durante los encuentros iniciales con los iguales, las víctimas eventuales se someten a las conductas agresivas ejercidas por sus compañeros.
- Este patrón de sumisión refuerza el comportamiento de victimización por los iguales, lo que lleva a incrementar la frecuencia y la severidad del comportamiento abusivo hacia las víctimas.
- Finalmente, se llega a niveles altos de victimización produciéndose un cambio en el comportamiento social de las víctimas.

Si compartimos estos niveles de victimización, podríamos hipotetizar sobre la existencia de un potencial grupo de víctimas y agresores de maltrato severo (representado por un 42,6% y un 30,5%, respectivamente, en nuestro estudio) que padecen o practican conductas agresivas ocasionalmente y del que podrían ir filtrándose una serie de sujetos que, cada vez con mayor asiduidad, experimentara o ejerciera conductas violentas. Estos irían conformando, así, un grupo de frecuencia intermedia (en nuestro estudio representado por un 7,6% y un 3,7% del total), hasta terminar engrosando el grupo de verdaderos intimidadores y víctimas de malos tratos por abuso de poder (3,1% y 6,4% en nuestra investigación). A estos porcentajes habría que añadir un 1% de escolares que desempeñan ambos roles. Son los

denominados intimidadores-victimizados, sujetos que han sido considerados como un grupo distinto con unas características de comportamiento propias (Collell y Escudé, 2004; Duncan, 1999; Kumpulainen et al., 1998; Olweus, 1993a; Salmivalli y Nieminen, 2002; Schwartz et al 2000; Smith, 2004; Sutton y Smith, 1999a; Woods y Wolke, 2003; Wolke et al., 2000). El porcentaje global de incidencia del maltrato severo es, por tanto, de un 10,5%. Al resto de sujetos (89,5%) lo hemos catalogado como espectadores de maltrato severo. De ellos, unos han participado ocasionalmente en situaciones de maltrato (espectadores implicados, 56,2%) y otros manifiestan no haber participado en ellas (espectadores no implicados o espectadores puros, 33,3%).

Estas cifras de incidencia sobre maltrato severo, que hemos aportado, son muy similares a las que se han venido ofreciendo desde diferentes estudios realizados tanto en España como en otros países (Almeida, 1999; Cerezo, 1997; Cerezo y Esteban, 1992; Defensor del Pueblo, 2000; Fernández y Quevedo, 1991; Fonzi et al., 1999; Lagerspetz et al. 1982; Mora-Merchán y Ortega, 1995; Morita, 1985; Olweus, 1983; Olweus, 1991; Olweus, 2001; O'Moore y Hillery, 1989; Ortega, 1998; Rigby y Slee, 1991; Rigby, 1997b; Smith, 2000; Taki, 1992; Viera, Fernández y Quevedo, 1989; Whitney y Smith, 1993; Yates y Smith, 1989). En los últimos años, otros estudios realizados en España como el de Mora-Merchán (2000) en Sevilla, el de Avilés (2001) en Castilla y León; el de Serrano e Iborra (2005) en todo el territorio nacional, o el de Oñate y Piñuel (2005) en la Comunidad de Madrid, han presentado resultados muy similares a los nuestros y cercanos a la media europea (entre un 10 y un 15%), a excepción de éste último (Ver tabla 6.1.).

Tabla 6.1. Cuadro comparativo de algunos estudios sobre maltrato severo entre iguales en España desde el año 2000.

	Víctimas	Intimidadores	Intimidadores-Victimizados	Índice General de maltrato
Avilés (2002) Secundaria	5,7%	5,9%	—	11,6%
Mora-Merchán (2000) Primaria y Secundaria	6,5%	3,5%	1,1%	11,1%
Oñate y Piñuel (2005) Primaria, Secundaria y Bachillerato	24%	7,6%	—	31,6%
Nuestro estudio en Ceuta (2005) Primaria y primer ciclo de Secundaria	6,4%	3,1%	1,1%	10,6%
Serrano e Iborra (2005) Secundaria	2,5%	8%	—	10,5%

De los resultados de esta investigación y de la discusión que venimos realizando se puede empezar a vislumbrar una realidad que parece estar más cerca de nuestro modelo de partida (ver capítulo I sobre el maltrato en la escuela) que de la clasificación dicotómica y estática (matones y víctimas) que se ha venido utilizando hasta ahora.

El maltrato entre iguales es un fenómeno que deja indiferentes a muy pocos. Casi todos los escolares, como estamos viendo, intervienen con papeles diferentes en la dinámica y la trayectoria que sigue en cada centro. Salmivalli et al. (1996) y Olweus (2001) ya hablaban de los distintos roles que los alumnos desempeñan en las situaciones de maltrato.

Es interesante observar que incluso los sujetos que manifiestan no haber ejercido el papel de víctima o de agresor, no se mantienen al margen de lo que está ocurriendo. Así, si atendemos a las respuestas dadas por ellos

a la pregunta “¿Qué haces cuando ves maltratar a un compañero?”, observamos que el 70% adopta un papel activo, defendiendo a la víctima, separándolos, diciéndoles que paren o buscando a un adulto para que acabe con esa situación.

La diversidad de experiencias que se pueden tener a lo largo de la serie continua agresor-víctima nos habla de la complejidad del problema y de la necesidad de atender a los diferentes papeles que los escolares desempeñan (Espelage, 2003). Incluso hay que contar con que estas experiencias no son únicas y excluyentes, sino que en un momento determinado alguien que está siendo victimizado puede adoptar el papel de espectador pasivo en una situación concreta, del mismo modo que una víctima puede asumir el rol de agresor; o, un espectador, que se ha venido manteniendo al margen, puede convertirse, con el tiempo, en el objeto de intimidación de otro compañero.

Todo esto nos sugiere ya dos cosas: Por un lado, la necesidad de una evaluación continuada de los malos tratos que nos presente el retrato actual del fenómeno en cada momento. Por otro, la importancia de incorporar a todo el grupo en los planes o proyectos de prevención e intervención. Sería un considerable error, a nuestro entender, fijar como objetivos únicos de tratamiento a los identificados como intimidadores o como víctimas. Fijémosnos en la masa tan importante de sujetos que conviven en el escenario escolar y que, o bien no están implicados de forma tan severa en las experiencias de malos tratos, o bien no participan de ellas. Los primeros podrían verse beneficiados de los programas puestos en marcha y los últimos podrían ayudar a prevenir y a combatir esta lacra. Y así, algo que aparece como esporádico o de escasa frecuencia lograríamos que no continuara en ascenso.

No hemos encontrado maltrato severo en todas las clases como hipotetizaba Schuster (1999) pero sí en todos los cursos. Es interesante observar cómo en 2º de la ESO se da la mayor concentración de víctimas

“puras” y en 4º de Primaria la de espectadores con experiencia de maltrato (víctimas ocasionales y de frecuencia moderada). El aumento tan considerable de víctimas entre los 12 y 13 años puede tener distintas explicaciones. Por un lado, encontramos que a estas edades asciende el número de víctimas de malos tratos severos (Espelage et al., 2001, 2003; Pellegrini, 2002; Pellegrini y Long, 2002; Rodkin et al., 2000; Smith et al., 1999) y, como ya hemos visto en el capítulo 2, existen varias teorías que intentan justificar este hecho. Por otro lado, 2º de la ESO es un curso final de ciclo en el que se acumulan un número mayor de repetidores y donde el desencanto y la desmotivación académica aumenta (Defensor del Pueblo, 2000; Fernández, 2001; Ortega y Del Rey, 2003; Peralta, 2004; Sánchez, 2005). La relación encontrada en diferentes estudios entre victimización, intimidación y bajo rendimiento académico apoyarían esta idea (Baldry y Farrington, 2000; Bernstein y Watson, 1997) aunque, recientemente, la investigación no parece revelar relación significativa alguna que indique que las personas con bajo rendimiento académico sean firmes candidatas a padecer episodios de intimidación (Schwartz, Farver, Chang y Lee-Shin, 2002; Woods y Wolke, 2003) y en la misma línea los intimidadores aparecen en muchos de los estudios como sujetos con un aceptable interés académico (Woods y Wolke, 2003).

Por su parte, los intimidadores “puros” son mayoría en 4º de Primaria y descienden en 2º de la ESO. No obstante, el porcentaje de intimidadores-victimizados se incrementa en este nivel y esto puede compensar la bajada de intimidadores. En 4º de Primaria, como hemos dicho, el número de intimidadores aumenta (también curso de final de ciclo donde repiten muchos escolares). Aquí se contempla, al mismo tiempo, un incremento en el porcentaje de sujetos que son victimizados ocasionalmente, lo que resulta coherente con el mayor número de intimidadores. Esto nos hace suponer que, en estos primeros niveles, la agresión es dirigida hacia muchos compañeros pero con baja intensidad, mientras que en la ESO puede suceder al contrario: agresiones más selectivas y de mayor intensidad. En cuanto a la mayor incidencia de intimidadores en Primaria, cabe pensar que

los pequeños tengan menos problemas en autoidentificarse como intimidadores o bien posean un concepto no muy claro de lo que representa el maltrato (lo confunda con peleas), mientras que los mayores, por su parte, tengan más reparos en desvelar sus comportamientos agresivos o bien mantengan una concepción más cercana a lo que hemos definido como maltrato por abuso de poder.

Los niveles de incidencia se alternan en Primaria y primer ciclo de Secundaria según hablemos de maltrato severo o de agresiones de menor intensidad. El maltrato ocasional o de frecuencia intermedia es más empleado en Primaria que en Secundaria, mientras que los índices de maltrato severo son más elevados en esta última etapa que en los niveles anteriores. Esto no sucede en todos los estudios, en algunos de ellos los porcentajes de maltrato severo en Secundaria son menores que los de Primaria (Almeida, 1999; Whitney y Smith, 1993; Oñederra, 2005; Oñate y Piñuel, 2005). Sin embargo, en lo que sí hay plena coincidencia es en los datos que afirman que el maltrato ocasional y moderado es mayor en la Etapa de Primaria.

Los datos de incidencia que revelan que en Primaria el maltrato severo es más elevado que en Secundaria podrían surgir de la falta de un criterio restrictivo, por parte del investigador, a la hora de identificar a las víctimas y a los intimidadores. De hecho, si en Primaria incluyésemos en un mismo grupo a los alumnos maltratados ocasionalmente y a los de maltrato severo, sin duda que aparecería que en Primaria hay mayor incidencia de maltrato que en Secundaria. Con un criterio más estricto quizás la proporción se invirtiera en algunos de estos trabajos. También podrían haberse alterado estos resultados al incorporar el 3º y 4º curso de Secundaria a dichos estudios, ya que en estos niveles es donde empieza a decaer, notablemente, la incidencia del maltrato. Este hecho podría atenuar las mayores proporciones que se dan en 1º y 2º de ESO.

Estos datos confirman, pues, la existencia de un preocupante volumen de conductas agresivas y molestas de baja intensidad, sobre todo en Primaria, que decaen en Secundaria para dar paso a procesos intimidatorios más graves. Las advertencias sobre la necesidad de considerar la intimidación como una serie continua en la que se contemplen comportamientos agresivos de intensidades diferentes, de niveles bajos a altos, ya la hicieron autores como Espelage et al. (2001) o Hoover et al. (1993) quienes apostaban porque en la investigación tomara cada vez más cuerpo este tipo de comportamientos que por ser muy comunes y, aparentemente, de bajo nivel, pudieran no ser reconocidos como graves y necesitados de intervención (Craig et al., 2000).

Por último, hay que señalar que aunque sigue apareciendo una tendencia a que sean los hombres los que más ejercen como intimidadores y como víctimas, las distancias se recortan en este estudio y las diferencias ya no son significativas. No obstante, esto seguirá siendo así mientras, como dice Morrell (2002), la violencia esté intrínsecamente relacionada con el poder y a través del poder al género.

Con relación a las **modalidades de maltrato** utilizadas, sufridas y presenciadas por los escolares predomina, en general, un tipo de maltrato directo, impulsivo que se concreta en el insulto, la burla y los puñetazos, siendo las conductas agresivas indirectas de corte más psicológico (difusión de rumores, exclusión social, amenazas y chantajes) de menor calado entre los escolares. Probablemente estos resultados tengan que ver con los niveles educativos objeto de estudio (3º de Primaria a 2º de Secundaria) en los que mayoritariamente los sujetos son pequeños y sus formas de comportamiento son más directas, más irreflexivas y menos premeditadas. Björkqvist (1994) explicaba este incremento en el maltrato directo entre niños pequeños por la carencia de habilidades verbales y sociales de éstos. Lo que daba lugar a mostrar comportamientos agresivos, predominantemente físicos. Una vez que estas habilidades sociales se desarrollan, los niños muestran estilos más sofisticados de agresión como la difusión de rumores,

las amenazas, la exclusión social, etc. sobre todo en la escuela Secundaria. De hecho, cuando hemos introducido la variable etapa educativa, hemos observado un cambio en el orden de uso de determinadas conductas, así como en la proporción de sujetos que las sufren. Concretamente, las amenazas y la difusión de rumores que ocupaban en Primaria los últimos lugares son en Secundaria de las más usadas y más frecuentes; mientras que la agresión física y el insulto que son en Primaria de las formas de maltrato más utilizadas y padecidas, alcanzan bajas proporciones y peores puestos en Secundaria.

En cuanto a las diferencias entre las modalidades de maltrato utilizadas o padecidas por chicos y chicas, se observa que aunque los chicos manifiestan sufrir y ejercer en mayor proporción que las chicas las conductas de agresión física y las amenazas; y, en cambio, las chicas se ven afectadas y realizan en mayor número que los chicos conductas como poner motes, insultar o difundir rumores, estas diferencias se van acortando y en nuestro estudio, no son ya significativas. Hasta tal punto que, la exclusión social, que parecía ser una forma de maltrato más propia de las chicas, ( Archer, Pearson, Westeman, 1998, citado en Galen y Underwood, 1997; Crick, 1996; Crick et al. 1997; Crick y Werner, 1998; Defensor del Pueblo, 2000; Mora-Merchán, 2000; Olweus, 1994,1998; Ortega, 1998; Pellegrini y Bartini, 2001) es experimentada y realizada en igual medida por ambos sexos. Resultados similares han sido hallados por Espelage et al. (2003), Scheithaiuer (2002) y Oñate y Piñuel (2005). Puede ser que las diferencias de género en la forma de maltratar respondan a las diferencias culturales, de roles, de valores imperantes en la sociedad y que conforme éstas se reduzcan las formas de maltrato se igualen. No obstante, al igual que sucede en la mayoría de los estudios (Almeida, 1999; Avilés, 2001; Berthold y Hoover, 2000; Cerezo y Esteban, 1992; Defensor del Pueblo, 2000; Fonzi, 1997; Mora-Merchán, 2000; Oñate y Piñuel, 2005; Serrano e Iborra, 2005; Slee, 1996; Vieira et al., 1989; Whitney y Smith, 1993) la agresión verbal es la modalidad de maltrato más comunicada por quienes la padecen con independencia del nivel de escolaridad en que se encuentre, o si son chicos o chicas.



Los espectadores, que como ya vimos anteriormente, presencian casi a diario- un elevado número de conductas de malos tratos en el centro, pueden ser una fuente bastante fiable para obtener información sobre las modalidades de maltrato más frecuentes. Coinciden con los intimidadores y las víctimas en colocar las agresiones físicas y verbales como las de uso más frecuente. El robo es de lo menos contemplado y en esto coincide con el bajo porcentaje que comunican los intimidadores, pero no con el de las víctimas. Cosa de algún modo esperada, ya que este tipo de acciones, que pueden asociarse a actos delictivos, ni gusta declararlas como realizadas, ni suelen hacerse tan a la vista de los demás; mientras que el que lo padece no tiene inconveniente en denunciar lo que le ha sucedido. Por otro lado, los testigos no coinciden con las víctimas en la apreciación de las conductas de amenaza y chantaje, de las que nos informan en menor grado estas últimas. La explicación a esto, puede estar en lo impactante que, desde fuera, puede parecer una amenaza por leve que sea; mientras que una víctima de maltrato severo puede estar tan acostumbrada a este tipo de conductas, y en realidad espera una acción más grave, que no contabilice estas como tal.

Encontramos algunas diferencias entre las modalidades de maltrato que se observan en el conjunto de la muestra y la que experimentan las víctimas de maltrato severo. En primer lugar se aprecia que éstas reciben un maltrato más extenso (son agredidas de diversas formas) que las víctimas implicadas en agresiones ocasionales. Si, además, dentro de aquel grupo introducimos la variable sexo, encontramos que las chicas experimentan más formas de maltrato que los chicos. Esto puede deberse, tal vez, a que las chicas sean más conscientes de la intensidad y variedad de formas con que las están maltratando y así lo comunican. Las víctimas de maltrato severo están sometidas, también, a un maltrato más psicológico, indirecto e intimidatorio que el resto de escolares que sufren agresiones menos persistentes (las amenazas y chantajes ocupan ahora el tercer lugar desplazando a las agresiones físicas hacia los últimos lugares y la difusión

de rumores y la exclusión social toman también mayor preponderancia). A pesar de compartir con las víctimas de menor frecuencia la agresión verbal como categoría de maltrato más usual, la conducta de esta modalidad en la que se ven más implicados es en la de "Me ponen motes o se ríen de mí", que representa una acción en la que se puede hacer partícipe a otros de las burlas y socavar mucho más la dignidad de la persona.

En el maltrato severo, los tipos de agresiones sufridas por las víctimas experimentan cambios a lo largo de la escolaridad. Los insultos, los robos y la agresión física descienden durante los tres ciclos y de ser los más utilizados en Primaria, pasan a ser los menos frecuentes en Secundaria. El poner motes se mantiene e incluso se convierte en la forma de maltrato más usada en Secundaria. Una progresión similar mantienen las amenazas y la difusión de rumores con un porcentaje importante en el segundo ciclo de primaria y primero de Secundaria y un ligero descenso en el tercer ciclo de primaria. Tenemos que señalar también, que la forma de maltrato es más selectiva en el tercer ciclo de primaria y primer ciclo de Secundaria y por ello la proporción de sujetos que sufre cada una de ellas es menor. Los escolares más pequeños (2º ciclo de primaria) experimentan, por el contrario, diversas formas de maltrato al mismo tiempo y, como hemos visto, abusando de un tipo de maltrato más directo que psicológico. La causa puede estar en las propias características psicológicas de los niños de esta edad y/o en la necesidad de compaginar durante algún tiempo esta modalidad con otras para someter al individuo. Del mismo modo, la persona que es víctima en Primaria tiene que soportar diversas formas de maltrato. Parece como si a estas edades estuvieran probando cuál de ellas hace más daño, humilla más. En secundaria, sin embargo, se selecciona más la modalidad a utilizar con cada uno, es como si el maltrato fuese más cualitativo, no necesitara de una cantidad abundante y extensa de agresiones para que el sometimiento y el sentimiento de ser victimizado aparezcan.

Resumiendo, después de lo visto podemos hipotetizar que la progresión conjunta de la edad y el grado de severidad del maltrato hacen evolucionar a éste hacia formas más indirectas y psicológicas y a la vez más selectivas.

Un dato de interés que hemos hallado ha sido el comprobar cómo la cultura puede introducir nuevas formas de maltrato no comentadas hasta ahora, como por ejemplo el forzar a un sujeto a comer en el mes sagrado del Ramadán. Otros autores como Smith (2004) también encontraron modalidades de maltrato no utilizadas hasta ahora pero que las nuevas formas de comunicación han hecho surgir. Nos estamos refiriendo a los e-mails y sms enviados con tonos amenazantes. Son cuestiones estas que no están contempladas, hoy en día, en los diferentes instrumentos de medida que se utilizan y que siguiendo las definiciones de maltrato más actuales podían quedar recogidas como nuevas modalidades de intimidación.

Otro aspecto que nos debe hacer reflexionar es el observar cómo los alumnos pertenecientes a dos centros situados en entornos muy diferentes (con niveles socio-económicos y culturales muy distintos) reciben los mismos tipos de maltrato y casi en el mismo orden, unos que otros. En lo único que encontramos diferencias fue en el nivel de incidencia de estas conductas, padecidas en mayor número por los alumnos del colegio situado en el extrarradio. ¿Cuál puede ser la causa de que haya una uniformidad en las conductas agresivas que aparecen en determinadas edades con independencia del entorno socio-económico-cultural en el que nos encontremos?. La explicación podríamos buscarla en el proceso de uniformización cultural al que se están viendo sometidas las sociedades en los últimos tiempos y que están haciendo que los sujetos pierdan sus propias referencias culturales y adopten formas de comportamiento más globalizadas procedentes de unos modelos culturales únicos e impuestos por una sociedad mediática. Sin embargo, la coincidencia en las modalidades de

conducta a determinadas edades y en la forma en que éstas evolucionan, nos hace sospechar la existencia de una relación con los procesos de desarrollo social en el niño.

Los datos hallados sobre la **duración de las experiencias de maltrato** son consistentes con el concepto de maltrato por abuso de poder que venimos manejando. Las víctimas de maltrato severo viven en mayor proporción que las víctimas de maltrato esporádico experiencias de larga duración. Y entre hombres y mujeres, estas últimas son las que experimentan, en mayor medida, situaciones de maltrato de largo recorrido. Quizás tenga algo que ver con las modalidades de maltrato más usadas por las niñas y/o la posibilidad de que sean más conscientes del proceso de victimización.

En cuanto a los **lugares en los que son maltratados** los escolares, aparece el recreo como la zona de mayor riesgo, con niveles altos de incidencia para todo tipo de víctimas. Esto puede llevar a que el maltrato severo se diluya entre el resto de situaciones violentas de menor persistencia e intensidad. Sería necesario, por tanto, una mayor vigilancia y atención en este lugar. Al mismo tiempo, podríamos pensar en otra dinámica para las horas de recreo, como, por ejemplo: hacer propuestas de actividades que ocupen este tiempo libre, organizar el espacio y proporcionar recursos para que los alumnos se interesen por otras cosas que no sea perseguir a sus compañeros, etc. Las clases emergen como el segundo lugar más peligroso para el alumnado. Aquí se observa una diferencia con relación a la Etapa, siendo de mayor riesgo para los alumnos de Secundaria que de Primaria. Puede que estas diferencias estén relacionadas con un menor control por parte del profesorado en esas situaciones. En Primaria siempre hay un profesor presente en las aulas y es en la hora del recreo cuando menos control existe (sobre todo ahora que ya no es prescriptivo que cada profesor esté con su curso durante el tiempo de recreo); mientras que en Secundaria,

el cambio de profesor o el cambio de clase puede ser motivo de conflictos y este hecho hace que pueda incrementarse el número de maltratos en el contexto del aula y en los pasillos. Recreo y clase, pues, son los dos lugares de mayor riesgo, para cualquier tipo de maltrato. Así aparece en casi todas las investigaciones (por ej: Almeida, 1999; Avilés, 2001; Defensor del Pueblo, 2000; Fonzi, 1997; Mellor, 1999; Mora-Merchán, 2000; Olweus, 1993a, 1998; Slee, 1995; Serrano e Iborra, 2005; Vieira et al.1989; Whitney y Smith, 1993); sin embargo, los espacios en los que podemos encontrar con mayor probabilidad sujetos victimizados de alta frecuencia son los servicios y las aulas. Estos dos lugares, sobre todo los servicios, aparecen, en nuestro estudio, como escenarios diferenciales del maltrato severo.

Los datos obtenidos sobre el **sexo del agresor con relación al sexo del agredido** y las distintas **estructuras de grupo** que utilizan para hacerlo, nos dejan indicadores de interés para detectar el maltrato severo. Los alumnos y alumnas victimizados severamente lo son en su mayoría por más de una persona, cosa que ocurre en menor grado con el resto de escolares agredidos. Estos parecen que viven estas situaciones más como enfrentamientos personales. Esta tendencia a ser maltratado en grupo crece también, progresivamente, a lo largo de la escolaridad, alcanzando en el primer ciclo de secundaria porcentajes bastante elevados. De hecho, el ataque en pandilla apenas aparece en Primaria y, sin embargo, alcanza un porcentaje significativo entre las víctimas severas en Secundaria. Al mismo tiempo, el maltrato individual decrece con la edad.

Todo esto puede hacernos pensar que los niños pequeños que manifiestan ser maltratados por sus compañeros o comunican ejercer maltrato sobre ellos, individualmente, se estén refiriendo más a episodios agresivos reactivos como consecuencia de vivir un conflicto, que a verdaderas situaciones de maltrato.

En cuanto al sexo del agresor, las víctimas severas perciben ser intimidadas tanto por chicos como por chicas, mientras que las ocasionales y de frecuencia intermedia hablan de una mayoría de chicos. En todos los casos, los chicos son maltratados en mayor proporción que las chicas por los de su mismo sexo y viceversa. Estos datos resultan coherentes con aquellos que nos informan del tipo de maltrato que dicen recibir y ejercer chicos y chicas. Es decir, los chicos padecen agresiones a través de modalidades frecuentemente ejercidas por ellos y las chicas dicen recibir agresiones del tipo que con mayor asiduidad ejercen éstas últimas.

El panorama que se vislumbra, **con relación a los sentimientos** que experimentan todos los implicados en situaciones de maltrato, lo consideramos alentador a la hora de planificar la prevención y/o la intervención. Son muy pocos los que permanecen insensibles o se sienten bien contemplando malos tratos. Entre ellos, los intimidadores “puros” son los que más experimentan sentimientos negativos (me siento superior y me divierto) y los que menos se sienten preocupados por lo que digan los demás. Esto desvela una falta de valores morales, de sentimientos prosociales y de falta de relación empática en estos sujetos. Cosa que se ha visto confirmada en algunas investigaciones (Dykeman, Daehlin, Doyle y Flamer, 1996 ; Feshbach y Feshbach, 1998; Ortega, Sánchez y Menesini, 2003). No ocurre lo mismo con los agresores ocasionales quienes aún conservan sentimientos positivos hacia sus víctimas o hacia las víctimas de otros compañeros.

Las víctimas de maltrato severo experimentan en mayor proporción que el resto de personas agredidas todos los sentimientos que hemos expuesto en el apartado de resultados. Viven más de un sentimiento a la vez. Las chicas experimentan mayor número de sentimientos y expresan más sentimientos de abatimiento que los chicos, y cuando ejercen como agresoras manifiestan sentimientos positivos hacia sus víctimas en mayor

proporción que los chicos. ¿Estas diferencias son producto de una cultura sexista y de una mejor educación sentimental proporcionada a las chicas como consecuencia de ella?

Los espectadores implicados y los espectadores puros también muestran sentimientos de tristeza y de miedo pero en menor medida que las víctimas severas, seguramente porque aún no lo han vivido o no lo han padecido con la intensidad que lo han experimentado éstas.

En Primaria, los sentimientos mayoritarios que experimentan los intimidadores severos son “preocuparse por lo que puedan decir”, “sentirse superiores” y “no sentir nada”. Estos sentimientos van evolucionando de forma que en Secundaria aparecen como mayoritarios sentimientos como “las víctimas se lo merecen”, “me divierto” y “siento pena”.

La diferencia entre los sentimientos que aparecen como mayoritarios en una etapa o en otra, podemos buscarla en múltiples causas. El niño de Primaria presenta más dificultades que el de Secundaria para establecer relaciones empáticas debido al momento del desarrollo en el que se encuentra, sobre todo en los primeros niveles. De ahí, esas manifestaciones de “No sentir nada” que hacen muchos de ellos. Del mismo modo, a estas edades, el niño se encuentra inmerso en un proceso de ajuste social y búsqueda de un estatus dentro del grupo, por lo que el hecho de “sentirse superior” tras agredir a un compañero es explicable desde esta óptica. Por último, “la preocupación por lo que puedan decir” parece responder al tipo de moral heterónoma características del niño de estas edades.

A medida que el sujeto va siendo capaz de ponerse en el lugar del otro, que los distintos roles y estructuras de grupo van quedando fijadas y la moral heterónoma va dando paso a una moral más autónoma, los sentimientos anteriores dejan su sitio a otros del tipo de “sentir pena” (mayor

empatía) o “las víctimas se lo merecen” (una forma de justificación moral de sus actos). El sentimiento de regocijo ante el sufrimiento de los demás (“Me divierto”) no parece estar ligado a estos factores de desarrollo, sino más bien a problemas de alteración de la conducta.

En cuanto a las víctimas, las de Primaria muestran mayores sentimientos de abatimiento (tristeza y sentirse mal); mientras que en Secundaria predominan más los sentimientos de indefensión (rabia, no poder hacer nada), de preocupación por sí mismos (imagen que puedan dar) y la ausencia de sentimientos. Estos datos reflejan la idea de un incremento progresivo del sentimiento de indefensión que se va instalando a lo largo de los años. Del mismo modo, el comienzo de la adolescencia puede estar influyendo en esa preocupación frecuente de saber qué imagen están dando fuera, qué estarán pensando los demás de ellos., cosa que afectará a su autoconcepto y su autoestima (Cerezo, 2001; Gallardo y Jiménez, 1997) y aumentará el malestar que están viviendo por este tipo de situaciones.

Si revisamos, en general, las **estrategias utilizadas** ante el maltrato, aparecen las de afrontamiento como mayoritarias. Son más utilizadas en Secundaria que en Primaria. Ocurre al contrario con estrategias como llorar, pedir ayuda o huir. Las víctimas severas piden ayuda y huyen de la situación en mayor proporción que el resto de personas agredidas. Del mismo modo, les cuesta más trabajo que al resto dejar de pensar en el problema y lloran más. Las chicas lloran y huyen más que los chicos. De nuevo, las situaciones de maltrato severo son vividas de forma más intensa, con mayor preocupación e impotencia. Parece lógico que los sentimientos que experimentan este tipo de víctimas acaben en reacciones como las comentadas anteriormente.

Otras de las cuestiones que no podían quedar sin ser valoradas en este estudio son aquellas que están relacionadas, por un lado, con el **grado**



**de comunicación o de ocultamiento** del maltrato por parte de la víctima y, por otro, con la **percepción que tienen estas últimas sobre el intento y la capacidad de solucionar problemas** por parte de quienes tienen a su alrededor.

La conducta de “guardar silencio” ante el maltrato es igual entre las víctimas puras y el resto de sujetos agredidos (24%), parece no aumentar ni disminuir cuando se incrementa la severidad de las acciones violentas. Aún siendo un porcentaje importante, no es tan alto como los encontrados en algunos estudios anteriores, en los que mayoritariamente los sujetos victimizados silenciaban el maltrato (Fuchs et al. 1996 y Funk 1997; Smith, 1989; Whitney y Smith, 1993; Yates y Smith, 1989). Este dato se acerca más a los hallados recientemente por investigadores españoles (Avilés, 2001 (17,4%); Mora-Merchán, 2000 (24,4%); Ortega, 1998 (entre un 14 y un 21%); Serrano e Iborra, 2005 (10% para las víctimas de acoso y 18,1% para el resto de sujetos agredidos)). Salvando las distancias de porcentajes, lo que si podemos apreciar es una tendencia a comunicar el maltrato con mayor frecuencia. Quizás las campañas de concienciación, la difusión en los medios y los programas de intervención que se están realizando en los centros puedan estar influyendo en este descenso que observamos en el ocultamiento del maltrato.

Es interesante observar también cómo, conforme se va agravando la situación, las chicas tienen más reparos, se sienten menos capaces de alzar la voz y denunciar a sus intimidadores mientras que con los chicos parece ocurrir lo contrario: callan más las agresiones ocasionales y menos los abusos persistentes e intimidatorios. No obstante, las chicas que cuentan el maltrato severo son menos selectivas, lo hacen a mucha gente a la vez. Los chicos, por el contrario, eligen más a quién se lo dicen, evitando contárselo, sobre todo, a sus amigos. Esto refuerza la idea de que los chicos y las chicas pueden estar viviendo de forma diferente el proceso de victimización.

Los inicios del maltrato, con agresiones más directas y esporádicas, pueden ser experimentados por los chicos como una forma de medir fuerzas, de resolver problemas o de posicionarse en el grupo con lo que no tiene mucho sentido comunicar lo que les está pasando; y, por su parte, las chicas pueden vivirlo como acontecimientos molestos que perturban la buena convivencia y les ocasiona un cierto malestar, por ello lo denuncian. Cuando el maltrato se intensifica, los chicos empiezan a reaccionar y a comunicar el maltrato antes de caer en un estado de indefensión, de descenso de la autoestima y de sentir miedo y vergüenza por lo que les está pasando. Proceso esté que creemos puede aparecer antes en las chicas. El tipo de sentimientos y reacciones ante el maltrato que hemos visto que desarrollan parece que apoyan esta hipótesis. Hemos encontrado, en este sentido, estudios que concuerdan con lo expuesto y que señalan que las chicas hablan menos que los chicos de sus experiencias de maltrato severo, por ejemplo en Avilés (2001), pero del mismo modo existen otros trabajos como el de Mora-Merchán (2000) en el que se afirma que las chicas comunican en mayor medida que los chicos el maltrato. Nuevamente, la respuesta a estas discrepancias pueden estar en que el primer trabajo está hecho sólo en Secundaria Obligatoria donde el maltrato es más severo y el de Mora-Merchán abarca edades que oscilan entre los 9 y los 18 años, pudiendo entremezclarse los datos y arrojar resultados diferentes.

Este porcentaje de sujetos que silencia sus experiencias de maltrato no es constante a lo largo de la escolaridad. En nuestro estudio, con resultados similares a los encontrados en anteriores trabajos (Avilés, 2001; Mora-Merchán, 2000; O'Moore y Hillery, 1989), los niños de Primaria comunican el maltrato en mayor proporción que los de Secundaria, sobre todo los del 2º ciclo de Primaria.

Cuando comparamos, entre las víctimas de maltrato severo y las que sufren agresiones más esporádicamente, a qué personas recurren para obtener apoyo social y aliviar el maltrato que están recibiendo encontramos diferencias que llaman la atención. Del mismo modo, se aprecian discrepancias en la percepción que tienen sobre la eficacia y el grado de implicación de padres, profesores y amigos.

Cuando el maltrato es poco severo, los escolares agredidos acuden mayoritariamente a sus padres, en menor grado a sus profesores y, en último lugar, a sus amigos. Los mayores niveles de implicación en estos instantes parten, curiosamente, de sus amigos, en menor grado de sus profesores y, por último de sus padres. En cuanto a la eficacia percibida, el porcentaje más alto se lo adjudican a sus amigos, seguidos, casi en igualdad de condiciones, por padres y profesores.

Cuando la situación se agrava bastante, es al colectivo de profesores a quienes más comunican el maltrato. El grado de confianza que hacen a sus amigos desciende aún más que en las ocasiones menos severas, quizás por vergüenza o por que esperan una mayor implicación de sus profesores en la solución del problema. De hecho, es de este colectivo de quienes menos dudan en cuanto a su compromiso e implicación tras conocer el maltrato. Ahora bien, curiosamente, no son los más eficaces, sus actuaciones no resuelven el problema de la forma esperada por las víctimas. Sin embargo, los amigos, cuando intervienen, lo hacen con un mayor grado de eficacia que padres y profesores. Hay que recordar, no obstante, que los profesores son poco informados en los comienzos del maltrato y no suelen estar presentes cuando ocurre. Por tanto, no tienen un conocimiento adecuado de la evolución del problema, lo que puede llevarles a enfocar y orientar inadecuadamente la solución del mismo. Seguramente, mejorarían los pronósticos del maltrato si los profesores se enteraran mucho antes.

Estos resultados apuntan, en primer lugar, hacia la figura de los compañeros como elementos claves para incorporarlos al tratamiento o la prevención del maltrato.

Por otro lado, esa tendencia natural de los niños pequeños a contar a los padres sus problemas de relaciones con los otros (y que se ha visto refrendada en nuestro estudio con un porcentaje elevado) obtiene una respuesta paterna solícita y eficaz pero pierde efectividad en Secundaria. Por último, los profesores quizás necesiten conocer mejor el problema y estar informados desde su aparición para emplear otras estrategias más rentables. Entre ellas, adelantamos la idea de que sean los profesores los que coordinen una actuación conjunta con padres y compañeros aprovechando, al mismo tiempo, la confianza que los alumnos depositan en ellos cuando la situación personal empeora y la eficacia que, en distintos momentos y etapas, han demostrado padres y compañeros.

Las víctimas de maltrato severo hablan de que el maltrato que han venido padeciendo persiste y no suele acabarse como consecuencia de las acciones emprendidas por profesores, padres y compañeros. Estos datos, contrastan con los aportados por el resto de víctimas quienes en un 20% reconocen que las actuaciones realizadas por las personas a las que ha recurrido han sido efectivas. Al mismo tiempo, el maltrato se redujo comparativamente más en las víctimas menos severas que en las de alta frecuencia. Debido a la persistencia de estos comportamientos hasta la adolescencia temprana y la vinculación, en menor porcentaje, con trastornos psicológicos en la edad adulta (Dawkins, 1995; Kumpulainen et al., 1998; Oñate y Piñuel, 2005; Sourander, Helstela, Helenius y Piha, 2000) insistimos en la importancia de enfocar este problema desde una perspectiva preventiva que ataje el mismo en los comienzos, donde parece que las intervenciones son más efectivas, según indican nuestros datos.

Por último queremos señalar, que las acciones de mediación ante los intimidadores, en un intento de parar estas situaciones, corren a cargo de profesores, padres y compañeros por este orden, existiendo una correlación clara con las preferencias de las víctimas severas a la hora de solicitar ayuda. Se observa también un porcentaje importante de sujetos (22,2% de intimidadores y un 27,3% de agresores ocasionales) que afirman que nadie ha ido a hablar con ellos por haber agredido a un compañero. Estos datos están en consonancia con la falta de intervención que aprecian los escolares victimizados y que ronda, como en otros estudios, el 40% (Avilés, 2001; Defensor del Pueblo, 2000; Hanewinkel, 2004; Ortega, 1998). Que estos números se mantengan, resulta preocupante por la sensación de impunidad que deben tener los intimidadores y de impotencia que deben padecer las víctimas.

## **1.2. Los malos tratos en el contexto de la dinámica de relaciones entre iguales**

En el capítulo 2, ya indicábamos que la relación existente entre el rol que uno desempeña en una situación de maltrato y el estatus social que mantiene dentro del grupo no termina de estar clara. Los resultados llegan incluso, en algunas ocasiones, a ser contradictorios. No olvidemos que el estudio de las dinámicas de relaciones que se establecen entre los alumnos implicados en el problema del maltrato entre iguales está en sus primeros balbucesos.

En este momento de la discusión, intentaremos ir acercándonos un poco más a la comprensión del entramado social donde se produce este fenómeno. Para ello, iremos caracterizando sociométricamente a cada una de las categorías de implicados en las situaciones de maltrato severo, al tiempo que analizaremos dentro del grupo de víctimas e intimidadores algunos subtipos que han ido surgiendo durante la investigación. La aparición

de estos nuevos perfiles dentro de las categorías de intimidadores y víctimas no hace más que confirmar la complejidad del fenómeno y la necesidad de ir matizando cada uno de los roles que van apareciendo en ese continuum intimidador-víctima del que hablábamos.

Una primera valoración de los resultados sociométricos de los implicados en el fenómeno de los malos tratos entre escolares, nos lleva a comentar las diferencias tan notables que existen entre las víctimas y el resto de protagonistas de malos tratos. Estas diferencias son sustantivas, sobre todo, cuando se comparan con los espectadores “puros”. Estos dos tipos de implicados se situarían en los extremos opuestos del espacio sociométrico del grupo. Los intimidadores y los espectadores implicados estarían ocupando espacios intermedios, los primeros muy cercanos a los espectadores “puros” y los segundos a las víctimas. Aunque en algunos valores alternen posiciones. Los intimidadores-victimizados, por su doble condición, presentan en ocasiones resultados divergentes. En esta misma línea apuntan los resultados obtenidos por Mora-Merchán (2000).

Las **víctimas** aparecen como el grupo de implicados más rechazado por sus compañeros y el que peor promedio de elecciones recibe. Esto lleva a que una proporción importante alcancen un rango alto de significación del estatus de rechazos y un rango bajo significativo del estatus de elecciones. La combinación de estos factores desvela la existencia, dentro del grupo de víctimas, de un 25% de alumnos que quedan encuadrados en uno de los dos tipos sociométricos más rechazados: los “Despreciados” y los “Excluidos”. Son, por tanto, sujetos que no gozan, dentro del grupo, del afecto de un número importante de sus iguales. Resultados similares han aparecido también en investigaciones anteriores (Mora-Merchán, 2000; Perry et al. 1998; Rican, 1995; Schuster, 1997).

La posición de las víctimas dentro del grupo puede matizarse más con otros índices como el de popularidad, antipatía y estatus sociométrico. Los dos primeros reflejan la proporción de sujetos que los han elegido o los han rechazado del total que podían haberlo hecho. Las víctimas aparecen como las que menos simpatía y mayor antipatía despiertan, al mismo tiempo, entre los compañeros. El índice negativo que refleja el estatus sociométrico de las víctimas las deja claramente ocupando una posición de rechazo dentro del grupo.

¿Qué está en la base de estos comportamientos? Podría ser que la victimización de algunos de estos sujetos fuera un proceso posterior al rechazo que ellos provocan en el grupo debido a factores personales, sociales, culturales, de inadaptación académica, etc. Esto equivaldría a afirmar que, algunas veces, la victimización podría ser el punto de llegada de un proceso que se inicia con un deterioro de las relaciones socioafectivas entre los compañeros debido a otros motivos que no son las agresiones.

Por otra parte, también podría ocurrir que el proceso de victimización haya sido previo a la cadena de rechazos que se ha detectado en este estudio. Este hecho respondería a un sentimiento lógico de los niños a estas edades, con el que estarían intentando desligarse de una persona que está siendo agredida, casi a diario; para evitar, así, que un trato similar recaiga sobre ellos. Es más rentable socialmente y más seguro posicionarse al lado del más fuerte. La autojustificación moral de este paso podría ser la causa del rechazo hacia la víctima.

Las dos hipótesis planteadas no tienen por qué ser excluyentes, lo que apuntaría a distintos itinerarios en el proceso de victimización.

Junto a estos indicadores, existen otros índices y valores que pueden ayudar a caracterizar el comportamiento sociométrico del grupo de víctimas.

Uno de ellos es la *Percepción acertada de elecciones y de rechazos*, es decir el grado de precisión que muestran sobre quiénes son los compañeros que les tienen mayor o menor aprecio o predilección. Las víctimas parecen poseer un nivel de sensibilidad, para captar quiénes les rechazan, muy similar al que presentan intimidadores y espectadores puros e implicados, siendo este valor en todos ellos muy bajo. Por tanto, la percepción del rechazo por parte de las víctimas no difiere mucho de la del resto de grupos. Sin embargo, no ocurre lo mismo con los sujetos que les eligen, de quiénes tienen un desconocimiento mayor que el resto de implicados, a excepción de los intimidadores-victimizados. Llama la atención este desfase que acabamos de comentar, que podría ser debido al elevado rechazo y al bajo número de elecciones que reciben. Las víctimas tienen, pues, un conocimiento de la realidad social que parece estar algo distorsionado. No alcanzan a ver, con claridad suficiente, el panorama de afectos y de relaciones que les rodea. ¿A qué puede llevarles esto? ¿Qué se desprende de aquí? ¿Cómo interpretamos esta falta de visión de la realidad social?

Hay otros valores e índices que nos ayudan a ver cómo son las redes socioafectivas de los alumnos y la fortaleza de sus vínculos. Nos estamos refiriendo a la Reciprocidad de elecciones y rechazos, a la Conectividad afectiva y a la Oposición de Sentimientos. En el caso de las víctimas, tenemos que decir que éstas desarrollan menos relaciones recíprocas de afecto con sus compañeros que los intimidadores, los espectadores implicados y los espectadores puros. Sin embargo, establecen más uniones correspondidas de rechazo que el resto de escolares. Esto se traduce en la consecución de un índice de conectividad afectiva bajo. Es decir, que las víctimas están menos conectadas con el grupo que el resto de implicados. El obtener también el mayor porcentaje en Oposición de sentimientos, refuerza la idea que venimos exponiendo, de la falta de conocimiento del entramado social que tiene este grupo de sujetos.



Estos datos nos presentan, pues, una realidad en la que las víctimas carecen, en mayor proporción que el resto de implicados, de unos vínculos afectivos y de unas redes de apoyo social desde las que hacer frente al difícil proceso de victimización que están viviendo. La situación, además, se complica por las malas relaciones y los enfrentamientos mutuos que mantienen con algunos compañeros de su clase. En estudios anteriores (Mora-Merchán, 2000) los resultados han sido otros. Las víctimas aparecían como sujetos con unos niveles de reciprocidad de elecciones y rechazos semejantes al que mostraban intimidadores y espectadores. Parecen más explicables los resultados obtenidos en nuestra investigación ya que un promedio elevado de rechazos y bajo en elecciones no es el ambiente más propicio para que se den vínculos afectivos. Además, las investigaciones que hablan de la falta de amigos y de grupos de apoyo en las víctimas respaldarían nuestros datos (Bulton, 1999 y Salmivalli et al., 1997).

Un último indicador sociométrico que vamos a contemplar en la caracterización de las víctimas es la Impresión de elecciones y rechazos. Este valor hace referencia al promedio de miembros del grupo que esperan verse elegidos o rechazados por un sujeto. Los resultados que aparecen corroboran lo dicho hasta el momento sobre la extensión de las redes afectivas de las víctimas y la falta de apoyo social que tienen. De hecho, son por quienes menos esperan ser elegidos sus compañeros y de quienes más esperan un rechazo.

Con relación a los **intimidadores** las cosas cambian sustancialmente. Aunque han aparecido algunos estudios, por ejemplo Asher y Coie (1990), en los que estos protagonistas suelen ser rechazados por la mayoría de los miembros de su grupo, son cada vez más los trabajos en los que los intimidadores alcanzan cotas de popularidad semejantes a la de los espectadores no implicados (Estell et al., 2002; Estell et al., 2003; Olweus, 1989; Mora-Merchán, 2000; Rodkin et al. 2000; Whitney, Nabuzoka y Smith,

1992). En nuestro estudio, los resultados se inclinan en esta última dirección. Por ello, iremos caracterizando a la par tanto a **intimidadores** como a **espectadores “puros”**, marcando, en su momento, las posibles diferencias.

Los distintos índices de popularidad y antipatía de los grupos implicados en situaciones de maltrato reflejan, claramente, que son los intimidadores y los espectadores “puros” los alumnos que gozan de mayor popularidad y de menor antipatía entre sus compañeros de clase. Por tanto, estamos hablando de sujetos que cuentan con el afecto y el apoyo social de una gran parte de sus compañeros (son elegidos por muchos de ellos) y no reciben, a la vez, un rechazo mayor que el resto de escolares (son rechazados en menores o en semejantes proporciones que los demás implicados). Esto conlleva a que sea dentro de estos grupos donde nos encontremos el mayor porcentaje (en torno al 22%) de aquellos tipos sociométricos mejor considerados (populares y estimados o apreciados). Las distancias que se establecen entre intimidadores y espectadores con respecto a las víctimas resultan ser, en la mayoría de los casos, significativas, sobre todo en el caso de los espectadores “puros”. Estas diferencias terminan de confirmarse cuando contemplamos la posición sociométrica que mantienen dentro del grupo. Mientras que las víctimas, ya decíamos, ocupaban una posición de rechazo, los intimidadores y los espectadores “puros” ocupan posiciones de aceptación dentro del grupo.

Los intimidadores y espectadores son también los que poseen una mayor habilidad para interpretar las claves sociales de aceptación y rechazo que se producen en su grupo. Demuestran un mayor conocimiento de la realidad social y tienen una idea más certera sobre quiénes son los compañeros que están facilitando su situación, su posición dentro del grupo y están contribuyendo a que alcancen un determinado estatus social. Gozan, sobre todo, de una mayor sensibilidad para percibir quiénes son los compañeros que les tienen mayor aprecio. Los intimidadores poseen

puntuaciones ligeramente superiores a los espectadores en ambos casos: en la percepción acertada de elecciones y de rechazos, pero sin ser significativa.

A la hora de analizar los vínculos recíprocos tanto positivos como negativos de estos protagonistas, observamos cómo de nuevo los intimidadores y los espectadores puros aparecen como los escolares con las puntuaciones más altas en aquellos valores e índices que revelan la existencia de relaciones afectivas correspondidas con sus compañeros. De hecho, la conexión de estos sujetos con el resto del grupo es significativamente mayor que la que poseen las víctimas. Sin embargo, en el caso del rechazo mutuo entre compañeros y la oposición de sentimientos, los intimidadores alcanzan niveles, aunque más bajos, muy similares a los que presentan las víctimas. Los espectadores, por su parte, manifiestan menos enfrentamientos mutuos y menos sentimientos encontrados que el grupo de intimidadores y víctimas. Las diferencias, con estas últimas, son significativas.

El promedio de miembros del grupo que esperan verse elegidos por intimidadores o por espectadores es más alto que para el resto de implicados. Del mismo modo, el número de sujetos que esperan ser rechazados por estos dos tipos de protagonistas de malos tratos es menor que para cualquier otra de las categorías de implicados.

Tras estos datos y todo lo visto, podemos pensar que tanto intimidadores como espectadores puros son los mejores conocedores de la dinámica de relaciones afectivas que existe en su grupo de iguales. Seguramente por la buena conexión que mantienen con una proporción importante de compañeros y la pertenencia a una extensa red socioafectiva que además les proporciona apoyo social. Estos resultados concuerdan con las investigaciones que afirman que algunos intimidadores forman parte de

redes más grandes que los espectadores (Estell et al., 2002; Rodkin et al., 2000; Salmivalli et al., 1997; Smith, 1989 y Woodhead, 1990) o con aquellas otras que encontraron correlaciones entre ser agresor o víctima y el tamaño del grupo (Boulton, 1999; Salmivalli et al., 1997). El respaldo con el que cuentan estos sujetos los sitúa en una posición de prominencia social que puede ser utilizada en beneficio del grupo o en detrimento del mismo y de sus componentes. Si los intimidadores, haciendo uso de este estatus otorgado, rompen el círculo de reciprocidad existente en las redes, con algunos de sus compañeros, e imponen por la fuerza un esquema de dominio-sumisión, a la vez que vierten a la red una serie de contenidos que van marcando lo que hay que creer y opinar si se quiere pertenecer a esta red afectada, estarán dando los primeros pasos para que la violencia se instale en el grupo. Si a esto añadimos que algunos espectadores refuerzan al agresor jaleando el maltrato, otros les ayudan y una mayoría permanece impasible ante lo que está ocurriendo, estamos contribuyendo todos a que este bucle de la violencia no se cierre y el maltrato se mantenga. Si, por el contrario, aprovecháramos el estatus social elevado de los espectadores para crear redes de apoyo a las víctimas; hacer circular por esas redes contenidos altamente morales y trabajásemos para desmontar la posición de relevancia social de los intimidadores, estaríamos contribuyendo, seguramente, a disminuir la incidencia de maltrato en los centros escolares. No olvidemos los datos obtenidos en nuestro estudio y en otros trabajos anteriores (Witney y Smith, 1993) sobre la eficacia de los iguales para parar o disminuir el maltrato así como del efecto protector que ejercen los amigos en el proceso de victimización (Smith, 1989 y Woodhead, 1990). En contra tenemos la falta de predisposición de las víctimas a comunicarles el maltrato a sus compañeros y la poca implicación de éstos.

El estatus sociométrico de los **espectadores implicados** los sitúa en una posición con respecto al grupo que no es ni de rechazo, ni de aceptación, ocupan un lugar intermedio entre espectadores puros e

intimidadores, por un lado, y víctimas e intimidadores victimizados, por otro. Este grupo de escolares, que en algunas ocasiones se ve envuelto en situaciones de maltrato, muestra un perfil sociométrico que parece distanciarse, poco a poco, del manifestado por los espectadores puros y se va acercando, progresivamente, al que presentan las víctimas. Así, podemos observar cómo el afecto que le tienen sus compañeros es significativamente menor que el de los espectadores puros pero ligeramente superior al que reciben víctimas e intimidadores-victimizados. Las reacciones de rechazo no son tan evidentes como la disminución que se advierte en el número de elecciones que reciben. De hecho, los espectadores implicados, junto a las víctimas e intimidadores-victimizados, presentan un porcentaje menor de sujetos con rango alto en el estatus de elecciones, mientras que en el caso del rango alto de estatus de rechazo los espectadores implicados, junto a los espectadores puros, ostentan un nivel significativo más bajo. Esto lleva a que, en este grupo, los tipos sociométricos que más abundan sean los Inadvertidos y No excluidos con un 63,5% del total de sujetos.

En cuanto al grado de precisión y ajuste a la realidad que tienen estos protagonistas, con relación al conocimiento que poseen de quiénes son los compañeros que les tienen en mayor estima, comentar que, de nuevo, encontramos a los espectadores implicados situados en una posición intermedia, distanciándose significativamente de la sensibilidad de los espectadores puros para captar quiénes les eligen, y del desconocimiento de la realidad social que manifiestan las víctimas. Resultados similares se observan cuando analizamos valores e índices como la Reciprocidad de elecciones, el promedio en Impresión de elecciones, la Popularidad y la Conexión afectiva. Datos estos que nos revelan la pertenencia de los espectadores implicados a redes de apoyo social significativamente más pequeñas, con menores vínculos afectivos que los espectadores puros; pero, sin embargo, con una mayor conexión con el grupo y unas redes significativamente más extensas que las víctimas.

Los valores sociométricos que caracterizan a este grupo de personas corroboran la existencia de esa serie continua entre los protagonistas del maltrato. Ese avance progresivo hacia la victimización parece ir paralelo a un cambio en el estatus sociométrico del sujeto. Se hace urgente la intervención con este grupo de implicados, para impedir, no sólo que evolucionen las formas agresivas de resolver conflictos y la frecuencia de las mismas, sino que se deteriore el tejido social que mantienen hasta ese momento.

Por último, **los intimidadores-victimizados**, se nos muestran, al igual que las víctimas, como sujetos poco apreciados por sus compañeros, con niveles de popularidad muy bajos y con una escasa capacidad para captar quiénes son los que les tienen afecto. Sin embargo, estos escolares no reciben más rechazos que los intimidadores y espectadores implicados, ni se hacen acreedores de la antipatía del grupo. Su índice es prácticamente el mismo que el de los protagonistas anteriormente citados. Tampoco se observa entre ellos y sus compañeros la existencia de sentimientos encontrados.

Nos topamos, pues, con un grupo de personas poco querido, pero también poco despreciado. Por eso no debe extrañarnos que en su seno sea donde más sujetos aislados hallemos en comparación con el resto de categorías de implicados.

El número de vínculos recíprocos positivos que establece con otros miembros del grupo es casi tan bajo como el de las víctimas. De hecho, sus compañeros es por quienes menos esperan ser elegidos. Esto hace que se conviertan en los alumnos menos conectados afectivamente con el grupo y ocupen, dentro del mismo, posiciones de rechazo, aunque en menor grado que las víctimas. Este mejor estatus sociométrico que tienen, en comparación con las víctimas, puede ser debido a que estos escolares tienen la misma proporción de enfrentamientos mutuos que los espectadores puros

(muy baja) y los compañeros ni les rechazan, ni esperan su rechazo en mayor medida que intimidadores y espectadores puros e implicados.

Tenemos, por tanto, un grupo que comparte con las víctimas la falta de aprecio, de conexión afectiva con sus compañeros, de redes sociales extensas y de un desconocimiento de la realidad social en la que están insertos con sus iguales. Pero al mismo tiempo, se ve en parte compensada esta posición dentro del grupo por una ausencia de rechazos, de antipatía, de establecimiento de relaciones negativas recíprocas, similar a la que presentan intimidadores y espectadores "puros". Esta doble condición de intimidadores y víctimas parece que les hace adoptar las características propias de las víctimas con relación al estatus de elecciones y las de los intimidadores con relación al estatus de rechazo.

Comparando este resultados con los obtenidos por Mora-Merchán (2000), se observa la falta de coincidencia en algunos aspectos. Por ejemplo, los intimidadores-victimizados aparecen como populares en el trabajo de Mora-Merchán, mientras que en el nuestro los índices de popularidad de estos sujetos son tan bajos como los de las víctimas. En este caso, nuestros resultados sí que coinciden con estudios anteriores como el de Smith, Bowers, Binney y Cowie (1993). Por otro lado, nosotros no hallamos señal de que se produzca un número importante de relaciones correspondidas ni de de afecto ni de rechazo, mientras que en el estudio de Mora-Merchán, parece que se establece un alto número de vínculos negativos recíprocos. En lo que sí parecen coincidir ambos estudios es en la lectura tan desajustada y poco precisa que hacen de la realidad estos escolares. No obstante, por el número tan pequeño de este tipo de sujetos que aparecen en la muestra, debemos tomar los resultados y valoraciones expuestas con cierta cautela.

Analizando el estatus sociométrico de los protagonistas de malos tratos, hemos descubierto matices en algunas de las tipologías que han sido motivos de este estudio. Nuestra idea no es tanto establecer nuevas categorías, como intentar ir matizando y perfilando los distintos roles que hasta ahora hemos caracterizado globalmente. Concretamente hemos observado dentro de las tipologías de intimidadores y víctimas, la presencia de sujetos con un estatus sociométrico diametralmente opuesto al que presentan la mayoría de ellos. De este modo podríamos hablar de intimidadores despreciados o excluidos e intimidadores populares y de víctimas despreciadas o excluidas y víctimas populares.

**Los intimidadores despreciados o excluidos** por sus compañeros sólo aparecen en 3º, 4º y 5º de Primaria. En 6º y en Secundaria no se da entre los intimidadores este tipo sociométrico.

Son intimidadores muy rechazados por sus compañeros, con escasa percepción de quiénes son los que les tienen mayor aprecio o afecto y, sin embargo, aciertan en las previsiones sobre quiénes pueden ser los que les rechacen. En los primeros niveles (3º y 4º) no existe reciprocidad de elecciones y de rechazos, mientras que en 5º hay una moderada correspondencia de sentimientos tanto en sentido positivo como negativo.. En todos los casos los alumnos esperan ser más rechazados que elegidos por este tipo de intimidadores. En definitiva, hablamos de intimidadores con un escaso apoyo social, unas redes socio-afectivas pequeñas, que no gozan de popularidad y no son demasiado diestros a la hora de interpretar la realidad social, en clave de afectos.

Con relación a los problemas de convivencia que presentan, se observa que no son considerados, por sus profesores, sujetos excesivamente conflictivos, a excepción del alumno de 5º curso que es el más problemático del grupo, con unos niveles de desinterés académico, conducta agresiva, disruptiva y de falta de habilidades en la resolución de



conflictos bastante alta. Queda por saber si en realidad nos estamos refiriendo a sujetos que no participan de otras conductas-problemáticas para la convivencia o a chicos que saben ocultar, de forma muy hábil, lo negativo de sí mismos ante sus profesores.

Analizando las características del maltrato en este grupo de sujetos observamos que todos utilizan la agresión física para maltratar, lo hacen en solitario, comunican sentirse superior y divertirse mientras maltratan y hablan del problema con él o bien sus profesores, sus padres o ambos.

Los **intimidadores populares o apreciados** se acercan al perfil genérico de intimidador que hemos dibujado anteriormente. Son sujetos que reciben un buen número de elecciones por parte de sus compañeros y apenas son rechazados por ellos. Suelen percibir con claridad quiénes son los compañeros que les aprecian y mantienen una importante red de apoyo social con alta reciprocidad de elecciones y ninguna o muy escasa reciprocidad de rechazos. Sus compañeros de clase esperan ser elegidos por ellos más que rechazados.

No manifiestan en clase otras conductas-problemas para la convivencia. El factor que quizás se encuentre algo más elevado es el de la disruptividad pero siempre en un tono moderado.

Este tipo de intimidadores parece optar por un maltrato menos físico (agresión verbal, exclusión social y extensión de falsos rumores). Las agresiones las realizan, fundamentalmente, en grupo y sus sentimientos son diferentes a los manifestados por los intimidadores despreciados o excluidos. En esta ocasión hablan de sentirse mal, sentir pena; sentir que se lo merecen; les preocupan lo que puedan decir de ellos, o bien no sienten nada. Se han dirigido a ellos, después de una agresión, indistintamente padres, profesores o amigos. Parece que con este grupo de intimidadores los compañeros se animan a incorporarse al grupo de personas que desea hablar con ellos para intentar solucionar el problema. La popularidad que

tienen, la conexión con el resto de compañeros, los sentimientos positivos que a veces manifiestan, las atribuciones de culpa que realizan sobre las víctimas, pueden estar contribuyendo a este acercamiento de los miembros del grupo hacia ellos, después de cometer un acto violento.

La existencia de estos dos modelos de intimidadores ya ha sido recogida en algunas investigaciones (Estell et al., 2002; Estell et al., 2003 y Rodkin et al., 2000) y se han planteado posibles explicaciones a este hecho. Recordemos que la primera de ellas está relacionada con la ontogenia de la agresión: ¿ambos tipos son el resultado de caminos distintos que se establecen desde el principio, o representan etapas diferentes dentro de una misma trayectoria de desarrollo? Ambas posturas han encontrado apoyo empírico. La primera en los estudios de Bagwell et al. (2000) y la segunda en los trabajos de Estell et al. (2002). Nuestros resultados podrían apuntar, por un lado, hacia la segunda hipótesis ya que el tipo "intimidador despreciado" sólo aparece en los primeros niveles de escolaridad y la forma de proceder ante el maltrato es característica de la mayoría de los sujetos agresores de primaria. Sin embargo, el hallar intimidadores populares en los mismos niveles y en proporciones similares, nos hace sospechar que la respuesta puede estar en el contexto más que en aspectos relacionados con el desarrollo genérico a estas edades. La segunda de las explicaciones camina en esta dirección. Henry et al. (2000) encontraron que los subgrupos agresivos populares aparecen con mayor frecuencia en aquellas clases en las que la agresión es más aceptada. Si volvemos la mirada hacia nuestro trabajo, nos percatamos de la existencia conjunta de ambos tipos de intimidadores en el contexto de una misma clase, lo que no ayuda mucho, por sí solo, al sostenimiento de esta hipótesis. Por último, puede suceder, como hipotetizan Parkhurst y Hopmeyer (1998) que la prominencia social sea una estructura multifacética y no estemos captando en su totalidad la naturaleza de este constructo, lo que podría llevar a resultados aparentemente contradictorios. En cualquier caso, nuestros resultados no son concluyentes y se muestran insuficientes para apoyar con cierto criterio algunas de las ideas anteriormente expresadas. Nos inclinamos a pensar, a

raíz de todo esto, que un estudio en el que se conjuguen estos factores aportaría conclusiones más definitivas. Lo que sí podemos corroborar con más peso es la existencia de estos dos modelos de intimidadores, con estatus sociométricos claramente diferenciados, una forma de ejecutar el maltrato bastante desigual y una ausencia casi total de implicación en otros problemas de convivencia por parte de los intimidadores populares, mientras que no queda tan claro en los despreciados. Del mismo modo, ha quedado claro que la figura del maltratador despreciado desaparece, en nuestro estudio, a partir de 6º ¿cuál puede ser la razón de ello? ¿Este hecho sólo podría tener explicación desde la hipótesis de Estell y colaboradores? O ¿podríamos encontrar otros factores desencadenantes del mismo? Algunos indicios sobre ellos podemos obtenerlos, quizás, en varios de los datos obtenidos. Por ejemplo:

- la modalidad de maltrato utilizado por cada tipo de intimidador (más física en el caso de los despreciados y más psicológica en los populares) puede generar, en los primeros niveles, más rechazo hacia los intimidadores despreciados, ya que la violencia física es percibida como más grave a estas edades.
- La incidencia del maltrato (más general y menos severa en Primaria que en Secundaria) hace que el número de afectados sea mayor y, por tanto, que el intimidador despreciado cuente con menos respaldo.
- La falta de apoyo externo a las víctimas y de actuaciones que penalicen al intimidador puede llevar a los espectadores y a las propias víctimas a desarrollar estrategias que minimicen y les protejan de estos ataques y una de ellas puede ser unirse a los más fuertes.

Serán futuras investigaciones las que dilucidan estas cuestiones.

De la misma forma que han aparecido en nuestro estudio intimidadores populares y despreciados, hemos encontrado dos modelos de víctimas con estatus sociométricos opuestos: las víctimas populares y las víctimas despreciadas. Sobre este particular no hemos hallado referencias en la revisión bibliográfica realizada.

**Las víctimas populares o apreciadas** no son, como hemos visto, las más comunes. En este estudio hemos localizado a tres del total de víctimas autoidentificadas. Son estudiantes elegidos, en buen número, por sus compañeros de clase, al mismo tiempo que son poco rechazados. Muestran tener buena percepción de quiénes pueden ser los que les elijan pero no de quienes les rechazan. Mantienen fuertes vínculos de afecto dentro del grupo y no mantienen enfrentamientos mutuos con sus compañeros. Estos esperan ser elegidos por ellos antes que ser rechazados.

Con relación a los problemas de convivencia, las víctimas populares no manifiestan, prácticamente, ninguna conducta-problema que pueda alterar el orden en clase (no exhiben conductas agresivas, ni disruptivas, muestran interés académico, se desenvuelven bien dentro de los grupos de compañeros, no faltan al respeto al profesor, etc.)

Las modalidades de maltrato que reciben pueden ser muy dispares pero sobre todo se centran en agresiones físicas, amenazas y agresiones verbales. No aparecen como víctimas de larga trayectoria a excepción de la víctima de 2º de ESO. No suelen ser agredidas por muchas personas. Los sentimientos que experimentan son fundamentalmente de tristeza y sentirse mal. Sus reacciones ante el maltrato son muy variadas, desde el llanto, la huida, decirles que paren hasta pedir ayuda e incluso defenderse. Por último, señalar que sólo la víctima popular más pequeña, la de tercero, comunica las agresiones que sufre, los más mayores no se lo cuentan a nadie.

Las víctimas **despreciadas o excluidas** exhiben algunas conductas y mantiene un estatus sociométrico dentro del grupo distinto al de las víctimas populares. Este tipo de víctimas presentan un altísimo nivel de rechazos por parte de sus compañeros de clase y muy pocas o ninguna elección. Conoce mejor la realidad de quienes no le aceptan que de quienes sí lo hacen. Apenas cuentan con redes de apoyo social (baja reciprocidad de elecciones) y, sin embargo, se dan altos niveles de coincidencia en cuanto a rechazos mutuos. La mayoría de sus compañeros esperan ser rechazados por ellos y pocos son los que esperan ser elegidos.

Suelen ser las víctimas con mayor índice de conflictividad en cada nivel. Por lo general altas puntuaciones en desinterés académico, disruptividad, falta de habilidades para trabajar en grupo e incluso a veces están inmersas en conductas agresivas hacia sus compañeros y manifiestan falta de respeto hacia sus profesores.

Las agresiones que sufren son de todo tipo y no sobresale ninguna de manera especial, quizás la exclusión social y la difusión de rumores puedan destacar algo más que en las víctimas populares. Lo que sí parece ser mayoritario es que son agredidas por más de una persona. Los sentimientos que manifiestan y las reacciones son similares a las de las víctimas populares. Suelen comunicar más las agresiones que reciben que las anteriores.

La aparición de víctimas populares no parece estar ligado a la existencia de una serie de características específicas del grupo ya que hemos encontrado este tipo de sujetos en aulas con niveles de conflictividad bajo y alto y donde aparecen al mismo tiempo las dos tipologías de víctimas comentadas. Nos inclinamos a pensar que la existencia de este tipo de víctimas está más ligada a conflictos puntuales de corta duración que sobrecogen a este tipo de personas poco acostumbradas a recibir agresiones y rechazos por parte de sus compañeros y les lleva en ese instante a sentirse

acosado por ellos. Lógicamente, no cerramos ninguna puerta y sería interesante observar cómo evolucionan estos sujetos.

### **1.3. Los malos tratos en el contexto de los problemas de convivencia de un centro**

Antes de adentrarnos en la discusión sobre los problemas de convivencia de un centro y su relación con los malos tratos entre compañeros que allí se producen, vamos a trazar una panorámica de aquellos y de sus características en los centros estudiados. En primer lugar, hay que decir que el instrumento parece que se muestra eficaz para agrupar a los alumnos en función de las distintas categorías de comportamientos problemáticos que el análisis factorial ha extraído, al mismo tiempo que ayuda a dibujar la realidad de los centros estudiados con relación al conjunto de conductas desadaptadas allí presentes. En este sentido, las conductas de desinterés académico y las disruptivas aparecen como aquellas ejercidas con mayor frecuencia entre el alumnado. Les siguen las conductas agresivas hacia compañeros y la falta de habilidades para comunicarse con el grupo. Estos mismos resultados han sido obtenidos, en trabajos muy recientes, por Peralta (2004) y Sánchez (2005). En nuestro estudio aparecen otros factores, pero con menos medias que los anteriores, como son los que agrupan a conductas exhibicionistas y groseras (factor 4), a conductas agresivas hacia profesores (factor 6) y a conductas o actos delictivos (factor 7).

Por otro lado, todas estas conductas problemáticas son realizadas en mayor número por los chicos que por las chicas. El género sigue siendo, al igual que en el maltrato, una variable discriminativa con relación a los problemas de convivencia. También puede observarse cómo las conductas disruptivas, de desinterés académico y la falta de habilidades para relacionarse con el grupo son más elevadas en el colegio del extrarradio, en el que la incidencia de maltrato también es mayor. Parece ser que el maltrato entre escolares viene acompañado por el ruido de fondo que proporcionan estos otros problemas de convivencia.

A nivel de etapa educativa, sólo el desinterés académico parece ser un problema distintivo en Secundaria con relación a Primaria, siendo menor en esta última etapa. Cuando comparamos los ciclos, junto al desinterés académico, ya citado, aparece la falta de habilidades como un problema en el segundo ciclo de Primaria con respecto al tercer ciclo y la presencia mayor de conductas delictivas en el primer ciclo de Secundaria con relación al segundo ciclo de Primaria. Los niveles de conflictividad y los problemas de convivencia aumentan conforme ascendemos en la etapa educativa, siendo significativa en el último curso de Primaria (6º) y en el último curso del primer ciclo de Secundaria (2º ESO).

Por último, anotar que el estatus de elecciones y sobre todo el de rechazos es muy discriminativo con respecto a los problemas de convivencia. Un estatus bajo de elecciones y alto de rechazos lleva aparejado unos niveles altos de problemas de convivencia. Del mismo modo los alumnos repetidores y de peor rendimiento presentan mayor número de conductas desadaptadas que los no repetidores y los alumnos con buen rendimiento académico.

Una primera aproximación a los datos que relacionan a los escolares implicados en maltrato severo con los factores de convivencia de un centro, nos permite advertir cómo las víctimas, los intimidadores-victimizados y los intimidadores están envueltos en otros problemas de convivencia, en mayor medida que los espectadores (implicados y no implicados). Así, los agresores-victimizados son los sujetos con medias más altas en prácticamente todos los factores sobre problemas de convivencia, le siguen las víctimas y los agresores (estos alternan valores máximos en algunos factores) y, por último, los espectadores implicados y los espectadores puros son los que menos conductas desajustadas presentan.

Algunas de estas diferencias existentes entre los protagonistas del maltrato, con relación a los problemas de convivencia detectados, son significativas y pueden proporcionarnos nuevos datos en la caracterización

de los protagonistas del maltrato. Sobre todo, porque en las investigaciones revisadas durante este estudio, no hemos encontrado información a este respecto.

Si comenzamos por las **víctimas**, observamos que los profesores valoran, globalmente, a este grupo como el que realiza el mayor número de conductas desajustadas después de los intimidadores-victimizados y seguido muy de cerca por los intimidadores. Los problemas de convivencia que exhiben son significativamente mayores que los presentados por los espectadores implicados y no implicados (Ver gráfico 6.1.).

Sorprende la percepción que los profesores tienen sobre la participación de las víctimas en la realización de conductas agresivas, si la comparamos con lo que opinan sobre los intimidadores en este mismo asunto. Supuestamente el intimidador es una persona que, con bastante frecuencia, ejerce acciones violentas contra sus compañeros. Por tanto, el promedio de agresiones tendría que ser mayor en éstos que en las víctimas y, sin embargo, es similar. Una posible explicación a este hecho puede estar en la ocultación del maltrato severo que las víctimas hacen a sus profesores, sesgando, de este modo, su percepción sobre el problema. Tal vez, lo que estén contemplando los profesores sean agresiones de frecuencia moderada, conflictos mal resueltos y no situaciones de abuso de poder, de ahí la equidad en los resultados. Puede ser también que las víctimas tengan tan asumido su papel, que las agresiones que comentan las contemplen como una reacción defensiva hacia los compañeros o como intentos de superar las situaciones de aislamiento y rechazo en las que se ven sumidas habitualmente.

A través de los datos obtenidos en el resto de factores sobre problemas de convivencia, las víctimas se nos muestran como personas desadaptadas del entorno escolar, que entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y la dinámica de clase, que expresan poco interés por el trabajo del aula, que molestan frecuentemente a compañeros y profesores, que



incumplen las normas básicas de funcionamiento del centro y que manifiestan un déficit claro en habilidades para desenvolverse en grupo. De todas estas conductas, las de desinterés académico y falta de habilidades para relacionarse con sus compañeros son las que están por encima de la media de las del resto de implicados en maltrato, a excepción de los intimidadores-victimizados.

Hay variables como **el sexo, el rendimiento escolar y el estatus de rechazos** que ayudan a matizar estos resultados. Las chicas víctimas mantienen un buen nivel de interés académico, similar al del resto de alumnos implicados, mientras que los alumnos varones que son víctimas presentan un desinterés elevado, siendo las diferencias con aquellas significativas. Con relación a la falta de habilidades para relacionarse en grupo, ocurre algo parecido: las chicas víctimas obtienen medias muy bajas en este factor y los chicos muy altas, siendo la diferencia significativa. No parece pues que, en el caso de las chicas, el desinterés académico y la falta de habilidades para la comunicación en grupo sean una consecuencia del proceso de victimización, ni un factor causal. No podemos afirmar lo mismo en el caso de los chicos. Para las víctimas que son mujeres hay que buscar en otros factores de convivencia el efecto o la causa de la victimización, por ejemplo, en la disruptividad o en las conductas agresivas hacia sus compañeros donde los valores que aparecen están muy por encima de la media que presentan los escolares no implicados en maltrato.

**El rendimiento escolar** de las víctimas está relacionado con el grado de desinterés académico que sus profesores perciben. A mayor desinterés peor rendimiento. Lo mismo ocurre con el resto de implicados excepto con los agresores, como luego veremos. No obstante, parece ser, que los escolares que son victimizados y tienen un mal rendimiento exhiben conductas de desinterés académico con mayor frecuencia que el resto de compañeros que se mueven en estos mismos niveles de rendimiento. con otro rol en las situaciones de maltrato y que también se mueven en los mismos niveles de rendimiento.

De la misma forma, el descenso en el rendimiento escolar está vinculado a la falta de habilidades para relacionarse con el grupo tanto en víctimas, como intimidadores victimizados, espectadores y espectadores implicados. En el caso de las víctimas se observa un patrón similar al presentado en el factor de desinterés académico.

Por último, teniendo en cuenta el estatus de rechazo, se observan diferencias en cuanto al número de conductas disruptivas y la falta de habilidades para relacionarse con el grupo que presentan los distintos implicados en las situaciones de maltrato. De nuevo, las víctimas marcan las diferencias más extremas: escolares victimizados con alto rechazo están envueltos en mayor número de conductas disruptivas que las víctimas con un rechazo normal o bajo. Ocurre igual con la falta de habilidades para desenvolverse dentro de un grupo: cuantos más rechazos reciben menos habilidades presentan. Hay que destacar también que aunque los alumnos muy rechazados (con independencia del rol que desempeñen) manifiestan, en general, los niveles más altos de conductas disruptivas y de falta de habilidades para relacionarse en grupo, las víctimas son las que alcanzan las mayores puntuaciones, después de los agresores-victimizados.

Si nos detenemos ahora en los **intimidadores**, observamos que, a pesar de contar con un perfil sociométrico similar al de los espectadores puros, como ya vimos, están mucho más involucrados en conductas problemáticas para la convivencia que estos. De hecho, se acercan más al nivel de conflictividad que mantienen las víctimas, aunque con diferencias muy características.

Las conductas disruptivas y los comportamientos agresivos dirigidos hacia los profesores son las dos categorías de problemas de convivencia en las que los intimidadores destacan por encima de las víctimas, aunque no de manera significativa. Con quienes sí mantienen diferencias sustantivas es con los espectadores implicados y los espectadores puros.

Constituyen, como podemos ver, comportamientos problemáticos que deterioran la convivencia en los centros y la marcha normal de clase mediante un ataque directo o indirecto a sus profesores. Puede que estos retos a la figura del profesor estén relacionados con el estatus sociométrico que ellos han adquirido dentro del grupo. Necesitan, quizás, demostrar a los demás que son capaces de cuestionar la autoridad de quien la ostenta dentro del aula, enfrentándose a él. Probablemente busquen reforzar y fortalecer la posición de poder que ocupan con respecto a sus compañeros.

Por otro lado, las conductas agresivas dirigidas a sus compañeros, el desinterés académico, la falta de habilidades para vivir en grupo, junto a la realización de actos delictivos y de conductas exhibicionistas, son acciones menos habituales o de igual frecuencia en los agresores que en las víctimas y siempre mayores que en los espectadores de ambos tipos.

Si relacionamos estos resultados obtenidos por los intimidadores en los problemas de convivencia con las variables sexo, rendimiento escolar y estatus de rechazo, tal y como hicimos en el caso de las víctimas, observamos que los intimidadores, ya sean chicos o chicas, tengan un rendimiento bueno, malo o regular, o bien sean rechazados por sus compañeros mucho, poco o normal, manifiestan el mismo nivel de conductas disruptivas, de desinterés académico y de falta de habilidades para relacionarse con el grupo. Incluso se ha observado que los intimidadores que rinden académicamente peor obtienen mejores puntuaciones en habilidades para tratar con el grupo que otros intimidadores con mejor rendimiento. El descenso de protagonismo que unos malos resultados escolares pudieran ocasionar, parecen ser compensados por una mejora en las capacidades para relacionarse y compartir con los demás. Puede que sea el interés por mantener su estatus el responsable de estos resultados.

Como hemos podido ver, intimidadores y víctimas parecen evolucionar de manera distinta, con relación a los problemas de convivencia,

cuando inciden en ellos variables como el sexo, el rendimiento escolar y el estatus de rechazo.

Los **espectadores implicados y los espectadores puros** presentan menos problemas de convivencia en todos los factores que el resto de escolares que participan en situaciones de maltrato. Y entre ambos tipos de espectadores, los no implicados son los que apenas exhiben comportamientos inapropiados en las aulas y en el centro. Por tanto, la hipótesis que planteábamos sobre el vínculo que podía existir entre la frecuencia de conductas problemáticas para la convivencia y el tipo de implicación en situaciones de maltrato es congruente con la evidencia empírica. Así, los intimidadores-victimizados, que son los que con más intensidad viven el maltrato (Collell y Escudé, 2004; Duncan, 1999; Smith, 2004; Schwartz, Dodge, Petit y Bates, 2000; Wolke, Woods, Bloomfield y Karstadt, 2000) manifiestan más conductas desajustadas; les siguen las víctimas y los agresores (protagonistas, también directos, de estas situaciones) y los que resultan ser menos problemáticos son los espectadores implicados y los espectadores puros, sujetos que se ven menos envueltos en escenarios de abuso.

Los espectadores implicados presentan un mayor número de conductas problemas en todas las categorías estudiadas si los relacionamos con los espectadores puros, siendo estas diferencias significativas. Este incremento que se observa en los espectadores involucrados ocasionalmente es equivalente, en todas las conductas, al que presentan las víctimas pero con menor promedio. De nuevo estos implicados ocasionales, aparecen como un grupo intermedio, de transición, entre los espectadores puros y las víctimas.

En consonancia con lo que acabamos de decir, al introducir la variable sexo se repite en gran medida lo que ocurría con las víctimas pero con puntuaciones menos elevadas: los chicos que son espectadores implicados expresan mayor desinterés académico que las chicas, de forma

significativa; cosa que no ocurre con los espectadores puros. Las conductas exhibicionistas y groseras y la falta de habilidades para desenvolverse en el grupo siguen el mismo patrón.

Cuando estudiamos a los alumnos en función del rendimiento y el rol que desempeñan en las situaciones de maltrato, observamos que los espectadores implicados vuelven a mostrar un comportamiento problemático (en desinterés académico y habilidades de comunicación) similar al relatado para las víctimas pero de menor intensidad: a menor rendimiento menores habilidades y menor interés académico.

Para concluir, manifestar que los **intimidadores-victimizados** son catalogados como los sujetos que se ven envueltos en un mayor número y variedad de conductas problemáticas para la convivencia en comparación con el resto de sus compañeros. No obstante, los resultados relativos a este grupo de escolares deberían ser revisados en otras investigaciones en el que el número de sujetos fuera mayor.

## 2. CONCLUSIONES

### 2.1. Sobre la caracterización del maltrato y de sus protagonistas:

- Se confirman, en nuestro estudio, los niveles de incidencia y severidad así como la variedad de papeles y de experiencias que se viven en los centros en torno al fenómeno de los malos tratos y que han sido expuestos por otros autores.
- Aunque el maltrato ocasional y moderado aparece en todos los niveles educativos, el volumen tan elevado que se produce en Primaria requiere que este hecho sea atendido en el futuro convenientemente.

- La existencia de una relación inversa entre la incidencia de la agresión ocasional y moderada y la incidencia del maltrato severo apoya la hipótesis de que el maltrato es un fenómeno dinámico que, entre otros aspectos, evoluciona en intensidad a lo largo de la escolaridad.
- Los niveles de incidencia, sobre maltrato severo, encontrados en el primer ciclo de Secundaria apoyan los resultados alcanzados en otros estudios en los que se pone de manifiesto un incremento del maltrato al comienzo de la adolescencia.
- El maltrato severo no es exclusivo de una determinada etapa educativa sino que afecta a todos los niveles educativos estudiados.
- Aunque hay maltrato severo en Primaria, este es distinto al que se produce en Secundaria, según algunos indicadores vistos en este estudio.
- El maltrato severo se diferencia del maltrato de baja frecuencia no sólo por el número de veces que lo padecen las víctimas, sino porque:
  - es más duradero
  - se produce en mayor número de lugares diferentes y a través de una mayor variedad de conductas agresivas.
  - es ejercido mayoritariamente en grupo.
  - son vividas por las víctimas de forma más intensa, con mayor preocupación e impotencia.
  - es difícil de erradicar, a pesar de las acciones individuales que padres, profesores y compañeros emprenden para solucionarlo.

- las modalidades de maltrato son más psicológico.
  - viven los sentimientos negativos con mayor intensidad y en mayor proporción que otro tipo de víctimas.
  - comunican el maltrato preferentemente a sus profesores
- 
- Las tradicionales diferencias que existían entre el hombre y la mujer en cuanto a participación y modalidades de maltrato utilizadas, aunque siguen apareciendo en nuestro estudio ya no son significativas.
  
  - Independientemente del entorno socio-económico y cultural en el que se ha realizado el estudio, hemos observado una uniformidad en las distintas modalidades de conductas agresivas que aparecen y en su evolución a lo largo de la escolaridad. Sólo se encuentran variaciones en los niveles de incidencia.
  
  - El proceso de victimización va generando progresivamente en el individuo conductas de indefensión. Indicadores de este hecho se observan en Secundaria cuando aparecen sentimientos de rabia e impotencia o cuando disminuye la extensión del maltrato y la diversidad de lugares donde se realiza (los intimidadores ya no necesitan maltratar en varios sitios ni de distintas formas para conseguir la sumisión de las víctimas).
  
  - Las cinco categorías de implicados en maltrato presentan peculiaridades sociométricas distintas que, en ciertos casos, marcan una distancia considerable entre algunas de ellas y, en otros, lo que se observa es una gradación en los valores e índices que caracterizan a las mismas.

- Sociométricamente, existen diferencias importantes entre las víctimas y el resto de tipos de implicados en malos tratos, ocupando la posición de rechazo más extrema dentro del grupo. Sin embargo, no puede afirmarse si esta situación de exclusión es causa o consecuencia del maltrato.
- Con respecto a los intimidadores, parecen confirmarse las tendencias detectadas en las investigaciones más recientes según las cuáles estos sujetos aparecen, de forma general, como personas populares dentro del grupo. Muy cercanos a los espectadores.
- Paralelamente a las tradicionales tipologías de sujetos implicados en situaciones de malos tratos que aparecen en la mayoría de las investigaciones, se han detectado individuos que, en alguna faceta, difieren de las características del grupo al que pertenecen. Serían los que hemos dado en llamar víctimas populares e intimidadores despreciados. Esto avala la complejidad de dicho fenómeno.
- Aparece evidencia empírica que apoya la hipótesis que relaciona una mayor o menor frecuencia de conductas problemáticas para la convivencia con los distintos grados de implicación de los protagonistas del maltrato.
- La falta de habilidades para tratar con el grupo es el tipo de conducta que más se ve afectada en las víctimas en función de su estatus de rechazo, de su rendimiento y de su género. En el caso de los intimidadores la frecuencia de este tipo de conductas no varía en función de las variables comentadas.
- Los espectadores implicados y los espectadores puros presentan menos problemas de convivencia en todos los factores que el resto



de escolares que participan en situaciones de maltrato. Sin embargo, los espectadores implicados obtienen unas puntuaciones en cada uno de los factores estudiados que varían de la misma forma que lo hacen las puntuaciones de las víctimas, pero con menores promedios.

## **2.2. Sobre la evaluación de los malos tratos**

- Los distintos roles que aparecen en las situaciones de maltrato y el continuum en el que se mueven, nos sugieren que la evaluación del fenómeno debería realizarse periódicamente, con revisiones cada cierto tiempo. Esto nos permitiría saber cómo se configura la realidad del maltrato en cada momento.
- Consideramos que se debe seguir reflexionando y trabajando en la construcción de unos instrumentos de evaluación ágiles, flexibles y de fácil utilización por parte del profesorado, que sean capaces de capturar la complejidad y la singularidad del problema de los malos tratos en cada contexto, sin que haya necesidad de recurrir, obligatoriamente a expertos externos.
- Habría que explorar el maltrato que se produce a niveles bajos y moderados (antes de que aumente su severidad) y extraer indicadores útiles que nos pusieran en alerta y nos sirvieran para encaminar la prevención del mismo.
- A la hora de evaluar el maltrato hay que superar el enfoque individualista y contemplarlo como un proceso de grupo, lo que debe llevarnos a estudiar las relaciones sociales que se establecen y el contexto de convivencia en el que se desenvuelven.

- A la vista de los resultados obtenidos en el apartado sobre convivencia y malos tratos, podemos concluir que la aparición y/o detección de conductas problemáticas (sobre todo de desinterés académico, disruptividad y falta de habilidades para comunicar con el grupo) puede alertarnos sobre posibles sujetos involucrados en situaciones de maltrato. Más concretamente:
  - los intimidadores suelen puntuar más que el resto de implicados en conductas que suponen un ataque directo o indirecto hacia el profesorado.
  - las víctimas varones adolecen, sobre todo, de habilidades para relacionarse con sus compañeros y de interés académico. En cambio en las mujeres victimizadas los problemas aparecen en otros factores de convivencia: la disruptividad y las conductas agresivas hacia los compañeros.

### **2.3. Sobre la intervención ante el maltrato**

- La no pertenencia a redes sociales amplias es un aspecto que caracteriza a las víctimas del maltrato. Por tanto cualquier intervención que se planifique deberá contemplar necesariamente actuaciones encaminadas a establecer vínculos afectivos entre las víctimas y el resto de compañeros. Contribuyendo así a configurar grupos de apoyo que ejerzan como factores protectores para aquellos protagonistas.
- En la línea de lo expuesto en la conclusión anterior, las víctimas deberían aprender a desenvolverse con habilidad entre los compañeros y a transmitir al grupo con claridad sus preferencias sociales, tanto positivas como negativas, mostrando no sólo lo peor sino también lo mejor de sí mismos.

- Una vez detectadas, a través de la evaluación del grupo, las redes sociales existentes debían aprovecharse las mismas para hacer circular por ellas otros contenidos que contribuyeran a desmontar la cadena de pensamientos que sustentan los actos violentos.
- El género y la edad son dos variables necesarias para interpretar este problema y puede proporcionarnos claves a la hora de intervenir o realizar acciones preventivas.
- Introducir una buena organización escolar y una mayor presencia del profesorado en los distintos espacios del centro podían reducir el porcentaje de maltrato entre escolares.
- La realidad del maltrato representada en este trabajo hace que abogemos por un tipo de intervención que incluya a todos los participantes identificados, que implique a todos los miembros de la comunidad, que contemple diferentes factores y que se estructure en distintos niveles, como suele hacerse en el ámbito de la salud.
- El grado de implicación tan importante que tienen los compañeros en los inicios del maltrato y la eficacia que demuestran cuando se involucran en la solución del maltrato severo, aconsejan que en los planes de intervención se contemple la presencia de los mismos como mediadores en las situaciones de intimidación.

### 3. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA INVESTIGACIÓN Y LÍNEAS FUTURAS DE TRABAJO

En líneas generales, pensamos que nuestra investigación ha cubierto los objetivos que habíamos previstos, pero a lo largo de la misma nos hemos ido dando cuenta de una serie de carencias, de limitaciones, de posibilidades futuras que intentaremos ir esbozando en este apartado.

Aunque desde una perspectiva teórica sabíamos de la complejidad del problema de los malos tratos, hemos necesitado entrar de lleno en este estudio para tomar conciencia y darnos cuenta de qué aspectos son los que se escapan al diseño y a los instrumentos que se suelen utilizar en estas primeras aproximaciones al fenómeno.

En este sentido, la constatación del carácter dinámico de los malos tratos y la evolución que sigue desde niveles bajos y moderados a niveles de alta frecuencia, es lo que nos hace sugerir que las investigaciones sobre maltrato deberían explorar los comportamientos agresivos de menor severidad y no limitarse sólo a las conductas claramente intimidatorias. Estos estudios podrían aportar información de carácter preventivo para futuras intervenciones en la escuela.

Este mismo argumento que hemos dado justificaría también la necesidad de incorporar a las investigaciones sobre maltrato diseños de tipo longitudinal que nos muestren las distintas fases por las que atraviesa y las características de las mismas. Este tipo de diseños también nos proporcionarían datos sobre la evolución de determinados sujetos que hemos detectado en nuestra investigación que, aún compartiendo un determinado rol, presentan características muy interesantes y distintas a las que son mayoritarias dentro de ese grupo de implicados.

Otro aspecto que resulta merecedor de un estudio en mayor profundidad, y que los instrumentos utilizados han hecho aflorar muy

superficialmente, es el relativo al de los pensamientos, atribuciones y sentimientos de agresores, víctimas y espectadores de las situaciones de maltrato, como elementos fundamentales para comprender e intuir cuáles son los mecanismos psicológicos que ponen en marcha durante todo el proceso de victimización.

Por otra parte, al estar todo el trabajo basado en las percepciones de niños y profesores, nos ha parecido que podrían existir diferencias de criterio a la hora de identificar o no determinados comportamientos como agresivos, calificar situaciones cotidianas, autoidentificarse con uno de los roles protagonistas o bien reconocer problemas de convivencia. Todas estas percepciones podían estar mediatizadas por sus propias experiencias, por aspectos culturales y sociales o por el propio desarrollo evolutivo del sujeto.

Se hace pues necesario realizar un esfuerzo en utilizar estrategias e instrumentos diversos de medición y en recabar información desde diferentes fuentes (padres, profesores, niños, especialistas, etc) para acercarnos a la comprensión del problema y sus alternativas de explicación. Por tanto, las cuestiones metodológicas son otro punto en el que centrarse durante la investigación futura.

El camino iniciado en esta investigación de contemplar el fenómeno de los malos tratos como un proceso de grupo incardinado en el conjunto de problemas de convivencia de un centro, debe continuarse y completarse con investigaciones que se muevan hacia la realización de estudios que aborden la ecología del grupo de iguales en particular y a los componentes de la ecología social en general. Son pocos los estudios que han examinado cómo actúan recíprocamente los factores escolares, familiares y culturales con las características del individuo. Igualmente, se le ha prestado poca atención a las posibles conexiones que pueden darse entre los distintos microsistemas en los que se desenvuelve el niño (familia, escuela, grupo de iguales, etc.).

Quisiéramos finalizar este apartado haciendo una reflexión relacionada con la percepción que se tiene desde los centros educativos sobre las investigaciones que se realizan desde ámbitos externos a la escuela. Tenemos la sensación de que no existe la suficiente permeabilidad entre el cuerpo de conocimientos que se está generando en torno al fenómeno de los malos tratos y la práctica cotidiana del aula. Esto puede ser debido a que, a menudo, las conclusiones que se obtienen en las investigaciones que se realizan no revierten posteriormente de forma operativa en el contexto del que se extrajeron los datos. Como consecuencia, se puede generar en los centros un cierto recelo hacia los expertos externos ya que estos, desde el punto de vista del profesorado, no acaban de solucionar o mejorar el problema. Para intentar paliar este problema proponemos dos tipos de medidas. La primera de ellas podía ser la creación de equipos mixtos de investigación formados por expertos externos con una formación y experiencia investigadora contrastada y profesionales que desempeñen su labor en los centros educativos en los que se actúe. Estos últimos aportarían su experiencia y conocimiento práctico sobre la realidad que se está investigando, al mismo tiempo que utilizarían estos grupos como vía de formación profesional. Los equipos que así se formasen deberían comprometerse a centrar sus esfuerzos no sólo en el diagnóstico del problema sino también en la intervención sobre el mismo. Esto último que acabamos de decir se enmarca dentro de una línea de investigación más general que señala la necesidad de diseñar y evaluar proyectos de prevención e intervención sobre el problema de los malos tratos.



## REFERENCIAS







## BIBLIOGRAFÍA

- Adler, P.A. y Adler, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in Preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, 58, 145-162.
- Ahmad, Y. y Smith, P.K. (1989). Bully/victim problems among school children. Poster presentado en la conferencia de la developmental section of the BPS. Guilford.
- Almeida, A. (1999). Portugal. En P.K. Smith; Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of School Bullying : A cross-national perspective*. Londres: Routledge, 174-187.
- Almeida, A.; Del Barrio, C. Márquez, M.; Gutierrez, H. y Van der Meulen, K. (2001). Script-cartoon narrative of bullying in children and adolescents: A research tool to asses cognition, emotions and coping strategies in bullying situation. En M. Martínez (Eds.), *Prevention and control of aggresion and the impact on its victims*. Nueva York: Kluwer publishers.

- Antón, H. (2001). *Violencia, disciplina y convivencia escolar. Análisis crítico desde la perspectiva del profesorado y equipos directivos*. Tesis doctoral. UNED.
- Araos, G y Correa, V. (2004). *La escuela hace diferencia. Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana. Instituto de Sociología. Ediciones Catalina Mertz.
- Arora, C.M.J. (1996). Defining bullying: Towards a clearer general understanding and more effective intervention strategies. *School Psychology International*, 17, 317-329.
- Arora, C.M.J. y Thompson, D. A. (1987). My Life in School Checklist. In S. Sharp, *Bullying Behaviour in Schools*. Windsor: NFER WILSON.
- Arruga i Valeri, A. (1987). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Asher, S. y Coie, J. (1990). *Peer rejection in childhood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Astor, R. A., Behre, W. J., Fravil, K. A., y Wallace, J. M. (1997). Perceptions of school violence as a problem and reports of violent events: A national survey of school social workers. *Social Work*, 42, 55-68.
- Austin, S., y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Aviles, J.M. (2001). *La intimidación entre iguales (bullying) en la educación secundaria obligatoria. Valoración del cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Avilés, J.M. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: Stee-Eilas.
- Babcock, F., Hartle, L. y Lamme, L. (1995). Prosocial behaviors of five-year-old children in sixteen learning/activity centers. *Journal of Research in Childhood Education*, 9(2), 113-127.
- Bagwell, C.L., Coie, J.D., Terry, R.A. y Lochman, J.E. (2000). Peer Clique Participation and Social Status in Preadolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 280-305.

- Baldry, A. y Farrington, D.P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22, 423-426.
- Baldry, A. y Farrington, D.P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community y Applied Social Psychology*, 10, 17-31.
- Baldry, A. y Farrington, D.P. (2004). Evaluation of an Intervention Program for the Reduction of Bullying and Victimization in Schools. *Aggressive Behavior*, 30, 1-15
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe
- Batsche, G.M. (1997). Bullying,. In G. Bear, K. Minke y A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems, and alternatives* (pp. 171-180). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Batsche, G.M., y Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-175.
- Beitchman, J. H., Patterson, D. R., Gelfand, B. y Mintry, G. (1982). IQ and child psychiatric disorder. *Canadian Journal of Psychiatry*, 27, 23-28.
- Beland, K. R. (1996). A schoolwide approach to violence prevention. In Hampton, Robert L. (Ed); Jenkins, Pamela (Ed). *Preventing violence in America. Issues in children's and families' lives*, Vol. 4. Thousand Oaks, USA: Sage Publications, Inc., 209-231
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Beltrán, J.A. (2001). *Algunas claves psicológicas para la construcción de la convivencia escolar*. Ponencia presentada en el seminario sobre convivencia en los centros escolares. Consejo General del Estado. Consultado el 17 de mayo de 2002 en <http://www.mec.es/cesces/beltrán.html>

- Beltrán, J.A.; Sánchez, A. y Fernández, M<sup>a</sup> P. (2002). Análisis cualitativo sobre las características de las conductas agresivas entre estudiantes. *EduPsykhé*.1(1), 27-40.
- Benítez, J.L. (2002). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención contra los malos tratos entre iguales en contextos escolares*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Berdondini, L., y Smith, P. K. (1996). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school: An Italian replication. *Journal of Family Therapy*, 18, 99-102.
- Berk, L. E. (1998). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Berndt, T. J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, J. Y., y Watson, M. W. (1997). Children who are targets of bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(4), 483-498.
- Berthold, K. A. y Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the midwestern USA. *School Psychology International*, 21(1), 65-78
- Besag, V. (1989). *Bullies and Victims in Schools*. Londres: Open University Press.
- Bilbeny, N. (2003): Sobre la clave última de la violencia. *Boletín de Análisis del Observatorio de ideologías de la Violencia*, 1(5). Consultado el
- Bjorkqvist, K. (1994). Sex differences in Physical, Verbal, and Indirect Aggression. A review of recent research. *Sex Roles*, 30(3/4), 177-188.
- Bjorkqvist, K., Ekman, K.y Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego Picture, ideal ego Picture and normative ego Picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.

- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight?: Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 815-823.
- Bjorkqvist, K. y Österman, K. (1999). Finland. En P.K. Smith; Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of School Bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge, 56-68.
- Black, B. y Hazen, N. (1990). Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children. *Development Psychology*, 26, 379-387.
- Bosworth, K., Espelage, D. L., Dubay, T., Dahleberg, LL. y Daytner, G. (1996). Using multimedia to teach conflict-resolution skills to young adolescents. *American Journal of Preventive Medicine*, 12 (C5 suppl), 65-74.
- Bosworth, K., Espelage, D. L., y Simon, T. R. (1999). Factors associate with bullying behaviour in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341-362.
- Boulton, M. J. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization, and bullying. *Child Development*, 70, 944-954.
- Boulton, M. J. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Boyle, M.H., Jenkins, J.M., Georgiades, K., Cairney, J., Duku, E. y Racine, Y.(2004). Differential-parental parenting behavior: Estimating within- and between-family effects on children. *Child Development*, 75(5), 1457 – 1476.

- Bowers, L., Smith, P. K., y Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims, and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215-232.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bukowski, W. M., Sippola, L. A., y Newcomb, A. F. (2000). Variations in patterns of attraction to same-and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology*, 36, 147-154.
- Buendía, L., y otros (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: MCGraw Hill.
- Byrne, B. (1987). *A study of nature and incidence of bullies and whipping boys (victims) in a Dublin city post-primary school for boys*. Tesis de Licenciatura en Educación. Dublin: Trinity College.
- Byrne, B. (1999). Ireland. En P.K. Smith; Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of School Bullying : A cross-national perspective*. Londres: Routledge, 112-128.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H.J., Gest, S. D. y Gariépey, J. L. (1988). Social networks and aggressive behavior : peer support or peer rejection ?. *Developmental Psychology*, 24, 815-823.
- Calvo, A. R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. Madrid: EOS
- Callagan, S., y Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimization among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 18, 161-163.
- Camodeca, M. y Goossens, F.A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2) (2005), 186-197.
- Carbonell, J.L.(Coord.) (1999). *Convivir es vivir*, 4 volúmenes. Madrid: MEC

- Carbonell, J.L. y Peña, A.I. (2001). El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos. Madrid: CCS.
- Card, N.A. (2003). *Victims of peer agresion: A meta-analytic review*. Presented at Society for Research in Child Development biennial meeting, Tampa, USA, April.
- Carney, A. G. y Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International* 22(3), 364-382.
- Casamayor, G. (2000). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Castells, M. (1997). The power of identity. The Information Age: economy, society and culture, vol. 2. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (2001). Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes. *Revista de Educación. Número extraordinario*, 41-58.
- Castro, J.A. y Dos Santos, J. (2001). *Del castigo a la disciplina positiva. Mas allá de la violencia en la educación*. Salamanca: Amarú.
- Cava, M.J. y Musity, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cerezo, F. (1990). *La agresividad social entre escolares: La dinámica bullying*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001a). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001b). Variables de personalidad asociada en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconenses, XIV*, 131-145.
- Chen, D.W., Fein, G. T y Tam, H.P. (2001). Peer conflicts of preschool children : Issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development*, 12, 523-544.

- Cohen, J. M. (1997). Sources of peer group homogeneity. *Sociology of Education*, 50, 227-241.
- Coie, J. D., y Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3 (pp. 779-862). New York: Wiley.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Ferris y Wright (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys play groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S. y Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioral Education*, 8(3), 293-319.
- Cole, E. (1995). Responding to school violence: Understanding today for tomorrow. *Canadian Journal of School Psychology*, 11(2), 108-116
- Collell, J. y Escudé, C. (2003). El maltractament entre iguals en el parvulari: una aproximació al fenomen de la victimització relacional. *Àmbits de Psicopedagogia*, 7, 16-20
- Collell, J. y Escudé, C. (2004). Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes. *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, 21-26.
- Cornejo, J.M. (2003). *Anàlisi Sociomètrica*. Departamento de Psicologia social. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Corsaro, W.A. (1981). Friendship in the nursery school: social organization in a peer environment. En S. Asher y J. Gottman (eds.), *The development of children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. Cast. *La amistad en la guardería: organización social en un entorno de iguales*. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (comps.), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial).
- Corsaro, W.A. y Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197-220.



- Cowie, H. y Olafson, 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(1), 79-95.
- Cowie, H., Jennifer, D., Neto, C., Angulo, J. C., Pereira, B., Del Barrio, C. y Ananiadou, K. (2000). Comparing the nature of bullying in two European countries: Portugal and UK. En M. Sheehan, S Ramsay y J. Patrick (Eds), *Transcending Boundaries: Integrating People, Processes and Systems*. Brisbane: Griffith University.
- Craig, G.J. (2001, 8ª ed.). *Desarrollo psicológico*. México: Pearson Educación de México.
- Craig, S.E. (1992). The Educational Needs of Children Living with Violence. *Phi Delta Kappan* 74(1), 67-71.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Craig, W.M., Henderson, K. y Murphy, J.G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21.
- Craig, W. M., y Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41-59.
- Crawford, N. (2002). New ways to stop bullying. *Monitor on psychology*, 33(9), 64.
- Crick, N.R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-322.
- Crick, N. R. (1996). The role of relational aggression, overt aggression, and prosocial behaviour in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.
- Crik, N.R., Casas, J.F. y Ku, H.C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.

- Crick, N.R., Casas, J.F. y Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- Crick, N.R., y Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Crick, N. R., y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R. y Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 599-607.
- Crick, N.R. y Werner, N.E. (1998). Response decision processes in relational and overt aggression. *Child Development*, 69(6), 1630-39.
- Damon, W. (1977). *The social world of the child*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Damon, W. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. En J. Berndt y G.W. Ladd (eds.), *Peer relationship in child development*, pp. 135-157. New York: John Wiley & Sons.
- Davis, S., Howell, P. y Cooke, F. (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 939-947.
- Dawkins, J. (1995). Bullying in schools: doctors responsibilities. *British Medical Journal*, 310, 174-274.
- Debardieux, E. y Blaya, C. (2001). *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe*. Paris: ESF.
- De Andrés, T.(2003). *Perspectiva psico-evolutiva de la agresividad*. Madrid: Universidad Complutense.

- De Rivera, J. (2003). Agresión, violence, evil, and peace. En T. Millar y M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of Psychology, vol. 5: Personality and Social Psychology* (p. 569-598). Nueva York: Wiley.
- Del Barrio, C, Almeida, A., Van Der Meulen, K., Barrios, A y Gutierrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento normativo: Scan-bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje* 26(1), 9-24
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I. Gutiérrez, H. y Fernández, I (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 25-47.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI
- Defensor del Pueblo (2000). Informe sobre la violencia escolar. Consultado el 26 de febrero de 2001 en <http://www.defensordelpueblo.es>.
- De Rosier, M.A., Cillesen, A. H. N., Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1994). Group social context and children's aggressive behaviour. *Child Development*, 65, 1068-1079.
- DeVoe, J., Peter, K., Kaufman, P., Miller, A., Noonan, M., Synder, T. y Baum, K. (2004). Indicators of School Crime and Safety: 2004. (NCES 2005-002/NCJ 205290). U.S. Departments of Education and Justice. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Díaz-Aguado, M.J. (1997). *Programa de educación para la tolerancia y la prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: INJUVE-MEC.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002a). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (CNICE).
- Díaz-Aguado, M.J. (2000b). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78.

- Díaz-Aguado, M.J. (2003). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Pirámide.
- Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-216), Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Dodge, K. A., y Coie, J. D. (1987). Social information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K. A., Petit, G. S., McClaskey, C. L. y Brown, M.M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2), 1-85
- Duncan, R. D. (1999). Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. *Child Maltreatment*, 4, 45-55.
- Durán, A. (2003). *La agresión escolar en los centros de segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Dykeman, c., Daehlin, W., Doyle, S. y Flamer, H.S. (1996). Psychological predictors of school-based violence: Implications for school counselors. *School Counselor*, 44(1), 35-47.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., y Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3 (pp. 1017-1096). New York: Wiley.
- Eder, D. (1995). The cycle of popularity: interpersonal relations among female adolescents. *Sociology of Education*, 58(3), 154-165. EJ322 823.
- Eisenberg, N., y Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Ed), *Handbook of child psychology* (vol. 3, N. Eisenberg, vol. Ed., pp. 701-778). Chichester: Wiley.

- Elinoff, M.J., Chafouleas, S.M. y Sassu, K.A. (2004). Bullying: Considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41(8), 887-897
- Endresen, J . M., y Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. In A. C. Bohart, C. Arthur, y D. J. Stipek (Eds.), *Constructive & destructive behaviour: Implications for family, school, and society* (pp. 147-165). Washington, DC: American Psychological Association.
- Eron, L. D., Huesmann, R. L., Dubow, E., Romanoff, R. y Yarmel, P. W. (1987). *Childhood aggression and its correlatos over 22 years. Childhood Aggression and Violence*. New York: Plenum.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J.A., Pereira, B. y Smith, P.K. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims:Data from seven countries. . *Aggressive Behavior*, 30, 71-83.
- Eslea, M., y Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 419-429.
- Espelage, D. L. (2003). Bullying in Early Adolescence: The Role of the Peer Group. ERIC Digest.
- Espelage, D.L., Bosworth, K. y Simon, T.R. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, 16, 411-426
- Espelage, D. L., y Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2 (2/3), 123-142.
- Espelage, D. L., y Holt, M. K., y Henkel, R. R. (2003). Examination of peer group contextual effects on aggressive behavior durign early adolescence. *Child Development*, 74, 205-220.

- Espelage, D.L. y Swearer, S.M. (2003). Research on School Bullying and Victimization : What Have We Learned and Where Do We Go From Here?. *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Estell, D.B., Cairns, R.B., Farmer, T.W. y Cairns, B.D. (2002). Aggression in Inner-City Early Elementary Classrooms: Individual and Peer Group Configurations. *Merrill-Palmer Quarterly* 48, 52-76.
- Estell, D., Farmer, T., Pearl, R., Van Acker, R. y Rodkin, P. (2003). Heterogeneity in the Relationship Between Popularity and Aggression: Individual, Group and Classroom influences. *New directions for child and adolescent development*, 101, 75-85.
- Etxeberria, F. (2001). Europa y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 147-165.
- Etxeberria, J., Joaristi, L. y Lizasoain, L. (1990). Programación y análisis estadísticos básicos con SPSS/PC+. Madrid: Paraninfo.
- Evans, C.D.H., Searle, Y. y Dolan, B.M. (1998). Two new tools for the assessment of multi-impulsivity: The "MIS" and the "CAM", *European Eating Disorders Review*, 6(1), 48-57.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Bishop, J. L., O'Neal, K. y Cairns, B. D. (2003). Rejected bullies or popular leaders? The social relations of aggressive subtypes of rural african american early adolescents. *Developmental Psychology*, 39, 992-1004.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M. C., Trott, H., Bishop, J. L. y Cairns, B. D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: an examination of aggressive and popular school types. *Journal of School Psychology*, 41, 217-232.
- Farmer, T.W. y Hollowell, J.H. (1994). Social Networks in Mainstream Classrooms: Social Affiliations and Behavioral Characteristics of Students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2, 143-155.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4, 79-100.

- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later-life outcomes. In D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 5-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Federación de Enseñanza de CCOO. (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Madrid: CCOO.
- Ferguson, G.A. (1986). *Análisis estadístico en educación y psicología*. México: Trillas
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Fernández, I. (2001). *Guía de convivencia en el aula*. Barcelona: Práxis.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1991). Como te chives ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.
- Fernández, J. S. (1999). *Sociología de los grupos: sociometría y dinámica de grupos*. Almería: Universidad de Almería
- Feshbach, N. D. y Feshbach, S. (1998). Aggression in the schools: Toward reducing ethnic conflict and enhancing ethnic understanding. In Penelope K. Tidckett (Ed), Cynthia J. Schellenbach. *Violence against children in the family and the community*. Washington, DC, USA: American Psychological Association, 269-286.
- Fonzi, A. (Eds). (1997). *Il bullismo en Italia*. Florencia: Giunti.
- Fonzi, A., Genta, M.L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. y Costable, A. (1999). Italy. En P.K. Smith; Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of School Bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge, 140-157.
- Forehand, R., King, H. E., Peed, S. y Yoder, P. (1975). Mother-child interactions: Comparisons of a non-compliant clinic group and a non clinic group. *Behaviour Research and Therapy*, 13, 79-84.
- Forman, E. (1992). Discourse, intersubjectivity, and the development of peer collaboration: A Vygotskian approach. En L.T. Winegar y J. Valsiner (eds.), *Children's within social context. Vol. 2 Research and*

- methodology*, pp. 143-160. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Forman, E.A. y Cazden, C.B. (1985). Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. En J.V. Wertsch (eds.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freud, A. y Dann, S. (1949). An experiment in group upbringing. In A. Freud y H. Hartmann (Eds.), *The psychoanalytic study of the child* (pp. 127-168). Oxford, England: International Universities Press.
- Fuchs, M., Lamnek, S. y Luedtke, J. (1996). *Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sociales problems*. Opladen: Leske y Buderick.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- Furlong, M. J., Morrison, G. M., y Greif, J. L. (2003). Reaching an American consensus: Reactions to the special issue on school bullying. *School Psychology Review*, 32, 456-470.
- Galen, B.R. y Underwood, M.K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33(4), 589-600.
- Galvin, P. P. y Singleton, R. M. (1984). Behaviour problems: a system of management, BPSM Manual. Windsor, Berkshire: NFER-Nelson.
- Gallardo, J.A. y Jiménez, M. (1997). Efectos del maltrato y del status sociométrico sobre la adaptación social y afecto infantil. *Psicothema*, 9 (1), 119-131.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: MEC.
- Garbarino, J., y DeLara, E. (2002). *And words can hurt forever: How to protect adolescents from bullying., harassment, and emotional violence*. New York: The Free Press.



- García Correa, A. (2002). Investigaciones realizadas en España sobre violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Consultado el 15 de diciembre de 2002 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- Garner, P. W., Robertson, S. y Smith, G. (1997). Preschool children's emotional expression with peers: The roles of gender and emotion socialization. *Sex Roles*, 36, 675-691.
- Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. y Smith, P. K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 97-110.
- Gil Verona, J.A. et al. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Anales de Psicología*, 18(2), 293-303
- Gini, G. (2004). Bullying in Italian Schools. An Overview of Intervention Programmes. *Psychology International*, 25(1), 106-116.
- Goldstein, A. P. (1994). *The ecology of aggression*. New York: Plenum Press.
- Goldstein, A. P. (1999). Agresión reduction strategies: effective and ineffective. *School Psychology Quarterly*, 14(1), 40-58.
- Good, T. L. y Weinstein, R. S. (1986). Teacher expectations: A framework for exploring classrooms. En K. K. Zumwalt (Ed.), *Improving teaching: 1986 ASCD yearbook*. Alexandria, VA: Association for Supervisión and Curriculum Development.
- Greene, M.B. (2000). Bullying and harassment in schools. In R.S. Moser & C.E. Franz (Eds.), *Shocking violence: Youth perpetrators and victims- A multididisciplinary perspective* (pp.72-101). Springfield, I.L.:Charles C. Thomas.
- Greenfield, P. y Lave, J. (1982). Cognitive aspects of informal education. En D.A. Wagner y H.W. Stevenson (eds.), *Culture perspectives on child development*. San Francisco: Freeman.
- Griffin, R.S. y Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior* 9, 379-400.

- Gunnar, M. R., Señor, K. y Hartup, W. W. (1984). Peer presence and the exploratory behavior of eighteen and thirty-month-old children. *Child Development, 55*, 1103-1109.
- Gutiérrez, H. (2001). El maltrato entre iguales por abuso de poder en ámbitos educativos (bullying): Las aportaciones de la entrevista semiestructurada. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Hair, J.F., Tatham, R.L., Black, W.C. (1999). Análisis Multivariante. Madrid: Prentice Hall.
- Hanewinkel, R. (2004). Prevention of bullying in German schools: an evaluation of an anti-bullying approach. En P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanish, L.D., Ryan, P., Martin, C.L. y Fabes, R.A. (2005). The social context of young children's peer victimization. *Social Development, 14*(1), 1-19.
- Hann, D. M. Castino, R. J., Jarosinski, J. y Britton, H. (1991). Relating mother-toddler negotiation patterns to infant attachment and maternal depression with an adolescent mother sample. En J. Osofsky y L. Hubbs-Tait, *Consequences of adolescent parenting: predicting behavior problems in toddlers and preschoolers*. Symposium conducted at the biennial meeting of the Society in the child development. Seattle, W. A.
- Harachi, T. W., Catalano, R. F. y Hawkins, J. D. (1999). United States. En P.K. Smith; Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of School Bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge, 279-295.
- Harman, H (1989). Análisis factorial moderno. Madrid: Saltes
- Hartup, W. W. (1983). Peer groups. In P. H: Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology (4ª ed.)*, Vol. 4: *Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.
- Hay, D. F., Zahn-Waxler, C. Cummings, E. M. y Iannotti, R. (1992). Young children's views about conflict with peers: A comparison of the

- daughters and sons of depressed and well women. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 669-683.
- Hay, D.F., Payne, A. y Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Henggeler, S. W., Schoenwald, S. K., Borduin, C. M., Rowland, M D., y Cunningham, P. B. (1998). *Multisystemic treatment of antisocial behaviour in children and adolescents*. New York: The Guilford Press.
- Henry, D., Guerra, N. Huesmann, R., Tolan, P., Van Acker, R. y Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28, 59-81.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación (2ª ed.). México: McGraw-Hill
- Herranz, P. (1999): El contexto escolar y la no violencia. En Segura y Marquina, *Hacia la no-violencia. Una cuestión de educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- Herrera, C. y Dunn, J. (1997). Early experiences with family conflict: Implications for arguments with a close friend. *Developmental Psychology*, 33, 869-881.
- Hoover, J.H., Oliver, R. y Hazler, R. J., (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Hoover, J.H., Oliver, R. y Thompson, K. (1993). Perceived victimization by school bullies: New research and future directions. *Journal of Humanistic Education and Development*, 32, 76-84.
- Howes, C., Matheson, C.C. y Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child-care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.
- Ianni, N.D. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Organización de Estados Iberoamericanos. Monografías Nº 2* (agosto-septiembre), Consultada el 3 de noviembre de 2003 en <http://www.campus-oei.org/valores/monografias02/reflexion02.htm>.

- Ianni, N.D. y Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Iglesias, I. (2000). Cero en conducta. *El Correo de la UNESCO*, 16.
- Imberti, J. (Comp.) (2001). *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*. Buenos Aires: Paidós.
- INCE (1998). *Diagnóstico del sistema educativo, 1997. Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español*. Madrid: MEC. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- Ireland, J. (2000). 'Bullying' among prisoners: A review of research. *Aggression and Violent Behavior*, 5, 201-215.
- Ireland, J.L. y Archer, J. (2004). Association Between Measures of Aggression and Bullying Among Juvenile and Young Offenders. *Aggressive Behavior*, 30, 29-42
- Ishikawa, F. (2003). *Dyadic and triadic interaction between newly acquainted two-year-olds*. Unpublished PhD thesis, Cambridge University.
- Iskandar, N., Laursen, B., Finkelstein, B. y Fredrickson, L. (1995). Conflict resolution among preschool children: The appeal of negotiation in hypothetical disputes. *Early Education and Development*, 6, 359-376.
- Jares, X. (2002): Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44,79-92.
- Justicia, F. (2001). La convivencia en los centros educativos. *Boletín IDEA*. Consejo Escolar de Navarra.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A., y Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P. y Rimpela, A. (2000). Bullying at school-an indicator o adolescents at risk for mental disorders. *Journal Adolescents*, 23, 661-674.
- Kandel, D. B., (1978). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology*, 84, 427-436.

- Kanetsuna, T., y Smith, P. K. (2002). Pupil insights into bullying, and coping with bullying: A bi-national study in Japan and England. *Journal of School Violence*, 1, 5-29.
- Karatzias, A., Power K.G., Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: Same or separate entities?. *Aggressive Behaviors*, 28, 45-61.
- Kasen, S., Cohen, P., y Brook, J. S. (1998). Adolescent school experiences and dropout, adolescent pregnancy, and young adult deviant behavior. *Journal of Adolescent Research*, 13, 49-72.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Forsblom, S., y Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.
- Kemple, K., Speranza, H. y Hazen, N. (1992). Cohesive discourse and peer acceptance: longitudinal relations in the pre-school years. *Merrill Palmer Quarterly*, 38, 364-381.
- Kerns, K. A. y Barth, J. M. (1995). Attachment and play-convergence across components of parent-child relationships and their relations to peer competence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, 243-260.
- Klinterberg, B. (1997). Hyperactive behavior and aggressiveness as early risk indicators for violence: Variable and person approaches. *Studies on Crime and Crime Prevention*, 6(1), 21-34.
- Kratcoski, P. (1985). Youth violence directed towards significant others. *Journal of Adolescence*, 8 (2), 155.
- Krishnamurti, J. (1999). *Más allá de la violencia*. Buenos Aires: Troquel.
- Kruskal, W.H. y Wallis, W.A..(1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *J. Amer. Statis. Assn.* 47, 583-621.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S.L., Moilanen, I., Pih, J., Puura, K., Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22(7), 705-717.

- Kumpulainen, K., Räsänen, E., y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 102-110.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., y Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science, 1*(2), 76-88.
- Kwak, K. & Koo, H. (submitted, 2004). *General pictures of wang-ta (South Korean bullying)*. Unpublished manuscript, Seoul National University.
- Ladd, G. W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimisation, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment, 14*, 74-96.
- Lafrenier, P. J. (1996). Cooperatin as a conditional strategy among peers: Influence of social ecology and kin relations. *International Journal of Behavioural Development, 19*, 39-52.
- Lagerspetz, K. M., Bjorkqvist, K., Berts, M., y King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 45-52.
- Larson, J., Smith, D.C. y Furlong, M.J. (2002). Best practices in school violence prevention. In A. Thomas y J. Grimes (Eds.) *Best practices in school psychology IV* (pp. 1081-1097). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Latorre, A. y Jurado, E.M<sup>a</sup>. (2003). *Programas europeos de educación para la tolerancia*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Leff, S. S., Kupersmidt, J. B., Patterson, C. J., y Power, T. J. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review, 28*, 505-517.
- Leff, S. S., Power, T. J., Costigan, T. E., y Manz, P. H. (2003). Assessing the climate of the playground and lunchroom: Implications for bullying prevention programming. *School Psychology Review, 32*, 418-430.

- Leff, S. S., Power, T. J., Costigan, T. E., y Nabors, L. A. (2001). School-based aggression prevention programs for young children: Current status and implications for violence prevention. *School Psychology Review*, 30, 344-353.
- León, O. G. (2005). *Cómo redactar textos científicos en psicología y educación*. Madrid: Gesbiblo.
- Light, P. y Glachan, M. (1985). Facilitation of individual problem solving through peer interaction. *Educational Psychology*, 5, 217-225.
- Lind, J. y Maxwell, G. M. (1996). Children's Experiences of Violence at School. *Children*, 20, 10-12.
- Loeber, R., y Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-99.
- Loeber, R., y Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- Long, J. D., y Pellegrini, A. D. (2003). Studying change in dominance and bullying with linear mixed models. *School Psychology Review*, 32, 401-417.
- López, R. (2002). El entorno como desencadenante de los conflictos. En A. Serrat (Coord.), *Resolución de conflictos. Una perspectiva globalizadora*. Barcelona: Cisspraxis.
- Lössel, F. y Bliesener, T. (1999). Germany. En P.K. Smith et al, (eds), *The Nature of School Bullying: a Cross-National Perspective*, London: Routledge.
- Lowenstein, L. F. (1978). The bullied and no-bullied child. *Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 316-318.
- Luengo, F. y Guarro, A. (2003). La autorrevisión democrática. En Proyecto Atlántida, *La convivencia democrática y la disciplina escolar* (pp. 29-57). Madrid: Proyecto Atlántida.

- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 63-89.
- Magendzo, A.(2003). Currículum, convivencia escolar y calidad educativa. *Organización de Estados Iberoamericanos. Monografías Nº 2 (agosto-septiembre)*, Consultado el 3 de noviembre de 2003 en <http://www.campus-oei.org/valores/monografias02/reflexion03.htm>.
- Mandujano, F. (1998). Teoría del muestreo: particularidades del diseño muestral en estudios de la conducta social. *Revista electrónica de Metodología Aplicada*, 3(1), pp. 1-15. Consultado el 2 de noviembre de 2000 en <http://www.uniovi.es/-Psi/REMA/v3n1/a1v3n1.wp5>.
- Marchesi, Á. y Martín, E. (Eds.). (2002). *Evaluación de la ecuación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María, SM.
- Marchesi, Á. y Hernández, C. (Coords). (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Martín, C. (Coord.) (1999). *Psicología del desarrollo y de la educación en edad escolar*. Ámbito: Valladolid.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S. Del Barrio y Echeita, de G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003). Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia. Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). Consultado el 22 de julio de 2005 en <http://www.fuhem.es/portal/areas/educacion/documentos>
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario: un instrumento para la investigación de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Laertes.
- Maxwell, W. (1992). La naturaleza de la amistad en la escuela primaria. En C. Rogers y P. Kutnick (Coord.) *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.



- MEC (1998). *Diagnóstico del Sistema Educativo Español*. Madrid: MEC
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: SXXI.
- Mellor, A. (1999). Scotland. En P.K. Smith; Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of School Bullying : A cross-national perspective*. Londres: Routledge, 183-208..
- Menesini, E. y Gini, G. (2000). Il bullismo como processo di gruppo. Adattamento e validazione del Cuestionario "Ruoli dei Partecipanti" alla popolazione italiana. *Eta Evolutiva*, 66, 18-32.
- Meyers, J. y Nastasi, B.K. (1999). Primary prevention in school settings. In C.R. Reynolds y T.B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 764-799). New York:Wiley.
- Meyers, S. C. (1990). Verbal behaviors of preschool stutterers and conversational partners: Observing reciprocal relationships. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, 706-712.
- Miller, P., y Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited and life-course-persistent anti-social behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Monks, C., Smith, P. K., & Swetenham, J. (2003). Aggressors, victims and defenders in preschool: Peer, self and teacher reports. *Merrill-Palmer Quartely*, 49, 453-469.
- Monterosso, J. y Ainslie, G. (1999). Beyond discounting : Possible experimental models of impulse control. *Psychopharmacology*, 146(4), 339-347.
- Mora-Merchán, J.A. (2000). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Morales, J. y Abad, L. V. (1996). *Introducción a la sociología*. Madrid: Tecnos.

- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morita, Y. (Eds.). (1985). *Sociological study on the structure of bullying group*.  
Department of Sociology: Osaka City University
- Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K., y Taki, M. (1999). Japan. In P. K., Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalana & P. Slee (Eds.) *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. New York & London: Routledge.
- Morollón, M. (2001). Una panorámica sobre la convivencia en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 42-54.
- Morrel, R. (2002). A clam After the Storm?. Beyond Schooling as Violence, *Educational Review*, 54(1), 37-46.
- Morrison, G. M., Furlong, M. J. y Smith, G. (1994). Factors associated with experience of school violence among general education, leadership, class, and special day class pupils. *Education and treatment of children*, 17, 356-369.
- Moss, E., Goesselin, C., Parent, S., Rousseau, D. y Dumont, M. (1997). Attachment and joint problem-solving experiences during the preschool period. *Social Development*, 6, 1-17.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Haynie, D. L., Ruan, W. J., y Scheidt, P. (2003). Relationships between bullying and violence among U. S. youth. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 157, 3438-353.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Ramani, S. P., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of The American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Natving, G. K., Albrektsen, G., y Qvarnstrom, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behaviour. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 561-575.
- Naylor, P., Cowie, H. y del Rey, R. (2001). Doping strategies of secondary school children in response to being bullied. *Chil Psychology and Psychiatry Review*, 6, 114-120.

- Newcomb, A. F., Bukowsky, W. M. y Patee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 1, 99-128.
- Nicolaidis, S., Toda, Y., & Smith, P. K.. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118
- Niehoff, D. (2000): *Biología de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- O'Donnell, J., Hawkins, J.D. y Abbott, R.D. (1995). Predicting serious delinquency and substance use among aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 529-537.
- Ohsako, T. (1999). The developing world. En P.K. Smith; Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of School Bullying : A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Olcoz, J.M. e Iriarte, J.M. (1999). *Sociowin. Diagnóstico sociométrico asistido por ordenador*. Madrid: Autores.
- Olthof, T. y Goossens, F. (2003). *Seeking respect and avoiding disrespect Fromm peers as a motive to participate in bullying*. Parer presented in the 70<sup>th</sup> ISRA conference, 24-27 April, Tampa, Florida
- Olweus, D. (1972). Personality and aggression. In J. K. Cole & D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 261-321). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J.K. Cole y D.D. Jensen. *Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press: Hemisphere.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*. Whashington D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.

- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. In D. Magnusson, y V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365) . New York: Academic Press,
- Olweus, D. (1989). *The Olweus Bully/Victim questionnaire* (Mimeo). HEMIL,-senteret, Universitetet I Bergen, Norway. Bergen, Norway: University of Bergen.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. Pepler, y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK.: Blackwell.
- Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes. In H. Rubin y J.B. Asendorf (eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1994a). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school base intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1994b). Bullying at school: Long-term out-comes for the victims and an effective school-based intervention program. In L. R: Huesmann (Ed.), *Aggressive behaviour: Current perspectives* (pp. 97-130). New York: Plenum.
- Olweus, D. (1997a). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48, 1301-1313.
- Olweus, D. (1997b). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

- Olweus, D. (1999). Sweden. In Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Eds), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). London & New York: Routledge.
- Olweus, D. (2001). Bullying at school: Tacking the problem. *The OECD Observer*, 225, 24-26.
- O'Moore, A. M. y Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology* 10, 426-441.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). Informe Cisneros VII. Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Oñederra, J.A. (2005). El maltrato entre iguales en Euskadi. Consejería del Gobierno Vasco. Consultado el 18 de octubre de 2005 en [http://www.isei\\_ivei.net/cast/pub/Bu1.pdf](http://www.isei_ivei.net/cast/pub/Bu1.pdf)
- Orte, C. (2003). Los problemas de convivencia en las aulas. Análisis del bullying. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6 (2), Consultado el 21 de marzo de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/03v6n2.asp>
- Ortega, P., Mínguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. Propuestas educativas. Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación* 304, 253-280.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 134-160.
- Ortega, R. (2001). Tackling Violence at School: A Cosmopolitan and Ecological Approach. Conferencia de apertura en la *Internacional Conference organised by the Connect fi-006 Network*. Brujas, Bélgica: 28-29 Noviembre.

- Ortega, R. (2002a). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- Ortega, R. (2002b). El maltrato entre iguales, uno de los problemas de violencia escolar, no el único. Federación de Enseñanza de CCOO. Consultado el día 23 de marzo de 2003 en [http://www.fe.ccoo.es/poleduc/foro\\_convivencia/foro.htm](http://www.fe.ccoo.es/poleduc/foro_convivencia/foro.htm)
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (Coo.) (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Visor.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. y Mora - Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación* 3, 5-18.
- Ortega, R. y Mora - Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación* 313, 7-28.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1998). Violencia escolar. El problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 46-50.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1999). Spain. En P.K. Smith; Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of School Bullying: A cross-national perspective*. Londres: Routledge, 157-174.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). *Violencia escolar ¿mito o realidad?*. Sevilla: Mergablum
- Ortega, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14. Supl.
- Papalia, D. E. y Olds, S. W. (1997). *Desarrollo Humano*. México: McGraw-Hill.

- Pareja, J.A. (2002). La violencia escolar en contextos interculturales: Un estudio en la ciudad Autónoma de Ceuta. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Parkhurst, J.T. y Hopmeyer, A. (1998). Sociometric Popularity and Peer-Perceived Popularity: Two Distinct Measures of Peer Status. *Journal of Early Adolescence*, 18, 125-144.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying and victimization in middle school: A dominance relations perspective. *Educational Psychologist*, 37, 151-163.
- Pellegrini, A. D. y Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 142-163.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., y 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.
- Pellegrini, A. D., y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Peralta, F. J. (2004). *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Pereira, J. (2002). Violencia y Escuela. Consultado el 18 de noviembre de 2002 en <http://www.redeseducacion.net/violen002.htm>
- Perez, M. (1993). El niño que cambió a su profesor. *Análisis y Modificación de Conducta* 19(67), 753-765.
- Perret-Clermont, A.; Perret, J. y Bell, N. (1991). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. En L.B. Resnick, J.M. Levine y S.D. Teasley (eds.), *Perspectives on socially shared cognition*, pp. 41-62. American Psychological Association.

- Perry, D. G., Kusel, S. J. y Perry, L. C. (1988). Victims of peer agresión. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Peterson, L. y Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence*, 22, 481-492.
- Pikas, A. (1975). *Sa stoppar vi mobbning*. Stockholm: Prisma.
- Pikas, A. (1989). The Common Concern Method for the treatment of mobbing. En E. Rolan y E. Munthe (eds.), *Bullying: An International Perspective*. London: David Fulton Publishers
- Poulin, F., y Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology*, 36(2), 233-240.
- Rey, R. y Marchesi, A. (2005). La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). Consultado el 22 de julio de 2005 en <http://www.fuhem.es/portal/areas/educacion/documentos>
- Rigby, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations. *Journal of Genetic Psychology*, 134(4), 501-514.
- Rigby, K. (1994). The influence of family functioning on school children's involvement in bully/victim problems. En *Families and Violence: Papers presented at the National Conference for the International Year of the Family*. Centacare Australia and the Australian Catholic University, Febrero, 1994 (pp. 233-251).
- Rigby, K. (1997a). *The Peer Relations Assessment Questionnaire*. Point Lonsdale: Professional Reading Guide.
- Rigby, K. (1997b). *Bullying in Australian schools- And what to do about it*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2001). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.



- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Rigby, K., y Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology, 131*(5), 615-627.
- Rigby, K., y Slee, P. T. (1993a). *The Peer Relations Questionnaire*. Point Lonsdale: Professional Reading Guide.
- Rigby, K., y Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 29*, 119-130.
- Rogoff, B. (1991). Social interaction as apprenticeship in thinking: Guidance and participation in spatial planning. En J.M. Levine, L.B. Resnick y S. Behrend (eds.), *Socially shared cognition*. APA Press.
- Rius, M.D. (2002). La comunicación en el entorno escolar como vía de mediación social ante el fenómeno de la violencia infantil y juvenil. Consultado el 15 de diciembre de 2002 en <http://web.jet.es/cprcantalejo/Vidya.htm>
- Rivers, I. y Smith, P. K. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior, 20*, 359-368.
- Robles, F. (2003): ¿Convivencia escolar en una sociedad de riesgo?. *Organización de Estados Iberoamericanos. Monografías Nº 2 (agosto-septiembre)*, Consultada el 3 de noviembre de 2003 en <http://www.campus-oei.org/valores/monografias02/reflexion05.htm>.
- Rodkins, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., y Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology, 36*, 14-24.
- Rodkins, P.C. y Hodges, E.V.E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four question for school service providers and social development research. *School Psychology Review, 32*, 384-400
- Rojas Marcos, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa.

- Roland, E. (1989). A system oriented strategy against bullying. In E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective* (pp. 141-151). London: David Fulton Publishers.
- Romeu, J. (2005). Trastornos antisociales de la conducta. Consultado el día 22 de octubre de 2005 en [http://www.drromeu.net/trastornos\\_antisociales\\_de\\_la\\_co.htm](http://www.drromeu.net/trastornos_antisociales_de_la_co.htm)
- Rubin, K. H., Chen, X. y Hymel, S. (1993). Socioemotional characteristics of withdrawn and aggressive children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(4), 518-534.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., y Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5ª ed.) (pp. 779-862). New York: Wiley.
- Rubin, Z. (1985). *Amistades infantiles*. Madrid: Morata. (Versión original inglesa, *Children's friendships*. 1980 Cambridge, MA: Harvard University Press).
- Rudolph, K.D.; Lambert, S.F.; Clark, A.G. y Kurlakowsky, K.D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child Development*, 72(3), 929-946. EJ 639 740.
- Rys, G. S., y Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 87-106.
- Saez, P. y Ramón, P. (2003). *Conflicto en las aulas: Propuestas educativas*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Perception*, 28, 1105-1113.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. y Lagerspetz, K.M.J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38(4), 305-312.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Daistaniemi, L. y Lagerspetz, K. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268-1278.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjoerkqvist, K. y Oesterman, K y Kaukianinen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., y Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A tow-year follow up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Salmivalli, C., y Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggressoin among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Salmivalli, C. y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258.
- Salomäki et al. (2001). *The proposal for an Actino Plan to Tackle Violence in the school in Europe*. Report Filand Finish Centre for Health Promotions (Connect, 006-Fi).
- Sánchez, M. D. (2005). *Creencias sobre razonamiento moral y conflictos en adolescentes con problemas de adaptación escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2002). *La mente de los violentos*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2003). Génesis de la violencia. Jornadas «Violencia y Sociedad. Diputación Provincial de Alicante.
- Santos, M.A. (Coord.) (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.
- Schäfer, M. y Korn, S. (en prensa). Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaptation des "Participant Role"-Ansatzes (Bullying as a phenomenon of groups: An adaptation of the Participant- Role-Approach). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*.
- Scheithauer, H. (2002). *Unprototypical forms of aggression among children: A meta-analysis*. Presented at 7th Work-shop on Aggression, Viena, Austria, November..

- Schuster, B. (1997). Ausigmaenseiter in der Schule: Praevalenz von Viktimisierung und Zusammenhang mit sozialem Status. *Zeitschrift fuer Sozialpsychologie*, 28(4), 251-264.
- Schuster, B. (1999). Outsiders at school: The prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes and Intergroup Relations*, 2, 175-190.
- Schwartz, D., Dodge, K. A. y Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys'play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., y Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-575.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., y Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimisation in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 646-662.
- Schwartz, D., Farver, J. M., Chang, L. y Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 113-128.
- Sebald, H. (1992). *Adolescence*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Sebanc, A.M., Pierce, Cheatham, C.L. y Gunnar, M. (2003). Gendered social worlds in preschool: Dominance, peer acceptance and assertive social skills in boys' and girls' peer groups. *Social Development*, 12, 91-106.
- Selman, R.L. (1981). The child as friendship philosopher. En S. Asher y J. Gottman (eds.), *The development of children's friendships*. New York: Cambridge University Press.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). Informe. Violencia entre compañeros en la escuela. Madrid: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Serrat, A. (Coord) (2002). *Resolución de conflictos. Una perspectiva globalizada*. Barcelona: Cisspraxis.

- Siegel, S. (1986). Estadística no paramétrica aplicada a la ciencia de la conducta. México D.F.: Trillas
- Sierra, R. (1991). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Slee, P. T. (1994). Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimization. *Child Psychiatry and Human Development*, 25, 97-107.
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality & Individual Differences*, 18, 57-62.
- Smith, P.K. (1989). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer group. Comunicación presentada en el Congreso anual de la British Psychological Society. London.
- Smith, P.K. (1991a). Hostile aggression as social skills deficit or evolutionary strategy?. *Behavioural and Brain Sciences*, 14, 315-316.
- Smith, P.K. (1991b). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. *Psychologist Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243-248.
- Smith, P.K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children & Society*, 14, 244-303.
- Smith, P.K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health* 9(3), 98-103.
- Smith, P. K., Ananiadou, K., y Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 295-303.
- Smith, P. K. y Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behaviour*, 26, 1-9.
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V. y Cowie, H. (1993). Relationship of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (ed.): *Understanding Relationship Process*, Vol. 2: Learning About Relationships. Nesbury Park, CA.: Sage Publications.

- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefhoghe, A.P.D. (2002). Definitions of bullying A comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14-country international comparison. *Child Development, 73*, 1119-1133.
- Smith, C.A. y Farrington, D.P. (2004). Continuities in antisocial behavior and parenting across three generations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry 45*(2), 230–247.
- Smith, P. K., Madsen, K. C., y Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Toward a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research, 41*, 267-285.
- Smith, P.K., Morita, Y., Jungers-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (1999). *The nature of School Bullying*. London: Routledge.
- Smith, P.K. y Thompson, D. (1991). Practical approaches to bullying. London: David Fulton.
- Smith, P. K., y Samara, M. (2003). *Evaluation of the DfES antibullying pack. Research Brief No: RBX06-03*. London: DfES.
- Smith, P.K. y Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*, 239-268.
- Sourander, A., Helstela, L., Helenius, H., y Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence-A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse and Neglect, 24*(7), 873-881.
- Spence, S. H. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health, 8*(2), 84–96.
- Stephenson, P. y Smith, D. (1989). Bullying in the Junior school. En D. P. Tattum y D. P. Lane (Eds.), *Bullying in Schools* (pp. 45-57). Stoke-on-Kent: Trentham Books.

- Stockdale, M. S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K. y Sarvela, P. D. (2002). Rural elementary student', parents' and teachers' perception of bullying. *American Journal of Health Behavior*, 26(4), 266-277.
- Stormshak, E. A., Bierman, K.L., Bruschi, C., Dodge, K.A. y Coie, J. D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70, 169-182.
- Strauss, M. y Cantor, G. (1987). Stress and child abuse. En R. Helfer y Ch. Kempe (Eds.) *The battered child*. 4ª edition. Chicago: University of Chicago Press.
- Sutton, J., y Smith, P. K., (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Sutton, J., Smith, P. K., y Swettenham, J. (1999a). Bullying and "theory of mind". A critique of the "social skills deficit" view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Sutton, J., Smith, P. K., y Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Swearer, S. M. (2001). Bully Survey-Youth version (BSY). Unpublished manuscript, University of Nebraska-Lincoln.
- Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P. T., Eagle, J. W., y Mickelson, W. T. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. In R. A. Geffener, M. Lorieng y C. Young (Eds.), *Bullying behaviour: Current issues, research, and interventions* (pp. 95-121). Binghamton, NY: Haworth Maltreatment y Trauma Press.
- Taki, M. (1992). The empirical study on the occurrence of ijime behavior. *Journal of Educational Sociology*, 50.
- Tanaka, T. (2001). The identity formation of the victim of shunning. *School Psychology International*, 22, 463-476

- Tapper, K. y Boulton, M.J. (2005). Victim and Peer Group Responses to Different Forms of Aggression Among Primary School Children. *Aggressive Behavior*, 00, 1-16.
- Tattum, D.P. y Lane, D. A. (1989). *Bullying in schools*. Store-on-Trent: Trentham Books.
- Tejedor, F.J. (1984). *Análisis de varianza aplicado a la investigación en Pedagogía y Psicología*. Madrid: Anaya.
- Tolan, P. H. y Guerra, N.G. (1994). Prevention of juvenile delinquency: current status and issues. *Journal of Applied and Preventive Psychology*, 3, 251-273.
- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Trianes, M<sup>a</sup>.V. (2002): La violencia escolar: directrices actuales y cambios necesarios en su estudio. Consultado el 26 de noviembre de 2003 en <http://www.fe.ccoo.es/foros/convivencia/trianes.htm>
- Trianes, M<sup>a</sup>.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: Un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Trianes, M<sup>a</sup>.V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Troy, M., y Stroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166-172.
- Underwood, M. K. (2002). Sticks and stones and social exclusion: Aggression among girls and boys. In P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 533-548). Oxford: Blackw.
- Urra, J. (1997). *Violencia. Memoria amarga*. Madrid: SXXI.
- Vandell, D. L. y Mueller, E. C. (1995). Peer play and friendships during the first two years. In H. C. Foot, Ä. J. Chapman y J. R. Smith (Eds.),



- Friendship and social relations in children (pp. 181-208). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Viera, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the iberican península. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: a international perspective*. London: D. Fulton.
- Vitaro, F., Gendreau, P.L., Tremblay, R. E., y Oligny, P. (1998). Reactive and proactive aggression differentially predict later conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatric and Allied Disciplines*, 39, 377-385.
- Wahler, R. G. (1980). The insular mother: Her problems in parent-child treatment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44, 241-247.
- Wahler, R. G. y Graves, M. G. (1983). Setting events in social networks: Ally or enema in child behavior therapy? *Behavior Therapy*, 14, 19-36.
- Wang, E.W. y Diamond, P.M. (1999). Empirically identifying factors related to violence risk in corrections. *Behavioral Sciences and the Law*, 17(3), 377-389.
- Warden, D. y Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: an iverigation of their sociometric status, empathy and social competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Werry, J. S., Reeves, J. C. Y Elkind, G. S. (1987). Attention deficit, conduct, oppositional, and anxiety disorders in children: A review of research on differentiating characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 113-143.
- Wintney, I. y Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and the extent of bullying in junior, middlle and secondary schools. *Educational research*, 35, 3-25.
- Whitney, I., Nabuzoka, N. y Smith, P. K. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7, 3-7.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., y Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behavior problems among

primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 989-1002.

Woodhead, H. (1990). Bullying, an investigation of gender aspect. Trabajo de investigación no publicado, Universidad de Sheffield

Woods, S. y Wolke, D. (2003). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135-155.

Yates, C. y Smith, P.K. (1989). Bullying in two English comprehensive schools. En E. Roland y E. Munthe (eds.), *Bullying: An international perspective*. London: David Fulton Publishers.

Youniss, J. y Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Zabalza, M.A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.

Zainuddin, R. y Taluja, T. H. (1990). Agresión and locus of control among undergraduate students. *Journal of Personality and Clinical Studies*, 6, 211-215.





## ANEXOS



## ANEXO 1

### ADAPTACIONES AL CUESTIONARIO (Primaria y 1º Ciclo Secundaria)

Ítems originales	Reformulación, matización de los ítems originales
1. Exhibir o mostrar material inadecuado (material o baraja porno)	1. Muestra material inadecuado (sexista, pornográfico, racista)
2. Intentos de agresión o agresión física	2. Maltrato físico a algún/os compañero/s
3. Insultos repetidos hacia una víctima	3. Abuso verbal hacia algún/os compañero/s
4. Molestar o interrumpir en clase	5. Molesta o interrumpe en clase
5. Insolencia o faltas de respeto	6. Insolencia o falta de respeto hacia el profesor
7. Pintar en las mesas o paredes	8. Maltrata los materiales del colegio (Pinta en las mesas, deteriora o rompe cuentos, juguetes, fichas, etc.)
8. Daños a propiedades personales de otro	9. Maltrata las propiedades de los compañeros (pinta, deteriora o rompe cuadernos, libros, lápices, etc.)
10. Romper las notas o citas a padres en presencia del profesor	11. Evita intencionadamente la cita del profesor con sus padres (rompe o no entrega citas, notas, etc.)
12. No traer los deberes	12. Vuelve de casa con los deberes sin hacer
13. Tira cosas por la clase	13. Ensucia o tira cosas intencionadamente por la clase
19. Pintar en el cuaderno o en el libro	17. Maltrata/Pierde sus propias cosas
20. Arrojar objetos por las ventanas de la clase	18. Arroja objetos por las ventanas de la clase
21. Levantar falsos testimonios sobre otros compañeros	19. Levanta falsos testimonios sobre otros compañeros
24. Falta de interés, pasividad, inactividad	22. Falta de interés/motivación hacia las tareas, pasividad, inactividad
25. Hace alusiones sexuales de tipo verbal a los profesores	23. Hace alusiones sexuales de tipo verbal o gestual a los compañeros
27. Mentir a los profesores y otras personas	24. Miente al profesorado
28. Tratar de malas maneras a otros compañeros	25. Trata de malas maneras a otros compañeros (con desprecio, con prepotencia, etc.)
30. Exhibicionismo	27. Muestra conductas exhibicionistas (se baja los pantalones, se quita la camiseta, etc.)
31. No traer libros, cuadernos y material de clase	28. Viene a clase sin los materiales requeridos (libros, cuadernos u otros materiales necesarios para la clase)
32. Consumir golosinas u otro tipo de comida en la clase	29. Consume golosinas y otro tipo de comida en clase
35. Comentarios despectivos	31. Hace comentarios despectivos de sus compañeros
38. Desordenar el mobiliario	33. Desordena el mobiliario (a la salida, durante la clase,...)
41. Llamar por "motes" a otros compañeros	36. Llama por motes a otros compañeros
42. Gritos o subidas de tono, portazos, golpes, etc.	37. Gritos o subidas de tono, portazos, golpes, etc. ante un conflicto en clase
43. No sacar el material de trabajo en clase	38. Tarda en sacar el material de trabajo en clase o se niega a hacerlo
44. Falta de orden a la salida o entrada a la clase	39. Falta de orden a la salida o entrada a la clase (empujones, colarse, correr por los pasillos, etc.)
46. Robos a profesores, alumnos o al centro	40. Robos a profesores o al centro

47. Reirse de otros compañeros	48. Ridiculiza públicamente a otro compañero
48. Pedir salir al lavabo continuamente	42. Pide salir al lavabo sin necesidad
51. Hacer otra tarea distinta de la que corresponde	44. Hace otra tarea distinta a la que corresponde
55. Fumar en las aulas, o intentos de hacerlo	49. Fuma o intentos de hacerlo en el recinto escolar
56. Faltar a clase	50. Falta a clase
53. Meterse físicamente con otros compañeros	46. Imita a compañeros con deficiencias/defectos en tono burlesco o se mete verbalmente con ellos
61. Preguntar insistentemente con ánimo de retrasar	54. Pregunta insistentemente con ánimo de retrasar
62. Malas contestaciones	55. Da malas contestaciones
64. Hablar mal de los compañeros	57. Habla mal de los compañeros
65. Pelearse frecuentemente con los compañeros	58. Se pelea con los compañeros (golpeándose mutuamente, insultándose con ellos)
66. Hablar cuando habla el profesor	59. Interrumpe al profesor cuando esta hablando
60. Malos modales	60. Muestra malos modales
68. Falsificar las firmas o documentos de los padres para confirmar el recibí de cualquier notificación	61. Falsifica las firmas o documentos de los padres para confirmar el recibí de cualquier notificación
70. Quitar cosas a un compañero	62. Quita cosas a los compañeros
72. Dibujos obscenos	64. Realiza y muestra dibujos obscenos
74. Echar la culpa de las cosas malas al compañero/s	65. Echa la culpa de las cosas malas al compañero
75. Pertenecer a pandillas que hacen gamberradas	66. Pertenece a pandillas que hacen gamberradas
76. Guardar las cosas antes de tiempo sin permiso	67. Guarda las cosas antes de tiempo sin permiso
77. No recoger el material de uso común	68. Deja de recoger el material al acabar las distintas actividades
83. Dar collejas a un compañero o similares	53. Molesta o distrae a los compañeros mientras éstos realizan sus tareas
80. Pertenecer a pandillas que cometen actos delictivos	70. Pertenece a pandillas que cometen actos delictivos
81. Comentarios vejatorios sobre la tarea	71. Hace comentarios vejatorios sobre la tarea
85. Abusar sexualmente de los compañeros/as ("meterse mano")	75. "Mete mano" a otros compañeros (tocar el trasero, levantar la falda, etc.)
86. Juguetear	76. Juguetea en clase con otro compañero o con algún objeto mientras se está trabajando
87. Decir groserías u obscenidades	77. Dice groserías u obscenidades
89. Llamar por "motes" directamente al profesor	79. Llama por motes a los profesores
96. Imitar al profesor en tono burlesco	82. Imita al profesor en tono burlesco
97. Fugarse del centro, saltarse la valla o cercado del centro	83. Se fuga del centro, salta la valla o cercado del centro
<b>Ítems originales</b>	<b>Unificación</b>
11. Deambular sin motivo por clase 17. Estar de pie en clase, sin motivo 71. Levantarse de su sitio sin motivo	15. Se levanta, sin motivos, de su sitio y deambula por la clase
6. Llegar tarde a clase 49. Falta de puntualidad	7. Llega tarde a clase
9. Aísla, da de lado, o ignora a algunos compañeros 69. No deja participar a los compañeros	10. Aísla, da de lado, o ignora a algunos compañeros

18. Rehusa hacer la tarea 37. No realizar las actividades escolares	16. Se niega a trabajar. No realiza las actividades escolares
29. Ruidos diversos: cantar, silbar, hacer sonar el móvil o la alarma del reloj... 54. Ruiditos (tamborileo con los dedos sobre la mesa, con el bolígrafo, con los puños, etc.) en clase, gritos, etc.	26. Realiza ruidos diversos en el aula: cantar, silbar, alarma del reloj, dar golpes con objetos en la mesa, con los pies en el suelo, etc.
22. Amenazar a otros compañeros 92. Amenazas, coacción o chulería a compañeros	20. Amenazas, coacción o chulería a compañeros con el fin de intimidarlos
33. Taponado de cerraduras, rallado de coches, pinchazo de ruedas ajenas, etc. 63. Destrozo del edificio o mobiliario del centro	30. Daños o destrozos al edificio del centro o propiedades de los profesores (taponado de cerraduras, rayado de coches, pinchazo de ruedas, etc.)
40. No acatar una orden o castigo 57. No acatar las órdenes del profesor 82. Negativas a cumplir órdenes o deberes	35. Se revela y no acepta el castigo 51. Desobedece las indicaciones del profesor
34. Meterse con otros compañeros 59. Meterse con las cosas de otros	52. Se mete con las cosas del otro ( su forma de vestir, de hablar, su físico, etc.)
50. Consumir o llevar consigo drogas 52. Consumir sustancias estupefacientes	45. Lleva encima algún tipo de drogas.
60. Amenazar a un profesor 95. Amenazas, coacción o chulería hacia el profesor	81. Amenazas, coacción o chulería hacia algún profesor
79. Chantajear o extorsionar exigiendo dinero, tareas/trabajos u objetos 84. Obligar a hacer cosas en contra de la voluntad de alguien	69. Obliga a otros compañeros, a hacer cosas que no quieren con amenazas (que te den dinero, te hagan las tareas, te den alimentos, objetos, etc.)
89. Padecer insultos por parte de agresores 93. Ser aislado o dejado de lado por parte de agresores, etc.	90. Padece insultos, agresiones o es dado de lado por otros compañeros.
<b>Ítems originales eliminados</b>	
14. Injuria y ofende a otros	
15. Borrar mensajes del profesorado en el contestador telefónico de los padres para que éstos no vengan	
16. Abusar de una víctima	
23. Incordiar al alumnado del aula contigua	
26. Llevar indumentaria estrafalaria (quedarse en camiseta en clase, quitarse toda la ropa, venir en chancla de playa, ropa poco cuidada, ropa sucia, ropa provocativa sexualmente, etc.)	
36. Entra y sale de clase cuando quiere	
39. Tirar proyectiles de papel con el bolígrafo	
45. Traer a clase bebidas alcohólicas	
58. Consumir alcohol	
73. Proporcionar falsas direcciones o números de teléfono inexistentes	
78. Suplantar la personalidad de otro	
88. Hacer gestos jocosos	
91. Juegos de cartas, poner en funcionamiento radiocassette, organillos,...	
94. Eludir la propia responsabilidad en una falta, amparándose en que los demás también lo hacen (generalidad de la conducta)	
<b>Ítems nuevos añadidos</b>	
4. Provoca peleas y/o discusiones con los compañeros	

14. Se dirige al profesor o a los compañeros gritando o hablando fuerte
21. Altera en la clase si tiene que esperar (para corregir o recibir sus trabajos, para iniciar una actividad, etc.)
32. Se distrae fácilmente con acontecimientos internos y/o externos
34. Comienza la tarea impulsivamente sin haberla comprendido
41. Insultos a un profesor delante de él o en su ausencia
43. Se cambia de lugar de trabajo sin permiso
47. Agresión física a un profesor
56. Es impulsivo, actúa sin pensar y de forma arrolladora
63. Manifiesta comportamientos excesivamente egoístas (no compartir materiales propios o comunes, alimentos, chucherías, juegos,...)
72. Se niega a cumplir los compromisos y responsabilidades asumidas
73. Incumple las normas del colegio
74. Intenta copiar el trabajo de los demás
78. Comienza las actividades y no consigue terminarlas
80. Falta de respeto hacia otro personal del centro (conserjes, limpiadores,...)
84. Se sienta incorrectamente
85. Alardea de la familia en tono amenazante
86. Responde con rabietas, llantos, ante cualquier frustración o contrariedad
87. Requiere constantemente la presencia del maestro (solicita demasiada ayuda)
88. Rehusa a la comunicación con un compañero o el profesor por un hecho de escasa trascendencia
89. Hace las tareas, pero de mala gana
91. Habla o juega a escondidas con algún compañero cuando el profesor está explicando
92. Falta de colaboración con los compañeros en los trabajos de equipo
93. Cede a la incitación de los compañeros para portarse mal
94. Se niega a discutir los problemas
95 Dificultad para resolver las discusiones adecuadamente
96. Alborota ("arma jaleo") entre clase y clase



## ANEXO 2

### CUESTIONARIO IAB-DDA (F.J. Peralta)

*Adaptación para Ed. Primaria y Primer Ciclo de Secundaria (S. Ramírez)*

Este cuestionario está diseñado para analizar distintos tipos de conductas problemas en nuestro Centro, para un mejor conocimiento y, si cabe, control de los alumnos que las manifiestan. Por tanto, no hay respuestas buenas o malas.

Encontrarás diversas afirmaciones referidas a la conducta y/o actitud del alumno que las fijaremos temporalmente desde que comenzó el curso hasta hoy, respecto a las cuales puntuaremos a cada alumno teniendo en cuenta que:

- 1= Nunca** (*No ha manifestado la conducta-problema desde que comenzó el curso*)
- 2= Alguna vez** (*Ha manifestado la conducta-problema 1 vez o a lo sumo 2, pero no es lo habitual*)
- 3= Varias veces** (*Ha manifestado la conducta-problema en varias ocasiones desde que comenzó el curso. Forma parte de su repertorio habitual de conductas aunque no siempre la manifiesta*)
- 4= Muchas veces** (*La conducta-problema es habitual, ocurre casi siempre, casi todos los días. Es un comportamiento que le caracteriza*)

POR FAVOR, NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUESTIONARIO. LAS RESPUESTAS SE REFLEJAN EN LA HOJA DE RESPUESTAS DE CORRECCIÓN ÓPTICA

COMPRUEBA QUE SON COINCIDENTES EL NÚMERO DE LA PREGUNTA CON EL NÚMERO DE LA RESPUESTA

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

\*\*\*\*\*

Antes de pasar a contestar el cuestionario sobre conductas-problemas en el centro, rogamos cumplimente los datos correspondientes al alumno/a.

DATOS ALUMNO/A:

Centro: \_\_\_\_\_ Clave alumno/a: \_\_\_\_\_

Curso o nivel:  3º  4º  5º  6º Grupo: \_\_\_\_\_

Edad:  Sexo:  Hombre  Mujer

**Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar  
(IAB-DDA / Adaptación Primaria / 1º Y 2º ESO)**

**Recordemos: Puntuaremos a cada alumno, teniendo en cuenta que:**

- 1= Nunca** (No ha manifestado la conducta-problema desde que comenzó el curso)  
**2= Alguna vez** (Ha manifestado la conducta-problema 1 vez o a lo sumo 2, pero no es lo habitual)  
**3= Varias veces** (Ha manifestado la conducta-problema en varias ocasiones desde que comenzó el curso. Forma parte de su repertorio habitual de conductas aunque no siempre la manifiesta)  
**4= Muchas veces** (La conducta-problema es habitual, ocurre casi siempre, casi todos los días. Es un comportamiento que le caracteriza)

**CONDUCTAS PROBLEMAS:**

1. Muestra material inadecuado (sexista, pornográfico, racista)
2. Maltrato físico a algún/os compañero/s
3. Abuso verbal hacia algún/os compañero/s
4. Provoca peleas y/o discusiones con los compañeros
5. Molesta o interrumpe en clase
6. Insolencia o falta de respeto hacia el profesor
7. Llega tarde a clase
8. Maltrata los materiales del colegio (Pinta en las mesas, deteriora o rompe cuentos, juguetes, fichas, etc.)
9. Maltrata las propiedades de los compañeros (pinta, deteriora o rompe cuadernos, libros, lápices, etc.)
10. Aísla, da de lado, o ignora a algunos compañeros
11. Evita intencionadamente la cita del profesor con sus padres (rompe o no entrega citas, notas, etc.)
12. No trae los deberes hechos
13. Ensucia o tira cosas intencionadamente por la clase
14. Se dirige al profesor o a los compañeros gritando o hablando fuerte
15. Se levanta, sin motivos, de su sitio y deambula por la clase
16. Se niega a trabajar. No realiza las actividades escolares
17. Maltrata/Pierde sus propias cosas
18. Arroja objetos por las ventanas de la clase
19. Levanta falsos testimonios sobre otros compañeros
20. Amenazas, coacción o chulería a compañeros con el fin de intimidarlos
21. Altera en la clase si tiene que esperar (para corregir o recibir sus trabajos, para iniciar una actividad, etc.)
22. Falta de interés/motivación hacia las tareas, pasividad, inactividad
23. Hace alusiones sexuales de tipo verbal o gestual a los compañeros
24. Miente al profesorado
25. Trata de malas maneras a otros compañeros (con desprecio, con prepotencia...)
26. Realiza ruidos diversos en el aula: cantar, silbar, alarma del reloj, dar golpes con objetos en la mesa, con los pies en el suelo, etc.)
27. Muestra conductas exhibicionistas (se baja los pantalones, se quita la camiseta, etc.)
28. No trae los materiales requeridos (libros, cuadernos u otros materiales necesarios para la clase)
29. Consume golosinas y otro tipo de comida en la clase
30. Daños o destrozos al edificio del centro o propiedades de los profesores (taponado de cerraduras, rallado de coches, pinchazo de)
31. Hace comentarios despectivos de sus compañeros?
32. Se distrae fácilmente con acontecimientos internos y/o externos
33. Desordena el mobiliario (a la salida, durante la clase,...)
34. Comienza la tarea impulsivamente sin haberla comprendido
35. No acepta el castigo
36. Llama por motes a otros compañeros
37. Gritos o subidas de tono, portazos, golpes, etc. ante un conflicto en clase

**Recordemos: Puntuaremos a cada alumno, teniendo en cuenta que:**

**1= Nunca** (No ha manifestado la conducta-problema desde que comenzó el curso)

**2= Alguna vez** (Ha manifestado la conducta-problema 1 vez o a lo sumo 2, pero no es lo habitual)

**3= Varias veces** (Ha manifestado la conducta-problema en varias ocasiones desde que comenzó el curso. Forma parte de su repertorio habitual de conductas aunque no siempre la manifiesta)

**4= Muchas veces** (La conducta-problema es habitual, ocurre casi siempre, casi todos los días. Es un comportamiento que le caracteriza)

38. No saca el material de trabajo en clase
39. Falta de orden a la salida o entrada a la clase (empujones, colarse, correr por los pasillos, etc.)
40. Robos a profesores o al centro
41. Insultos a un profesor delante de él o en su ausencia
42. Pide salir al lavabo sin necesidad
43. Se cambia de lugar de trabajo sin permiso
44. Hace otra tarea distinta a la que corresponde
45. Lleva encima algún tipo de drogas
46. Imita a compañeros con deficiencias en tono burlesco o se mete verbalmente con ellos
47. Agresión física a un profesor
48. Ridiculiza públicamente a otro compañero
49. Fuma o intentos de hacerlo en el recinto escolar
50. Falta a clase
51. Desobedece las indicaciones del profesor
52. Se mete con las cosas del otro (su forma de vestir, de hablar, su físico, etc.)
53. Molesta o distrae a los compañeros mientras éstos realizan sus tareas
54. Pregunta insistentemente con ánimo de retrasar
55. Da malas contestaciones
56. Es impulsivo, actúa sin pensar y de forma arrolladora
57. Habla mal de los compañeros
58. Se pelea con los compañeros (golpeándose mutuamente, insultándose con ellos)
59. Interrumpe al profesor cuando está hablando
60. Muestra malos modales
61. Falsifica las firmas o documentos de los padres para confirmar el recibí de cualquier notificación?
62. Quita cosas a los compañeros
63. Manifiesta comportamientos excesivamente egoístas (no compartir materiales propios o comunes, alimentos, chucherías,
64. Realiza y muestra dibujos obscenos
65. Echa la culpa de las cosas malas al compañero
66. Pertenece a pandillas que hacen gamberradas
67. Guarda las cosas antes de tiempo sin permiso
68. Deja de recoger el material al acabar las distintas actividades
69. Obliga a otros compañeros, a hacer cosas que no quieren con amenazas (que te den dinero, te hagan las tareas, te den alimentos,
70. Pertenece a pandillas que cometen actos delictivos
71. Hace comentarios vejatorios sobre la tarea
72. Se niega a cumplir los compromisos y responsabilidades asumidas
73. Incumple las normas del colegio
74. Intenta copiar el trabajo de los demás

75. “Mete mano a otros compañeros” (tocar el trasero, levantar la falda, )
76. Juguetea en clase con otro compañero o con algún objeto mientras se está trabajando
77. Dice groserías u obscenidades
78. No termina las actividades que comienza
79. Llama por mote a los profesores
80. Falta de respeto hacia otro personal del centro (conserjes, limpiadoras,...)
81. Amenazas, coacción o chulería hacia algún profesor
82. Imita al profesor en tono burlesco
83. Se fuga del centro, salta la valla o cercado del centro
84. Se sienta incorrectamente
85. Alardea de la familia en tono amenazante
86. Responde con rabietas, llantos, ante cualquier frustración o contrariedad
87. Requiere constantemente la presencia del maestro (solicita demasiada ayuda)
88. Rehusa a la comunicación con un compañero o el profesor por un hecho de escasa trascendencia
89. Hace las tareas, pero de mala gana
90. Padece insultos, agresiones o es dado de lado por otros compañeros
91. Habla o juega a escondidas con algún compañero cuando el profesor está explicando
92. Falta de colaboración con los compañeros en los trabajos de equipo.
93. Cede a la incitación de los compañeros para portarse mal
94. Se niega a discutir los problemas
95. Dificultad para resolver las discusiones adecuadamente
96. Alborota (“arma jaleo”) entre clase y clase

**CUESTIONARIO SOBRE MALOS TRATOS ENTRE ESCOLARES***(R. Ortega y J.A. Mora-Merchán)***Adaptación para los Centros de Educación Primaria de Ceuta***(S. Ramírez)*

Centro: ..... Clave: .....

Curso: ..... Grupo: ..... Sexo: ..... Edad: .....

**EL MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS**

Quando se dan puñetazos, se empuja o se dan patadas a un compañero, se le está maltratando.



Quando se amenaza a un compañero para meterle miedo o para que haga cosas que no quiere, se le está maltratando.



Quando se insulta a un compañero para intentar hacerle daño, se le está maltratando.

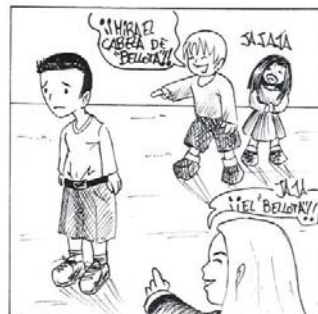


Quando se dicen mentiras, cosas falsas de un compañero para que nadie se junte con él, se le está maltratando.

CUESTIONARIO SOBRE MALOS TRATOS ENTRE ESCOLARES (R. Ortega y J.A. Mora-Merchán)



Quando se aísla y no se hace caso a un compañero o no se le deja participar en nuestros juegos y actividades, se le está maltratando.



Quando se le pone mote a un compañero y nos reímos de él, se le está maltratando.



Quando quitamos cosas a un compañero o se las rompemos, se le está maltratando.

**¿Cómo contestar las preguntas?**

- ▷ En este cuestionario encontrarás preguntas sobre tu vida en el colegio desde que comenzó este curso.
- ▷ En cada pregunta hay diferentes respuestas, para elegir la que deseas marca la letra que aparece al lado, con un círculo.

Prueba y contesta estas dos preguntas para ver si lo has entendido:

**\* ¿Cómo te llevas con tus compañeros?**

- A. Mal
- B. Regular
- C. Bien
- D. Muy bien

**\* ¿Cuántos buenos/as amigos/as tienes en tu clase?  
Marca con un círculo una letra**

- A. Ninguno
- B. Tengo un buen amigo/a en mi clase
- C. Tengo 2 ó 3 buenos amigos/as en mi clase
- D. Tengo 4 ó 5 buenos amigos/as en mi clase
- E. Tengo más de 5 buenos amigos en mi clase

CUESTIONARIO SOBRE MALOS TRATOS ENTRE ESCOLARES (R. Ortega y J.A. Mora-Merchán)

## PREGUNTAS

\* Ahora vamos a hacerte algunas preguntas sobre los malos tratos que ocurren en el colegio entre los compañeros.

\* Lee con atención las preguntas y contesta siendo sincero. Recuerda que nadie conocido leerá lo que tú escribas y no se contará nada a nadie.

**1P. ¿Has recibido alguno de los siguientes tipos de maltrato desde que comenzó el curso?**  
*En esta pregunta puedes elegir una o más letras.*

- A. No me han maltratado en el colegio desde que empezó el curso
- B. Me han dado puñetazos, patadas y/o empujones
- C. Me han dicho insultos que me han hecho daño
- D. Me han amenazado para meterme miedo o para que haga cosas que yo no quiero
- E. Me han quitado cosas o me las han roto
- F. Me han puesto moteles o se han reído de mí de alguna manera
- G. Algunos compañeros no me hacen caso y me echan de su grupo de amigos o me ignoran completamente. No me dejan que participe con ellos en sus juegos y actividades.
- H. Hay compañeros que dicen mentiras sobre mí, dicen cosas falsas y/o intentan que los demás no se junten conmigo.
- I. He sido maltratado de otra manera (por favor escribe como fue): .....

**2P. ¿Cuántas veces has sido maltratado por tus compañeros desde que empezó el curso?**  
*Marca con un círculo una letra*

- A. Sólo una o dos veces
- B. Entre tres y seis veces
- C. Bastantes veces (más de seis)
- D. Casi todos los días
- E. No me han maltratado en el colegio desde que comenzó el curso

**3P. ¿Has visto alguno de los siguientes tipos de maltrato, desde que comenzó el curso, entre tus compañeros?**  
*En esta pregunta puedes elegir una o más letras.*

- A. No he visto ningún tipo de maltrato en el colegio desde que empezó el curso
- B. He visto dar puñetazos, patadas y/o empujones
- C. He visto insultar a otros compañeros para hacerles daño
- D. He visto como amenazaban a otro compañero
- E. He visto como les han robado o quitado cosas a otros compañeros
- F. He visto como les decían moteles a otros compañeros y se reían de ellos.
- G. He visto como echaban de su grupo a un compañero y no le dejaban participar en sus juegos y actividades
- H. He oído a alguno/s compañeros decir mentiras y cosas falsas de otros.
- I. He visto maltratar de otra manera (por favor escribe como fue): .....

CUESTIONARIO SOBRE MALOS TRATOS ENTRE ESCOLARES (R. Ortega y J.A. Mora-Merchán)

4P. **¿Cuántas veces has visto maltratar a otro compañero o compañera desde que empezó el curso?**  
*Marca con un círculo una letra*

- A. Sólo una o dos veces
- B. Entre tres y seis veces
- C. Bastantes veces (más de seis)
- D. Casi todos los días
- E. No he visto maltratar a otro compañero desde que comenzó el curso

5P. **¿Has maltratado a otros compañeros o compañeras en el colegio, de alguna de las siguientes maneras, desde que comenzó el curso ?**  
*En esta pregunta puedes elegir una o más letras*

- A. No he maltratado a nadie desde que comenzó el curso
- B. He dado puñetazos, patadas y/o empujones
- C. He insultado para hacer daño a mis compañeros
- D. He amenazado para meterles miedo o que hicieran cosas que yo quería
- E. He quitado cosas a mis compañeros o se las he roto
- F. He puesto motes o me he reído de ellos (de sus defectos, de su ropa, etc.)
- G. He echado de mi grupo de amigos a algunos compañeros, los he ignorado completamente. No los he dejado participar en nuestros juegos y actividades
- H. He contado mentiras sobre mis compañeros, he dichos cosas falsas, para intentar que nadie se junte con ellos.
- I. He maltratado de otra manera (por favor escribe cómo): .....

6P. **¿Cuántas veces has maltratado a otros alumnos desde que comenzó el curso?**  
*Marca con un círculo una letra*

- A. Sólo una o dos veces
- B. De tres a seis veces
- C. Bastantes veces (más de seis)
- D. Casi todos los días
- E. No he maltratado a nadie desde que comenzó el curso

**PÁRATE**  
**ALLEGARAQUÍ AVISA AL PROFESOR**  
**NO CONTINÚES SIN SU PERMISO**



CUESTIONARIO SOBRE MALOS TRATOS ENTRE ESCOLARES (R. Ortega y J.A. Mora-Merchán)

**Malos tratos entre escolares (Víctimas, espectadores y agresores)**

SIENDO MALTRATADO POR OTROS

7P. **¿Desde cuándo te maltratan tus compañeros?**  
*Marca con un círculo una letra*

- A. Desde hace poco, una semana o dos
- B. Desde hace un mes
- C. Desde que empezó el curso
- D. Hace un año
- E. Desde hace varios años

8P. **¿Dónde te han maltratado tus compañeros desde que empezó el curso?**  
*En esta pregunta puedes elegir una o más letras*

- A. En clase
- B. En los pasillos
- C. En el recreo
- D. En los servicios
- E. En otros lugares del colegio, por favor dínos en cuáles:.....

9P. **¿Eres maltratado por uno o por varios compañeros?**  
*Marca con un círculo una letra*

- A. Casi siempre por uno
- B. Casi siempre por 2 - 3 compañeros
- C. Casi siempre por 4 - 6 compañeros
- D. Casi siempre por más de 6 compañeros
- E. No sé por cuantos

10P. **Cuando te maltratan quiénes lo hacen ¿chicos o chicas?**  
*Marca con un círculo una letra*

- A. Sólo chicos
- B. Casi siempre chicos
- C. Unas veces chicos y otras chicas
- D. Casi siempre chicas
- E. Sólo chicas

CUESTIONARIO SOBRE MALOS TRATOS ENTRE ESCOLARES (R. Ortega y J.A. Mora-Merchán)

11P. **¿Cómo te sientes cuando te maltratan tus compañeros?**  
*En esta pregunta puedes elegir una o más letras.*

- A. Me siento mal
- B. Me siento triste
- C. Siento rabia al ver que no puedo hacer nada y que nadie me ayuda
- D. No siento nada
- E. Me da vergüenza. Me preocupan lo que digan de mí los demás

12P. **¿Qué sueles hacer cuando te maltratan?**  
*En esta pregunta puedes elegir una o más letras*

- A. Llora
- B. Intento no pensar sobre ello
- C. No les hago caso. Les digo que me dejen
- D. Pido ayuda
- E. Me defiendo
- F. Huyo. Me voy. Salgo corriendo.
- G. Hago otras cosas. Por favor dinos cuáles:.....

13P. **¿Se lo has contado a alguien cuando te han maltratado tus compañeros desde que empezó el curso?**  
*En esta pregunta puedes elegir una o más letras.*

- A. Aunque me maltratan, no se lo cuento a nadie
- B. A mi profesor/a o a un adulto
- C. A mis padres
- D. A mis hermanos o hermanas
- E. A mis amigos o amigas
- F. A otras personas. Por favor dinos a quiénes:.....

14P. **¿Han intentado tus profesores hacer algo para que dejen de maltratarte desde que empezó el curso?**  
*Marca con un círculo una letra*

- A. No, porque no se han enterado de que me maltrataban
- B. No, no han hecho nada para que dejen de maltratarme
- C. Sí, intentaron hacer algo, pero mis compañeros han seguido maltratándome
- D. Sí, intentaron ayudarme pero no sirvió para nada, el maltrato fue a peor
- E. Sí, hicieron cosas para ayudarme y desde entonces mis compañeros me maltratan menos
- F. Sí, hicieron cosas para ayudarme y desde entonces el maltrato se acabó

---

*CUESTIONARIO SOBRE MALOS TRATOS ENTRE ESCOLARES (R. Ortega y J.A. Mora-Merchán)*

---

**15P.** ¿Ha ido alguien de tu casa a hablar al colegio para que dejen de maltratarte desde que empezó el curso?

*Marca con un círculo una letra*

- A No, porque no se han enterado de que me maltrataban
- B No, no han ido a hablar al colegio
- C Si, fueron a hablar al colegio pero no cambió nada, siguieron maltratándome
- D Si, fueron a hablar al colegio pero el maltrato fue a peor
- E Si, fueron a hablar al colegio y desde entonces me maltratan menos.
- F Si, fueron a hablar al colegio y desde entonces el maltrato se acabó

**16P.** ¿Alguno de tus compañeros ha intentado que dejen de maltratarte desde que comenzó el curso?

*Marca con un círculo una letra.*

- A No, no se dieron cuenta de que me estaban maltratando
- B No, no hicieron nada para que dejen de maltratarme
- C Si, intentaron hacer algo pero no cambió nada, siguieron maltratándome
- D Si, intentaron ayudarme pero fue peor, me maltrataron más
- E Si, hicieron cosas para ayudarme y desde entonces me maltratan menos.
- F Si, hicieron cosas para ayudarme y desde entonces el maltrato se acabó

---

**VIENDO MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS DENTRO DEL COLEGIO**

---

**17P.** ¿Cómo te sientes cuando ves que algunos de tus compañeros maltratan a otros?

*En esta pregunta puedes elegir una o más letras*

- A Me siento mal
- B Tengo miedo de que pueda pasarme a mí
- C Me siento triste. Me da pena de las personas que están siendo maltratadas
- D Me da pena de los que maltratan a sus compañeros
- E No siento nada
- F Me siento bien.

**18P.** Si has visto maltrato entre compañeros en el colegio desde que comenzó el curso, ¿normalmente que has hecho?

*En esta pregunta puedes elegir una o más letras.*

- A Frecuentemente participo, ayudo a maltratar
- B Me obligan a ayudar a maltratar
- C No ayudo, pero me gusta ver el maltrato entre compañeros
- D Cuando veo maltrato entre compañeros me voy de dónde están
- E Le digo que paren
- F Se lo cuento a un adulto (profesor, director, etc.) para que lo pare

CUESTIONARIO SOBRE MALOS TRATOS ENTRE ESCOLARES (R. Ortega y J.A. Mora-Merchán)

---

19P. ¿Por qué piensas que algunos alumnos maltratan a otros?

Marca con un círculo una letra

- A. No lo sé
- B. Porque tienen más fuerza
- C. Porque la víctima se lo merece
- D. Para hacer una broma
- E. Porque ellos lo provocan
- F. Porque la víctima es diferente de los demás
- G. Por ser más populares
- H. Por otra razón:.....

---

MALTRATANDO A OTROS ALUMNOS

---

20P. Cuando maltratas a otros compañeros, ¿lo haces solo o con otros amigos/amigas?

Marca con un círculo una letra

- A. Casi siempre solo
- B. Casi siempre con otros 1 - 2 compañeros
- C. Con otros 3 - 5 compañeros
- D. Casi siempre con más de 5 compañeros

21P. ¿Cómo te sientes cuando has maltratado a otros compañeros ?

En esta pregunta puedes elegir una o más letras

- A. Me siento superior
- B. Me divierto
- C. Siento que se lo merecen
- D. No siento nada
- E. Me preocupo por lo que me puedan decir los profesores o los padres
- F. Me siento mal. Siento pena por él o ella

22P. ¿Ha hablado alguien contigo debido a que has maltratado a tus compañeros desde que comenzó el curso?

En esta pregunta puedes elegir una o más letras

- A. Nadie ha hablado conmigo, aunque he maltratado a compañeros míos
- B. Sí, mi maestro/a u otro profesor del colegio
- C. Sí, mis padres
- D. Sí, mis hermanos o hermanas
- E. Sí, mis amigos o amigas
- F. Sí, otras personas:.....

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Departamento  
de Psicología Evolutiva  
y de la EducaciónFacultad de Educación  
y Humanidades  
CEUTA***CUESTIONARIO SOBRE MALOS TRATOS ENTRE ESCOLARES***  
(R. Ortega y J.A. Mora-Merchán)Adaptación para 1º y 2º ESO en Ceuta  
(S. Ramírez)

Centro: \_\_\_\_\_ Clave del alumno: \_\_\_\_\_

Curso:  1º ESO  2º ESO Grupo: \_\_\_\_\_Edad: \_\_\_\_\_ Sexo:  Chico  Chica

## INSTRUCCIONES

▷ En este cuestionario encontrarás preguntas sobre tu vida en el colegio.

▷ En cada pregunta hay diferentes respuestas, para elegir la que deseas marca la letra que aparece al lado con un círculo.

Por ejemplo, si te preguntamos:

**1. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?**

- A. Mal
- B. Regular
- C. Bien
- D. Muy bien

Si te llevas MAL rodea la letra A con un círculo. Si te llevas REGULAR marca la letra B. Si, por el contrario, te llevas BIEN, rodea con un círculo la letra C y si te llevas MUY BIEN, rodea la letra D con un círculo.

▷ Debes saber que nadie del colegio ni de tu casa va a leer lo que escribas. Por tanto, lo que es importante es que prestes mucha atención y contestes sinceramente lo que piensas y lo que sientes. Algunas veces puede ser difícil decidir qué responder, pero intenta señalar la respuesta que más se parezca a lo que tu piensas.

▷ Si tienes alguna duda, mientras rellenas el cuestionario, levanta la mano y te atenderemos.

▷ La mayoría de las preguntas son sobre tu vida en el colegio desde que comenzó este curso. Así que cuando contestes, debes pensar sobre lo que te ha pasado durante este tiempo y no sólo sobre lo que está sucediendo ahora.

**CRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

CUESTIONARIO SOBRE MALOS TRATOS ENTRE ESCOLARES (R. Ortega y J.A. Mora-Merchán)

## PREGUNTAS

### SOBRE TUS AMIGOS

1S. ¿Cuántos buenos/as amigos/as tienes en tu clase?

Marca con un círculo una letra

- A. Ninguno
- B. Tengo un buen amigo/a en mi clase
- C. Tengo 2 ó 3 buenos amigos/as en mi clase
- D. Tengo 4 ó 5 buenos amigos/as en mi clase
- E. Tengo más de 5 buenos amigos en mi clase

### SIENDO MALTRATADO POR OTROS

A continuación, hay algunas preguntas sobre ser maltratados por otros alumnos/as. Pero primero queremos explicarte.....

#### ¿Qué significa **maltrato** entre compañeros?

Nosotros decimos que un alumno/a está siendo **maltratado** por otro u otros cuando:

- ▷ Le dicen cosas malas y desagradables, le insultan, se ríen de él o ella, o le ponen motes.
- ▷ Lo ignoran completamente, no le hacen caso, lo echan del grupo de amigos y no le dejan que participe con ellos en sus juegos y actividades.
- ▷ Le dan puñetazos, patadas, empujones y le amenazan
- ▷ Dicen de él mentiras y cuentan cosas falsas y desagradables a otros compañeros para que no se junten con él o ella.
- ▷ También hay maltrato cuando un alumno/a está continuamente provocando que otro se sienta mal.

Pero debes saber también que **NO es maltrato** entre compañeros cuando esta provocación es vista como una broma por todos. Tampoco es maltrato entre compañeros cuando dos alumnos tienen la misma fuerza o poder para pelear y discutir.

2S. ¿Has recibido alguno de los siguientes tipos de maltrato desde que comenzó el curso?

En esta pregunta puedes elegir una o más letras.

- A. No me han maltratado en el colegio desde que empezó el curso
- B. Me han dado puñetazos, patadas y/o empujones
- C. Me han dicho insultos que me han hecho daño
- D. Me han amenazado para meterme miedo o para que haga cosas que yo no quiero
- E. Me han quitado cosas o me las han roto
- F. Me han puesto motes o se han reído de mí de alguna manera
- G. Algunos compañeros no me hacen caso y me echan de su grupo de amigos o me ignoran completamente. No me dejan que participe con ellos en sus juegos y actividades.
- H. Hay compañeros que dicen mentiras sobre mí, dicen cosas falsas y/o intentan que los demás no se junten conmigo.
- I. He sido maltratado de otra manera (por favor escribe como fue): .....

TMR Project: Nature and prevention of Bullying (ERB FMRX-CT97-0139)

/3

CUESTIONARIO SOBRE MALOS TRATOS ENTRE ESCOLARES (R. Ortega y J.A. Mora-Merchán)

3S. **¿Cuántas veces has sido maltratado por tus compañeros desde que empezó el curso?**  
*Marca con un círculo una letra*

- A. Sólo una o dos veces
- B. Entre tres y seis veces
- C. Bastantes veces (más de seis)
- D. Casi todos los días
- E. No me han maltratado en el colegio desde que comenzó el curso

4S. **¿Desde cuándo te maltratan tus compañeros?**  
*Marca con un círculo una letra*

- A. No me han maltratado nunca
- B. Desde hace poco, una semana o dos
- C. Desde hace un mes
- D. Desde que empezó el curso
- E. Hace un año
- F. Desde hace varios años

5S. **¿Dónde te han maltratado tus compañeros desde que empezó el curso?**  
*En esta pregunta puedes elegir una o más letras*

- A. No he sido maltratado por mis compañeros desde que empezó el curso
- B. En clase
- C. En los pasillos
- D. En el recreo
- E. En los servicios
- F. En otros lugares del colegio, por favor dinos en cuáles:.....

6S. **Normalmente, ¿eres maltratado por uno o varios estudiantes?**  
*Marca con un círculo una letra*

- A. No he sido maltratado por mis compañeros desde que empezó el curso
- B. Normalmente por uno
- C. Normalmente por 2 - 3 compañeros
- D. Normalmente por 4 - 6 compañeros
- E. Normalmente por más de 6 compañeros
- F. No sé por cuantos

7S. **Normalmente te maltratan ¿chicos o chicas?**  
*Marca con un círculo una letra*

- A. No he sido maltratado por mis compañeros desde que empezó el curso
- B. Sólo por chicos
- C. Normalmente por chicos
- D. Por chicos y chicas
- E. Normalmente por chicas
- F. Sólo por chicas



## CUESTIONARIO SOBRE MALOS TRATOS ENTRE ESCOLARES (R. Ortega y J.A. Mora-Merchán)

- 8S. **¿Cómo te sientes cuando te maltratan tus compañeros?**  
*En esta pregunta puedes elegir una o más letras.*
- A. No he sido maltratado por mis compañeros desde que empezó el curso
  - B. Me siento mal
  - C. Me siento triste
  - D. Siento rabia al ver que no puedo hacer nada y que nadie me ayuda
  - E. No siento nada
  - F. Me da vergüenza. Me preocupan lo que digan de mí los demás
- 9S. **Normalmente ¿qué haces cuando te maltratan?**  
*En esta pregunta puedes elegir una o más letras*
- A. No he sido maltratado por mis compañeros desde que empezó el curso
  - B. Lloro
  - C. Intento no pensar sobre ello
  - D. No les hago caso. Les digo que me dejen
  - E. Pido ayuda
  - F. Me defiendo
  - G. Huyo
  - H. Hago otras cosas. Por favor dinos cuáles:.....
- 10S. **¿Se lo has contado a alguien cuando te han maltratado tus compañeros desde que empezó el curso?**  
*En esta pregunta puedes elegir una o más letras.*
- A. No he sido maltratado por mis compañeros desde que empezó el curso
  - B. Aunque me maltratan, no se lo cuento a nadie
  - C. A mi profesor/a o a un adulto
  - D. A mis padres
  - E. A mis hermanos o hermanas
  - F. A mis amigos o amigas
  - G. A otras personas. Por favor dinos a quiénes:.....
- 11S. **¿Han intentado tus profesores hacer algo para que dejen de maltratarte desde que empezó el curso?**  
*Marca con un círculo una letra*
- A. No he sido maltratado por mis compañeros desde que empezó el curso
  - B. No, porque no se enteraron de que me maltrataban
  - C. No, no intentaron nada
  - D. Sí, intentaron hacer algo pero el maltrato no cambió nada
  - E. Sí, intentaron hacer algo pero el maltrato fue a peor
  - F. Sí, intentaron hacer algo y el maltrato se redujo
  - G. Sí, intentaron hacer algo y el maltrato se acabó
- 12S. **¿Ha ido alguien de tu casa a hablar al colegio para que dejen de maltratarte desde que empezó el curso?**  
*Marca con un círculo una letra*
- A. No he sido maltratado por mis compañeros desde que empezó el curso
  - B. No, porque no se enteraron de que me maltrataban
  - C. No, no vinieron a hablar al colegio
  - D. Sí, intentaron hacer algo pero el maltrato no cambió nada
  - E. Sí, intentaron hacer algo pero el maltrato fue a peor
  - F. Sí, intentaron hacer algo y el maltrato se redujo
  - G. Sí, intentaron hacer algo y el maltrato se acabó

CUESTIONARIO SOBRE MALOS TRATOS ENTRE ESCOLARES (R. Ortega y J.A. Mora-Merchán)

---

13S. **¿Alguno de tus compañeros ha intentado que dejen de maltratarte desde que comenzó el curso? Marca con un círculo una letra.**

- A. No he sido maltratado por mis compañeros desde que empezó el curso
- B. No, no se dieron cuenta de que me estaban maltratando
- C. No, no hicieron nada para que dejen de maltratarme
- D. Sí, intentaron hacer algo pero el maltrato no cambió nada
- E. Sí, intentaron hacer algo pero el maltrato fue a peor
- F. Sí, intentaron hacer algo y el maltrato se redujo
- G. Sí, intentaron hacer algo y el maltrato se acabó

---

**VIENDO MALTRATO ENTRE COMPAÑEROS DENTRO DEL COLEGIO**

---

14S. **¿Cómo te sientes cuando ves que algunos de tus compañeros maltratan a otros? En esta pregunta puedes elegir una o más letras**

- A. Nunca he visto que estuvieran maltratando a nadie
- B. Me siento mal
- C. Tengo miedo de que pueda pasarme a mí
- D. Me siento triste. Me da pena de las personas que están siendo maltratadas
- E. Me da pena de los que maltratan a sus compañeros
- F. No siento nada
- G. Me siento bien.

15S. **Si has visto maltrato entre compañeros en el colegio desde que comenzó el curso, ¿normalmente que has hecho? En esta pregunta puedes elegir una o más letras.**

- A. Nunca he visto maltrato entre compañeros en el colegio desde que empezó el curso
- B. Frecuentemente participo, ayudo a maltratar
- C. Me obligan a ayudar a maltratar
- D. No ayudo, pero me gusta ver el maltrato entre compañeros
- E. Cuando veo maltrato entre compañeros me voy de dónde están
- F. Le digo que paren
- G. Se lo cuento a un adulto (profesor, director, etc.) para que lo pare

16S. **¿Por qué piensas que algunos alumnos maltratan a otros? Marca con un círculo una letra**

- A. No lo sé
- B. Porque tienen más fuerza
- C. Porque la víctima se lo merece
- D. Para hacer una broma
- E. Porque ellos lo provocan
- F. Porque la víctima es diferente de los demás
- G. Por ser más populares
- H. Por otra razón:.....

**MALTRATANDO A OTROS ALUMNOS**

**17S. ¿Has maltratado a otro/os alumno/s en el colegio de alguna de las siguientes maneras, desde que comenzó el curso ?**

*En esta pregunta puedes elegir una o más letras*

- A. No he maltratado a nadie desde que comenzó el curso
- B. He dado puñetazos, patadas y/o empujones
- C. He insultado, para hacer daño, a mis compañeros
- D. He amenazado para meterles miedo o que hicieran cosas que yo quería
- E. He quitado cosas a mis compañeros o se las he roto
- F. He puesto motes o me he reído de ellos (de sus defectos, de su ropa, etc.)
- G. He echado de mi grupo de amigos a algunos compañeros, los he ignorado completamente. No los he dejado participar en nuestros juegos y actividades
- H. He contado mentiras sobre mis compañeros, he dichos cosas falsas, para intentar que nadie se junte con ellos.
- I. He maltratado de otra manera (por favor escribe cómo): .....

**18S. ¿Cuántas veces has maltratado a otros alumnos desde que comenzó el curso?**

*Marca con un círculo una letra*

- A. No he maltratado a nadie desde que comenzó el curso
- B. Sólo una o dos veces
- C. De tres a seis veces
- D. Bastantes veces (más de seis)
- E. Casi todos los días

**19S. Cuando maltratas a otros alumnos, ¿lo haces solo o con otros alumnos/amigos?**

*Marca con un círculo una letra*

- A. No he maltratado a nadie desde que comenzó el curso
- B. Normalmente solo
- C. Normalmente con otros 1 - 2 alumnos
- D. Con otros 3 - 5 alumnos
- E. Normalmente con más de 5 alumnos

**20S. ¿Cómo te sientes cuando has maltratado a otros compañeros ?**

*En esta pregunta puedes elegir una o más letras*

- A. No he maltratado a nadie desde que comenzó el curso
- B. Me siento superior
- C. Me divierto
- D. Siento que se lo merecen
- E. No siento nada
- F. Me preocupo por lo que me puedan decir los profesores o los padres
- G. Me siento mal. Siento pena por él o ella

**21S. ¿Ha hablado alguien contigo debido a que has maltratado a tus compañeros desde que comenzó el curso?**

*En esta pregunta puedes elegir una o más letras*

- A. No he maltratado a nadie desde que comenzó el curso
- B. Nadie ha hablado conmigo, aunque he maltratado a compañeros míos
- C. Sí, mi tutor/a u otro profesor del colegio
- D. Sí, mis padres
- E. Sí, mis hermanos o hermanas
- F. Sí, mis amigos o amigas
- G. Sí, otras personas:.....



## PRUEBA SOCIOMÉTRICA

## ANEXO 4

C.P.: / Ceuta

Nivel/Grupo: Clave del alumno: .....

Sexo: ..... Edad: ..... Religión que profesa: ..... Fecha: .....

<u>Lista del grupo</u> 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25. 26 27 28 29 30	<b><u>INSTRUCCIONES</u></b>  A continuación vas a encontrar una serie de preguntas en las que deberás elegir a algún compañero/a tuyo/a. Esas elecciones las debes realizar en orden de preferencia (del 1 al 3). Escribirás el nombre de cada compañero/a elegido/a al lado del número de orden que aparece debajo de cada pregunta. Si no deseas elegir a nadie, dejas en blanco la pregunta correspondiente. Al lado te ponemos los nombres de todos los compañeros de tu clase para recordártelos.  PROCURA SER SINCERO/A EN TUS RESPUESTAS
	<u>Situación imaginaria que te proponemos</u>  <i>Imagínate que el próximo curso tienes que cambiarte a una nueva clase con algunos de los niños y niñas que ahora están aquí contigo</i>
	¿A quiénes elegirías para que estuvieran contigo en la nueva clase?  1º _____ 2º _____ 3º _____
	¿Con qué compañeros no te gustaría estar en la nueva clase?  1º _____ 2º _____ 3º _____

<p><u>Lista del grupo</u></p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25.</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p>	<p>¿Qué compañeros crees que te elegirían a ti para estar con ellos en la nueva clase?</p> <p>1º _____</p> <p>2º _____</p> <p>3º _____</p> <p>¿Quiénes crees que no te elegirían a ti para que te fueses con ellos a la nueva clase?</p> <p>1º _____</p> <p>2º _____</p> <p>3º _____</p> <p><b><u>Recuerda que:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- No puedes elegirte a ti mismo</li><li>- Ten cuidado de no repetir un nombre en la misma pregunta</li><li>- Cuando elijas a un compañero haz una marca en la lista del grupo para no equivocarte y repetirlo</li><li>- No olvides respetar el orden de preferencia</li><li>- Te pedimos que seas lo más sincero posible. Lo que responda no será leído ni por tu profesor, ni tus compañeros, ni el director del centro. Será confidencial.</li></ul> <p><b>MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN</b></p>
---	---

**ANEXO 5  
DATOS IDENTIFICATIVOS Y SOCIODEMOGRÁFICOS**

Centro: \_\_\_\_\_ Identificación alumno: \_\_\_\_\_

Curso o nivel:  3°  4°  5°  6°  1°ESO  2°ESO Grupo: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo:  Hombre  Mujer

Religión de procedencia:  
 Cristiana  Musulmana  Hebrea  Hindú  Otra: .....

**CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR:**

**f.1. Nivel socio-económico:**

- 1  Alto  
 2  Medio-alto  
 3  Medio  
 4  Medio-bajo  
 5  Bajo

**f.2. Nº total de hermanos (incluyéndose él):** \_\_\_\_\_ **f.3. Qué posición ocupa:** \_\_\_\_\_

**f.4. Con quién vive:**

- 1  Con su padre y su madre  
 2  Con su padre  
 3  Con su madre  
 4  Con otros familiares (tíos, abuelos)  
 5  Una institución de menores  
 6  Otra situación

**f.5. Nivel de estudio de los padres:**

Nivel de estudios	Padre	Madre
No sabe leer (analfabeto)	1	1
Sin estudios, sabe leer	2	2
Estudios primarios incompletos	3	3
Enseñanzas de Primer Grado (EGB, 1ª etapa, ingreso, etc.)	4	4
Enseñanzas de Segundo Grado/Primer Ciclo (EGB, 2ª etapa, 4º Bachiller, Graduado Escolar, Auxiliar Administrativo, Cultura General, etc.) (Estudio hasta los 14 años).	5	5
Enseñanzas de Segundo Grado/Segundo Ciclo (BUP, COU, FP1, FP2, PREU, Bachiller superior, Acceso a la Universidad, Escuela de Idiomas, etc.)	6	6
Enseñanzas de Tercer Grado (Esc. Universitaria, Ingenierías Técnicas / Peritaje, Diplomados, ATS, Graduado Social, Magisterio, 3 años de carrera, etc.)	7	7
Enseñanzas de Tercer Grado Universitario (Facultades, Esc. Técnicas superiores, Licenciados, etc.)	8	8
No sabe/ no contesta	9	9

**f.6. Situación laboral de los padres:**

Situación laboral	Padre	Madre
Trabaja	1	1
Parado	2	2
Jubilado	3	3
Busca primer empleo	4	4
Estudiante	5	5
Las labores del hogar	6	6
No sabe / No contesta	7	7

**f.7. Escribir la profesión de los padres:**

Padre: \_\_\_\_\_ Madre: \_\_\_\_\_

**f.8. Participación de los padres en la vida del centro:**

Nada  Algo  Bastante  Mucho

**f.9. En qué participan:**

- En nada  En recoger las notas  En las fiestas  Vienen si les llama
- En actividades del centro o aula  En la APA  .....
- .....

**CONTEXTO ESCOLAR**

**c.1. Repitió Curso:**  Si  No

**c.2. En qué ciclo repitió:**  Ciclo 1°  Ciclo 2°  Ciclo 3°  1° Ciclo ESO

**c.3. ¿Cómo es, actualmente, su rendimiento escolar?**

Malo  Regular  Bueno  Muy bueno

**c.4. ¿Cómo se lleva, en general, con sus compañeros?**

Mal  Regular  Bien  Muy bien

**c.5. ¿Y con los profesores?**

Mal  Regular  Bien  Muy bien

**c.6. ¿Cómo es su participación en la vida de la clase?**

Mala  Regular  Buena  Muy buena