



AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA. EL PROBLEMA DE LA VICTIMIZACIÓN ENTRE ESCOLARES

ROSARIO ORTEGA RUIZ (*)
JOAQUÍN A. MORA-MERCHÁN (**)

El artículo presenta una reflexión teórica sobre la agresividad y la violencia interpersonal, enfocada a la clarificación conceptual sobre el problema del maltrato entre escolares. Se plantea la diferenciación entre la agresividad, como componente natural, y la violencia, como comportamiento cruel y socialmente destructivo, y se propone un modelo ecológico para interpretar el proceso socializador como responsable de la construcción de actitudes y comportamientos sociales, incluidos los violentos. Se analizan los microsistemas escolares como ámbitos de convivencia en los que tiene lugar la construcción de los aspectos sociales de la personalidad, entre los cuales destacan, como particularmente negativas, las actitudes y los comportamientos violentos. Se presenta, asimismo, un estudio sobre la incidencia del tipo de maltrato más dañino que hemos observado entre escolares: la victimización y la intimidación frecuente y prologada, el único de los comportamientos que nosotros estamos considerando verdadero maltrato entre iguales. Los resultados muestran que un reducido número de escolares se autoper-

ciben como víctimas o agresores, mientras que un importante número de ellos se autoperciben como *víctimas y agresores* al mismo tiempo. Aunque con algunas diferencias, respecto de los estudios internacionales realizados con el mismo instrumento, nuestros datos mantienen las tendencias generales en cuanto al nivel y la caracterización del problema de la victimización y la intimidación prolongada o verdadera violencia interpersonal entre iguales, comportamiento que hay que distinguir de otros problemas de malas relaciones entre escolares —más abundantes pero menos graves—, desde la perspectiva psicológica. Se confirma que tanto la edad como el género influyen decisivamente en la victimización.

La violencia no es un problema que atañe sólo al individuo que la practica. Enfrente del individuo malhumorado, insensible y cruel, hay siempre otro ser humano que, sin quererlo, se convierte en víctima de la injustificada ira de aquél que, por una u otra razón, ha dejado de ver a su igual y a sí mismo como verdaderos seres humanos dignos de respeto, consideración y afecto. Y es que a veces, la miseria econó-

(*) Universidad de Sevilla. El trabajo investigador de la profesora Rosario Ortega Ruiz se ha centrado en temas relacionados con el desarrollo social y personal en contextos de iguales. En la actualidad dirige el proyecto de investigación *Sevilla Anti Violencia Escolar*, financiado por el Plan Nacional I+D (SEC-95-659), dentro del cual debe incluirse el trabajo al que se refiere este artículo.

(**) Universidad de Sevilla.

mica, la escasez de espacio vital, la desocupación forzosa, además del desamor, la incomunicación y quizás la influencia de los modelos fragmentarios y carentes de sentido que irradia una pantalla televisiva permanentemente encendida, confluyen en una miseria moral que se concreta en malos modos y peores acciones.

Desgraciadamente para algunas personas, el vínculo afectivo que les une a aquéllos con los que conviven puede transformarse en una prisión cuyos muros son más difíciles de saltar que los de cualquier cárcel real. Estamos hablando de la violencia interpersonal que tiene lugar en los ámbitos de la convivencia cotidiana; un fenómeno oscuro y escurridizo que requiere reflexión y trabajo investigador primero, e intervención social para detener estas situaciones lo más pronto posible, en segundo lugar.

AGRESIVIDAD HUMANA, COMPORTAMIENTO SOCIAL Y VIOLENCIA

La Psicología lleva interesándose por el problema de la agresividad desde que existe como ciencia. El tratamiento naturalista que ha dado a este tema la Etología y el enfoque desmitificador que le dio el Psicoanálisis, han contribuido a desarrollar la creencia social de que la agresividad forma parte de la naturaleza humana; pero no sería razonable considerar que eso la convierte en un imponderable al que haya que someterse.

Sabemos que ciertos patrones básicos de tendencias de comportamiento se heredan más allá del cambio acelerado de las condiciones naturales y sociales en las cuales debe tener lugar el desarrollo de los individuos; condiciones que pueden no corresponder ya con el esquema heredado. Así pues, no es difícil aceptar que disponemos de una cierta dosis de agresividad destinada a la supervivencia, tanto del individuo como de la especie. Considerada desde

esta doble perspectiva filogenética y adaptativa, quizás no existe ningún inconveniente para asumir la agresividad como un patrón de comportamiento que se activa, dadas ciertas circunstancias ambientales en las que el ser humano puede percibir peligro inminente para su vida o la de los suyos. Etólogos eminentes como Lorenz (1965) han sostenido que el comportamiento agresivo humano ha de entenderse, en principio, como adaptación.

Por otro lado, es conocido que Freud (1920) consideró que, más profundo que el instinto erótico, reina, en la tenebrosa vida inconsciente del ser humano, el instinto de muerte, que el padre del Psicoanálisis asoció con el instinto agresivo. Dicho impulso se explica mediante una ambigua conjunción de amor y odio hacia uno mismo y hacia el otro. Todo ello supone que el individuo porta dentro de sí energía suficiente para destruir a su semejante y para destruirse a sí mismo, cuando se apodera de su racionalidad este mortífero instinto en forma de desamor y violencia. Aunque los enunciados psicoanalíticos son difíciles de sostener como expresión universal de la psicología común, es cierto que algunos de los hechos violentos que observamos a diario en el mundo social, nos recuerdan aquella famosa sentencia hobbesiana que afirmaba que el hombre es un lobo para el hombre.

Aceptaremos, pues, que patrones agresivos naturales incluyen aspectos psicobiológicos que se transforman en rasgos psicosociales del carácter, como el gesto, el movimiento, la mirada y la actitud intencionadamente amenazante. Un argumento naturalista explicaría el proceso que hace adaptativa la agresividad en orden al desarrollo social de la siguiente forma: la actitud agresiva puede ser necesaria como parte del patrón de autoafirmación y defensa personal, pero, dado que podría ser peligroso para la vida prolongar excesivamente la confrontación, el patrón heredado incluye las habilidades necesarias para resolver el conflicto de forma pactada y sa-

lir airosamente del trance. El modelo etológico considera que parte de las funciones de las capacidades superiores del ser humano —inteligencia mental y habilidades verbales, entre otras—, deben convertirse en instrumentos idóneos para penetrar en las sutilezas de la negociación social de los conflictos.

Se ha criticado tanto a la Etología como al Psicoanálisis, dados sus discursos biologicistas, la difusión de la creencia en la inevitabilidad individual de la agresión. Las críticas a ambos modelos insinúan que el hecho de insistir en la existencia de un impulso innato de agresividad intraespecífica, libera a la sociedad de la responsabilidad de construir un mundo pacífico. Seguramente estas críticas son algo injustas. Eibl-Eibesfeldt (1993), quizás el más reconocido etólogo actual, ha insistido en que la negociación verbal es la vía más idónea de resolución de los conflictos producidos por la confrontación de intereses y motivos entre los que, por su condición, pueden verse enfrentados en sus posiciones y metas. El Psicoanálisis, por su parte, encuentra en la palabra la expresión imaginaria de sentimientos y emociones que deben tener una vía simbólica, y no realmente agresiva, de resolución de conflictos.

Por otro lado, sabemos que el criterio moral, para que de verdad adquiera la dimensión humana de ser un valor universal, debe estar basado en la libertad para elegir afectos y acciones, y en un nivel suficientemente elevado de juicio crítico personal (Piaget, 1932). La individualización y la autoafirmación se hace necesaria para alcanzar la dimensión ética adulta. El grupo, como es conocido, no siempre permite que aflore lo mejor del individuo; muy al contrario, se ha descrito (Ortega y Gasset, 1966; Freud 1921) la disminución de la racionalidad y la ceguera moral que el gregarismo puede significar para el comportamiento. Sin una conciencia clara sobre la necesidad de combinar justamente las libertades individuales y los derechos de la colectivi-

dad, el grupo social no siempre tendría un comportamiento aceptable. En definitiva, parece que el aprendizaje del dominio de la propia agresividad y la de los congéneres resulta necesario para lograr un buen desarrollo social, ya que se requiere un cierto nivel de control sobre las imposiciones de los otros para adquirir la relativa independencia individual necesaria para afrontar el gregarismo. Gregarismo que, siendo imprescindible para vivir, puede llegar a convertirse en un obstáculo para la construcción de la individualidad y de la capacidad de decisión moral.

Otras propuestas teóricas de la Psicología de este siglo están representadas por modelos fuertemente ambientalistas, como los distintos conductismos. En este sentido, la explicación de Dollard y Miller (Dollard y otros, 1939), que relacionaron la agresión con la frustración y consideraron que era el control individual sobre ésta lo que llevaría al control sobre la agresión, gozó de gran popularidad y aún se recurre mucho a ella. Pero fue el propio Bandura (1976), autor al que debemos la propuesta explicativa ambientalista más coherente, quien criticó por inconsistente, la teoría de la frustración. Bandura y Walker, (1963) han explicado el comportamiento agresivo como el resultado del aprendizaje por imitación de modelos violentos, o aprendizaje vicario. A partir del conductismo social se ha popularizado la creencia de la influencia, casi directa, que ejerce en el individuo la contemplación de modelos agresivos; generalizándose la idea de que se produce una asimilación elemental del modelo, que luego se reproduciría, sin mayor aportación personal.

La coherencia explicativa del aprendizaje por imitación, dio al conductismo social una virtualidad de teoría global sobre cómo se adquiere la conducta agresiva que quizá tampoco tiene. Hoy sabemos que la exposición a escenas de violencia no afecta a todos por igual, ni siempre afecta en el mismo sentido. Aunque es evidente que la

influencia de los modelos puede ser grande, especialmente cuando es prolongada en el tiempo, la forma de ver el mensaje violento, la oportunidad de procesarlo de una u otra manera, la atribución o no de sentido a los hechos que se contemplan, etc., modifican los efectos personales del impacto de los modelos agresivos en la mente infantil.

LA VIOLENCIA Y LOS ENTRAMADOS DE LA CONVIVENCIA EN LOS ESCENARIOS DE LA VIDA

Un porcentaje nada despreciable de seres humanos viven bajo el maltrato directo o indirecto de otros seres humanos de los que esperan recibir amor, amistad o al menos respeto y un trato correcto. En todos los escenarios de la vida se producen episodios esporádicos de agresividad. Sin embargo, en las instituciones, por su propia condición de ámbitos sociales cerrados o semicerrados, obligatorios para las personas que a ellos deben acudir con regularidad, los conflictos no resueltos pueden dar lugar a la aparición de la prepotencia y el abuso. La violencia injustificada y cruel se imbrica, con más frecuencia de lo que quisiéramos creer, en los hilos de afectos y emociones con los que enredamos nuestra vida a la vida de los otros. Es la naturaleza perversa de la violencia interpersonal, mudando afecto positivo y colaboración en desafecto, desprecio o desamor, la que bloquea a los protagonistas: a la víctima, porque la proximidad cotidiana del agresor la paraliza para la defensa; al violento, porque se autojustifica en la debilidad; finalmente, a los espectadores, porque a veces, contemplan perplejos e inseguros un espectáculo de crueldad desalentador.

A través de los medios de comunicación se va haciendo público, cada vez con mayor insistencia y no sin escándalo, la existencia de maltrato y vejaciones hacia

los niños y las niñas. Maltrato que adquiere múltiples formas entre las que no son infrecuentes el abuso sexual prolongado, el abandono y la violencia física a todas las edades; dicho maltrato es cometido, en muchas ocasiones, por sus propios familiares. Espectáculo bochornoso de degradación social y criminalidad hacia los más débiles. También poco a poco, y de forma no exenta de suspicacias sobre la veracidad de la versión de las víctimas, se hace pública la existencia de la violencia doméstica: maridos que agreden, acosan, amenazan y persiguen a unas esposas que tienen dificultad para separar el amor del odio, y para huir del infierno en el que se convierte su vida afectiva. Es evidente que existe el acoso sexual y el abuso del poderoso hacia el que, por depender de él en aspectos tan importantes para su vida como el laboral, se deja arrastrar hacia situaciones de intimidad que le repugnan y les fuerza a que consideren amor lo que no es más que persecución y hostigamiento.

Finalmente, entre la confusión sobre si hay problemas de disciplina o de excesiva tolerancia o, por el contrario, nos estamos pasando de rigidez normativa, vamos descubriendo la existencia de maltrato y agresión injustificada entre los propios niños y niñas que, quizás como reflejo del comportamiento adulto, desarrollan procesos de violencia gratuita de los más fuertes o dominantes hacia los más débiles e inseguros. Chicos y chicas que parecen reproducir, en su pequeño microcosmos social, la violencia y el abuso de poder del que participan en el complejo mundo adulto. Se trata del abuso, la intimidación y el maltrato entre escolares. Aunque este es un tema reciente de investigación, ha existido desde siempre. La memoria nos revela como acontecimientos frecuentes el insulto, el mote, la burla irónica y cruel, cuando no la agresión impune de unos escolares hacia otros. Un recuerdo que suele evocarse con un sabor emocional más o menos amargo o indulgente, dependiendo del papel que

nos tocó representar: el de abusador, cínicamente inocente; el de objeto de la burla, víctima de la prepotencia de otros; y el del observador del fenómeno, que nunca termina de sentirse del todo inocente.

Si el debate teórico sobre la naturaleza psicológica de la agresividad humana sigue abierto, las posibilidades de disponer de un marco conceptual para comprender el fenómeno de la violencia se nos presentan todavía más remotas. Más aún cuando asumimos que en el fenómeno de la violencia lo que tratamos de comprender es una agresividad sin ningún sentido ni biológico ni social; una agresividad injustificada y cruel, que Rojas Marcos (1995) denomina *agresividad maligna*. El fenómeno de la violencia interpersonal surge, no ya de la confrontación de intereses, más o menos legítimos, cosa que denominaremos conflicto, sino de la inclusión en el conflicto, y a veces sin conflicto alguno, del abuso y la prepotencia de unos hacia otros.

La Psicología, sobre todo la de raíz cultural individualista, sea naturalista o ambientalista, no dispone de un modelo teórico único y comprensivo que explique cómo se instala en el ser humano la violencia interpersonal. Una perspectiva sociocultural nos indica que quizá cabe buscar una respuesta dentro del propio sistema de la convivencia, pero ello requiere un modelo teórico general que asuma que los procesos psicológicos tienen una raíz social, comunicativa e interactiva que se hace personal a través del complejo proceso de socialización. Esta es la perspectiva conceptual que adoptamos en nuestro análisis.

UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL Y ECOLÓGICA

El fenómeno de la violencia trasciende de la simple conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal porque afecta al menos a dos protagonistas: quien la ejerce y quien la padece. Un análisis algo más complejo, como veremos inmediata-

mente, nos permite distinguir también un tercer afectado: quien la contempla sin poder o querer evitarla.

Desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979), aceptamos que más allá de los intercambios individuales, las experiencias concretas que organizan la socialización incluyen el contexto en el que la experiencia tiene lugar. Sabemos además, que lo que ejerce influencia no es sólo el intercambio experiencial, sino el clima afectivo y emocional en el cual éste se produce. La consideración de que los fenómenos psicológicos se producen dentro de marcos sociales que se caracterizan por disponer de sistemas de comunicación y de distribución de conocimientos, afectos, emociones y valores, podría proporcionarnos un enfoque adecuado para comprender el nacimiento y el desarrollo de fenómenos de violencia interpersonal, como respuesta genérica a experiencias de socialización que, en lugar de proporcionar a los individuos afectos positivos y modelos personales basados en la solidaridad y la empatía personal, ofrecen claves para la rivalidad, la insolidaridad y el desafecto.

El afecto positivo, el amor y la empatía personal, pero también el desafecto, el desamor y la violencia, nacen, viven y crecen en el escenario de la convivencia diaria que se prolonga en el tiempo y atraviesa la actividad de sus protagonistas. Convivencia que está sujeta a los sistemas de comunicación e intercambio que en cada período histórico son específicos de la cultura y que constituyen los contextos del desarrollo, hoy considerados tan importantes como los propios procesos de crianza y educación (Rodrigo 1994).

La prepotencia y la agresividad injustificada entre los que por convivir y hacer cosas juntos, deberían ser amigos/as o al menos compañeros/as, posiblemente pueda comprenderse si se analizan las experiencias interpersonales de los individuos, no como fenómenos aislados, sino como procesos que tienen lugar en escenarios y marcos de relaciones que están previamente connotados psicológica y social-

mente. Connotaciones que posiblemente incluyen ya claves de injusticia, desamor y violencia. Nos referimos a tratar de comprender las emociones, sentimientos y actitudes, a partir del análisis de la naturaleza cognitivo-afectiva de los sistemas sociales dentro de los cuales tiene lugar la crianza y la educación. En este sentido, se está dando por supuesto que las experiencias conjuntas dan lugar a sentimientos y afectos positivos, lo cual no siempre es cierto. En el microsistema de las relaciones entre iguales, a veces, las experiencias se enmarcan en escenarios y microclimas marcados por la competitividad, la rivalidad y el desencuentro social. Hemos propuesto (Ortega y Mora-Merehán, 1996), el análisis de las claves simbólicas con las que se connotan los escenarios comunes de las relaciones entre los escolares. Creemos que sólo en la conjunción de las claves simbólicas, —que aporta la cultura—, con los procesos concretos de actividad y comunicación, en los que participan los protagonistas, podrá entenderse por qué brota la violencia y cómo permanece dentro del grupo de compañeros/as el maltrato, la prepotencia, el abuso, la intimidación y la victimización.

LA VIOLENCIA ENTRE ESCOLARES, UN FENÓMENO INTERPERSONAL COMPLEJO

A una agresión puntual estamos todos expuestos, pero el fenómeno de violencia interpersonal en el ámbito de la convivencia entre escolares, trasciende el hecho aislado y esporádico y se convierte en un problema escolar de gran relevancia porque afecta a las estructuras sociales sobre las que debe producirse la actividad educativa: la enseñanza y el aprendizaje. Ya hemos visto que, mientras que la agresividad puede ser de responsabilidad compartida, ya que la confrontación se origina en necesidades de ambos contendientes, el maltrato supone el abuso de poder de un sujeto o grupo de suje-

tos sobre otro, siempre más débil o indefenso. La violencia implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos.

Aunque el concepto de violencia es, como el de agresividad, muy difícil de definir porque lo que para una persona puede ser violento, para otra puede no serlo, se diferencian entre sí desde el momento mismo en que uno de los protagonistas está en desigualdad física o psicológica y no encuentra los medios para una confrontación de poderes, ni los procedimientos comunicativos para expresar su situación. Los umbrales de resistencia y sensibilidad al daño físico o moral son, hasta cierto punto, subjetivos, y dependen de cada uno; pero la violencia es el ejercicio de abuso de la fuerza o del estatus social del que tiene más capacidad de maniobra contra el que, por distintas razones, no la tiene.

Por otro lado, cada sociedad atribuye a los comportamientos de sus miembros valores y significados que atraviesan las propias atribuciones morales con las que los sujetos enjuician los hechos. En este sentido, el concepto de violencia está también sometido a los valores y costumbres sociales, lo que no deja de aumentar la confusión para ubicarse conceptualmente en este tema. Lo que para nosotros es persecución, intimidación y destrucción de los derechos humanos, puede ser acogido como ritual inofensivo por grupos sociales en los que, por principios religiosos o culturales, mujeres y hombres, adultos y niños, ricos y pobres, no gozan de los mismos derechos. Sin embargo, tanto desde una posición psicológica como desde una posición social, es necesario dejar claro que más allá de la justificación religiosa o tradicional, existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de forma tal que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria.

El maltrato entre escolares es un fenómeno muy complejo que crece en el contexto de convivencia social, cuya organización y normas comunes generan procesos que suelen escapar al control consciente y racional de la propia institución y de sus gestores. La escuela, como toda institución, genera procesos al margen de los discursos formales en los que se basa su organización; es lo que se ha denominado *currículum oculto*. El currículum oculto está construido por los sistemas de comunicación, las formas que adquiere el poder en todos los sentidos y los estilos de convivencia que tienen lugar en la institución escolar. Parte de los procesos interpersonales que los escolares despliegan en su vida cotidiana de relación, son conocidos por el profesorado, pero parte de ellos permanecen ocultos; es lo que sucede al maltrato y al abuso entre escolares. Los escolares se relacionan entre sí bajo afectos, actitudes y emociones a los que nuestra escuela nunca ha estado muy atenta. Desgraciadamente los sentimientos, las emociones y, en gran medida, los valores, no siempre han sido materia de trabajo escolar.

El maltrato entre escolares es un fenómeno que hay que estudiar atendiendo a multitud de factores que se derivan de la situación evolutiva de los protagonistas, de sus condiciones de vida y de sus perspectivas de futuro. Sin embargo, es necesario no eludir el análisis del plano concreto en el que la violencia tiene lugar: el ámbito de la convivencia diaria de sus protagonistas, que se concreta en el tipo de relaciones afectivas que se imbrica en el proceso mismo de su actividad académica y de sus sistemas de poder y comunicación.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE LA VIOLENCIA ENTRE ESCOLARES

En los años setenta, el suicidio de tres adolescentes, que razonaron su decisión

haciendo pública la ansiedad que les provocaba sentirse perseguidos e intimidados por algunos de sus compañeros, conmovió a la sociedad sueca y muy pronto las autoridades educativas encargaron estudios exploratorios sobre el nivel de presencia de estos problemas en las escuelas. A los trabajos investigadores y educativos suecos siguieron los noruegos, país que realizó una exploración general sobre el problema en toda la población escolar. En Europa, se suele citar a Dan Olweus como el pionero de los estudios sobre este tema. Él ha realizado el más largo estudio longitudinal y el más extenso estudio transversal. Hoy se puede encontrar una amplia bibliografía investigadora sobre este problema, que los escandinavos, acentuando su naturaleza social y su presencia en las pandillas de adolescentes, denominan *mobbing* y los anglosajones llaman *bullying*.

La urgencia por conocer y detener estos comportamientos, ha estimulado la elaboración de diseños de investigación que unen la exploración, la descripción y la intervención educativa y/o preventiva. Así, casi todos los estudios disponen de alternativas educativas y procedimientos de intervención para detener estos problemas o evitar que se incrementen. Este hecho, deontológicamente bueno, ha generado quizás más investigación empírica que reflexión teórica. Muchas preguntas sobre la naturaleza del problema están todavía sin resolver. Sin embargo, una larga lista de estudios (Olweus, 1973, 1978, 1979, 1991 y 1993; Arora y Thompson, 1987; Roland y Munthe, 1989; Ahmady Smith, 1990; Besag, 1991; Smith y Thompson, 1991; Smith y Sharp 1994 y entre nosotros: Vieira, Fernández y Quevedo, 1989; Fernández García, I. y otros, 1991; Cerezo y Esteban, 1992 y Ortega, 1994a y 1994b), han aportado una información importante sobre el problema, referida a aspectos como el nivel de frecuencia con la que se producen los malos tratos entre escolares; las formas que éstos adquieren; los perfiles psicológicos

de las víctimas y los intimidadores; las diferencias entre chicas y chicos, tanto en relación con su tendencia a implicarse como víctimas o agresores, como respecto de las diferentes actitudes que tienen ante estos problemas; las edades en que es más frecuente que sucedan y su evolución posterior, entre otros aspectos. Pero no podemos afirmar que disponemos de un buen paradigma conceptual desde el cual interpretar, en toda su dimensión, la naturaleza psicológica y social del problema, ni sus implicaciones educativas de forma tan clara y precisa como la comunidad escolar empieza a exigirnos.

Por nuestra parte, un primer estudio, realizado en cinco centros escolares, nos confirmó que el nivel de problemas de malas relaciones en las escuelas sevillanas era homologable, en casi todos sus extremos, a las tendencias generales que los estudios internacionales indicaban, si bien se hacía necesario discriminar muchos aspectos; entre otros, se trataba de separar lo que es verdadera victimización de lo que son problemas de las malas relaciones interpersonales, aunque ambos cursen con algunas características semejantes. Este es el sentido que tiene el análisis que hoy presentamos en este artículo: el de reconceptualizar el problema genérico del maltrato entre compañeros, definiendo el problema de la intimidación prolongada, que da lugar a verdadera victimización de unos escolares hacia otros. Con este nuevo análisis, hemos buscado criterios para valorar y distinguir hasta dónde llega el grave problema de la victimización psicológica entre iguales, y separar esta categoría del problema, más generalizado pero menos intenso, de las malas relaciones entre escolares. Cuestiones que, como la indisciplina o el comportamiento disruptivo, son fenómenos perturbadores que alteran la buena marcha de la vida escolar, pero que no deberíamos considerar verdaderos problemas de violencia.

En definitiva, quizás no se trata de estigmatizar la agresividad sin conocer

cuáles son sus raíces, sus formas y cómo su expresión puede llegar a afectar a la vida concreta de las personas, sino de encontrar las claves del problema de la violencia mediante la definición de sus rasgos básicos, la clarificación sobre las distintas formas que adquiere y la gravedad a la que puede dar lugar. El estudio de la violencia interpersonal, entre iguales en general y entre escolares en particular, requiere de una reflexión profunda sobre el alcance del problema que, sin prejuicio sobre su importancia relativa, ya que, no afecta a un porcentaje mayoritario de escolares, ponga las bases para comprender su naturaleza y guíe el camino de la intervención educativa para prevenirla.

EL GRAVE PROBLEMA DE LA VICTIMIZACIÓN ENTRE ESCOLARES

A pesar de que, sin duda, es un fenómeno antiguo dentro de la escuela y ha sido experimentado por muchos adultos, el estudio sistemático de los problemas de victimización entre escolares, no surge en la literatura psicoeducativa hasta principios de los setenta en los países escandinavos (Heinemann, 1972; Olweus, 1973) y no es hasta finales de los años ochenta y comienzo de los noventa cuando su estudio se extendió a otros países como Inglaterra, Holanda, Japón, o España (Smith y Thompson, 1991; Haselager y Van Lieshout, 1992; Hirano, 1992; Ortega, 1992).

En el estudio del fenómeno de la victimización entre compañeros, en nuestro país, nos encontramos con una dificultad previa, derivada del escaso eco social que el maltrato entre compañeros ha tenido en nuestra cultura, cosa que no sucede en otros países en los que existe un vocablo claramente reconocido por to-

dos para denominar este tipo de problemas. Ni el microcontexto cultural de la escuela, ni el macrocontexto social han denominado nunca, con una palabra concreta, claramente reconocible y única, al conjunto de comportamientos agresivos y prepotentes de unos niños hacia otros. Sin embargo, el problema, como hemos señalado, sí estaba presente. Esto nos obligó a plantearnos la investigación en varios frentes a la vez. En primer lugar, el de la definición progresiva de su naturaleza. En segundo lugar, su conceptualización dentro de un marco ecológico y sociocultural y, en tercer lugar, el del establecimiento de un modelo educativo de intervención preventiva desde el cual detener su presencia en nuestras escuelas. En lo que queda de artículo abordaremos aspectos del primero de los grandes objetivos de nuestra investigación, la progresiva definición de los distintos niveles de maltrato y especialmente el estudio de la presencia en nuestras escuelas del tipo de abuso entre iguales que consideramos más pernicioso: la victimización.

Aunque en general nuestro interés incluye todos los problemas de malas relaciones entre escolares, lo que incluye distintas formas de rechazo, aislamiento social, prepotencia y abusos más o menos frecuentes entre los compañeros que asisten a un mismo centro, no todos pueden ser considerados hechos conflictivos que producen la victimización de unos por otros. La multiplicidad de factores personales, sociales y situacionales que se dan cita en estos fenómenos, hace muy difícil establecer un límite entre lo que es maltrato grave y lo que sólo es un mal clima de convivencia, aunque podrían ser utilizados ciertos indicadores. Hemos considerado que estamos ante fenómenos que producen victimización cuando el abuso y maltrato se prolonga en el tiempo, es percibido por la víctima como algo muy frecuente en su vida y adquiere formas que la propia víctima considera muy dañinas. A su vez, desde la

posición del agresor, hay victimización cuando su comportamiento se repite y se prolonga en el tiempo y adquiere formas que él/ella misma reconoce como crueles, aunque tienda a justificarlas. Ambos comportamientos, aunque de difícil definición, constituyen un verdadero problema para la educación de los chicos y chicas porque ejercen una dañina repercusión en el desarrollo de su personalidad social, especialmente si se prolongan en el tiempo, se repiten en sus distintas formas y dejan a la víctima sin recursos sociales para salir de la situación creada.

Olweus (1993) ha definido la victimización como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

El primer estudio que se realizó en España sobre el fenómeno de la intimidación y victimización entre compañeros, corrió a cargo de Vieira, Fernández y Quevedo (1989). Los autores diseñaron un cuestionario que aplicaron a 1.200 escolares de Educación General Básica y Secundaria en diez escuelas públicas y privadas de Madrid. Los resultados que encontraron mostraban que aproximadamente el 17 por 100 de los escolares admitía ser intimidador y el 17,2 por 100 víctima de forma muy frecuente. Las formas de intimidación más frecuentes eran las agresiones verbales, seguida de la agresión física, el robo y destrozo de pertenencias personales. Las alumnas y los alumnos se diferenciaban tanto en el nivel de implicación, como en las formas que utilizaban: más agresión física en los alumnos y

más aislamiento social en las alumnas. En este estudio no se encontraron diferencias entre centros públicos y privados. A este estudio siguió, simultáneamente al realizado por nuestro equipo, el de Cerezo y Esteban (1992). En este trabajo, la técnica de exploración que se utilizó fue la denominación de los implicados. Esta metodología les permitió definir lo que ellos denominaron la dinámica *bully-víctima* y caracterizar la personalidad de estos perfiles en orden a su estatus sociométrico.

Por nuestra parte, siguiendo el modelo del *proyecto Sheffield* (Whitney y Smith, 1992) y gracias a un proyecto cofinanciado por el Ministerio de Educación y Cultura español y el British Council británico, evaluamos los niveles de presencia del maltrato entre escolares en cinco centros de Sevilla, utilizando una versión traducida y adaptada del *Cuestionario Olweus* (1989). Sobre el análisis de los resultados que arrojó este proyecto se han publicado varios trabajos descriptivos (Ortega, 1992, 1994a y 1994b; Ortega y Mora-Merchán, 1995a y 1995b y Mora-Merchán y Ortega, 1995). El estudio que ahora presentamos, realizado sobre aquellos mismos datos, pretende profundizar un poco más en los perfiles psicológicos de los escolares implicados en este tipo de problemas, mediante un análisis en el que se han correlacionado las respuestas a cuatro preguntas relevantes del cuestionario, por los sujetos que se auto-perciben como víctimas de sus compañeros, los que se declaran agresores, los que se declaran víctimas y agresores al mismo tiempo y los que no siendo protagonistas son espectadores y, por tanto, conocen la existencia del problema y la padecen aunque sea de una forma indirecta.

INTIMIDACIÓN Y VICTIMIZACIÓN ENTRE ESCOLARES

En este trabajo hemos diferenciado el fenómeno de la intimidación prolongada,

que hace sentirse a la víctima realmente indefensa ante sus iguales y sin recursos para evitar los encuentros que le provocan graves niveles de ansiedad, de las interacciones más o menos rudas, principalmente verbales, que no producen en los alumnos/as esos niveles de indefensión, sino que incluso llegan a ser vistas como juegos pesados o bromas. La victimización la hemos definido como el sentimiento de ser maltratado injusta e impunemente de forma prolongada y la sensación de indefensión que provoca el no saber salir, por los propios medios, de esa situación social. No hemos considerado, pues, el sentimiento de victimización como algo pasajero o que sucede esporádicamente. Pensamos que la discusión permanece aún abierta en lo relativo a los estilos de interacción culturalmente aceptados y que la investigación nos debe aportar datos para profundizar en la comprensión y caracterización cultural del problema que estudiamos. Pero en este estudio, trataremos de la intimidación y la victimización seria, dañina y sobre todo prolongada en el tiempo, y no de las malas relaciones ocasionales o más ligeras.

La intimidación y la victimización son procesos de gran complejidad que se producen en el marco de las relaciones interpersonales y con gran frecuencia en el marco escolar, donde la permanencia continuada en un mismo espacio y unos horarios estables de encuentro, pueden agravar progresivamente el problema con severas repercusiones a medio y largo plazo para los implicados. Las víctimas manifiestan una alta probabilidad de ocurrencia en años posteriores de inadaptación social y fracaso escolar. Los agresores, por su parte, suelen implicarse en contextos de delincuencia juvenil.

Recordaremos que en el estudio del que partimos, se utilizó una técnica de autoinforme, por la que se recogió información de los propios escolares respecto de la frecuencia con la que eran víctimas o agresores de sus compañeros. Utiliza-

mos para la recogida de los datos el *Cuestionario Olweus* (1989), dada su amplia difusión mundial; cuestionario que traducimos a nuestro idioma, con la supervisión del propio Olweus, para aplicarlo. Los datos se recogieron durante el curso 1991-1992 en escuelas de la red pública. Dos de las escuelas eran de Educación General Básica (EGB). Los tres centros restantes eran de Educación Secundaria, uno de Formación Profesional (FP) y dos de Bachillerato. Estos centros se seleccionaron por su interés en el problema y su ofrecimiento para participar en esta investigación. Los centros de la muestra se situaban en zonas con contextos socioeconómicos variados, desde zonas muy deprivadas socioculturalmente, a zonas de clase media y media-alta. Esta circunstancia ha sido tenida en cuenta a la hora de buscar diferencias en las experiencias de intimidación de los alumnos y alumnas.

Las edades de los alumnos/as que estudiamos en nuestra muestra, 859 en total, se corresponden con lo que sería, en estos momentos, Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). La distribución de edades fue la siguiente: 92 alumnos/as de 11 años, 96 de 12 años, 96 de 13 años, 350 de 14 años y 225 de 15-16 años.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A partir de las respuestas de los alumnos y alumnas al *Cuestionario Olweus*, hemos establecido una tipología de sujetos según el nivel de implicación informado en el problema de intimidación/victimización: víctimas, intimidadores, intimidadores victimizados, expectadores e inconsistentes. Para realizar esta distinción, analizamos las respuestas que dieron los alumnos/as a las preguntas que se dirigen directamente a que se autoidentifiquen dentro del problema de violencia grupal y el maltrato entre escolares. Estas cuestiones (preguntas 5, 10, 19 y 20 del cuestionario) están formuladas como sigue:

5. *En este trimestre, ¿cuántas veces se han metido contigo?*

10. *¿Cuántas veces has sido agredido/a o intimidado/a en los últimos cinco días?*

19. *¿Cuántas veces te has dedicado a meterte con otros chicos o chicas en el colegio (o instituto) durante este trimestre?*

20. *¿Cuántas veces has tomado parte en agresiones o intimidaciones hacia otros chicos/as en los pasados cinco días?*

Cada una de estas preguntas tiene varias posibilidades de respuestas que permiten al escolar expresar, en términos temporales y de frecuencia, la gravedad con la que perciben que están insertos en problemas de maltrato, sea como víctima de otro/a, o como agresor/a de sus iguales. El análisis que hoy presentamos ha estudiado las más intensas de esas expresiones, es decir, frecuente y muy frecuentemente. Hemos excluido de este análisis las respuestas que indicaban una menor frecuencia como alguna vez o a veces.

Cruzamos la información que nos ha proporcionado las cuatro preguntas seleccionadas dentro del *Cuestionario Olweus* para buscar la consistencia en las respuestas de los alumnos/as. En primer lugar, en su vivencia como víctimas (preguntas 5 y 10). En segundo lugar, en su imagen como intimidadores (preguntas 19 y 20). Finalmente, hemos cruzado la información que nos han proporcionado los análisis anteriores para determinar el perfil de los sujetos que intervienen en los problemas de violencia grupal y maltrato entre compañeros escolares. Estos análisis nos proporcionan, como señala Olweus (1993), datos con un importante grado de consistencia interna.

PERFILES PSICOLÓGICOS DE LA VICTIMIZACIÓN

Las víctimas (1,6 por 100) las definimos por expresar consistentemente una

autopercepción, muy intensa, como objeto de las intimidaciones de sus compañeros y compañeras. Los intimidadores (1,4 por 100) se sitúan en la cara opuesta. Son chicos y chicas que responden siempre adoptando una actitud de víctimas o violentos respectivamente. Se definen por su autoimagen, igualmente muy intensa, respecto del elevado número de comportamientos intimidador/victimizado que desarrollan en la relación con sus compañeros y compañeras. El tercer tipo que identificamos comparte las características de los dos primeros: son los intimidadores victimizados, o víctimas agresivas y se presentan en un 15,3 por 100. Esta tercera categoría de escolares se autodefinen como agresores que, sin embargo, tienen una autopercepción de sí mismos marcada por las experiencias como víctima de hechos similares a los que ellos desarrollan con los demás. El cuarto tipo de alumnos se define por la distancia que manifiesta ante el problema; son escolares que no aparecen inmersos en las dinámicas de intimidación-victimización, pero que, sin embargo, tienen un papel de espectador ante el conflicto, lo que les otorga características y comportamientos propios (77,4 por 100). Un último tipo de sujetos que, por su inconsistencia en las respuestas dadas, resulta difícil incluir en algún tipo (4,3 por 100). Aunque su autoinforme no nos permita clasificarlos dentro de uno u otro tipo, consideramos que sus respuestas son interesantes porque también está en el escenario donde se producen las relaciones de intimidación y victimización.

DIFERENCIAS DE GÉNERO Y EDAD EN LOS PROBLEMAS DE VICTIMIZACIÓN

La tipología que hemos definido por las respuestas de los alumnos/as nos indican que el 18,3 por 100 de ellos, en los centros analizados, participan de forma directa en relaciones de intimidación y/o vic-

timización. Sin embargo, el género y la edad son dos factores que matizan de forma importante esta distribución.

Cuando consideramos el factor género podemos apreciar que alumnos y alumnas no se comportan de la misma forma ante este problema (estas diferencias son significativas estadísticamente, en chi-cuadrado $p = 0,00022$). Podemos resumir en dos las principales diferencias que introduce el género. En primer lugar, las chicas se muestran como espectadoras de las relaciones de intimidación y victimización en un mayor número de ocasiones que los chicos (82,7 por 100 frente a un 73,1 por 100). En segundo lugar, los chicos se perciben en más ocasiones como intimidador victimizado que las chicas (20,3 por 100 frente a un 9 por 100). Los distintos perfiles que presentan alumnos y alumnas los presentamos en el Gráfico I.

La distribución de la tipología que presentamos en este gráfico también sufre alteraciones muy significativas con la edad (en la chi-cuadrado $p < 0,00001$).

Como se observa en el Gráfico II, la edad es una variable que debe ser tenida en cuenta ineludiblemente a la hora de hablar de los problemas de intimidación y victimización. Los resultados muestran las variaciones que se presentan en la distribución de las tipologías expuestas en función de la edad. Esta influencia se puede concretar en los siguientes aspectos:

- El número de intimidadores se mantiene constante a lo largo del período estudiado.
- Sin embargo, la experiencia de victimización, si bien es bastante estable en las primeras edades analizadas, presenta una tendencia clara a desaparecer.
- El número de espectadores crece progresivamente hasta alcanzar el techo del 91,1 por 100 en los sujetos con 16 años.
- La tipología *intimidadores victimizados* se reduce progresivamente a lo largo de las edades de la muestra, pasando de un 47,8 por 100 a un 4,4 por 100.

GRÁFICO I
Distribución alumnos por tipo y género

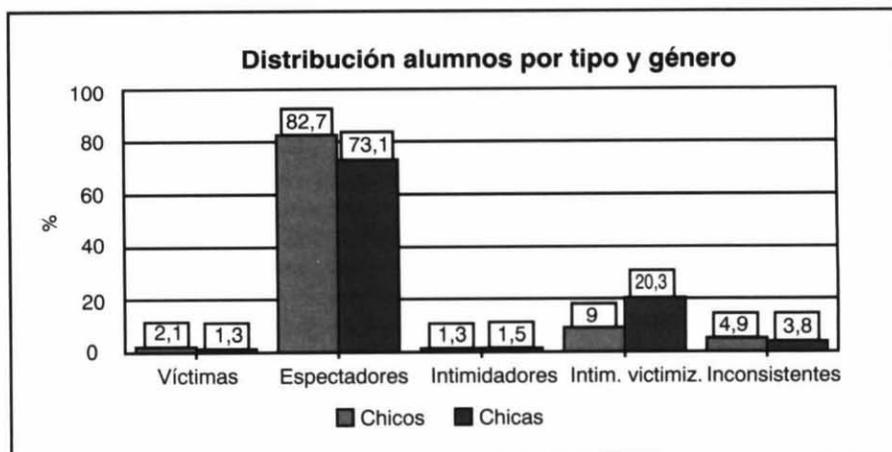
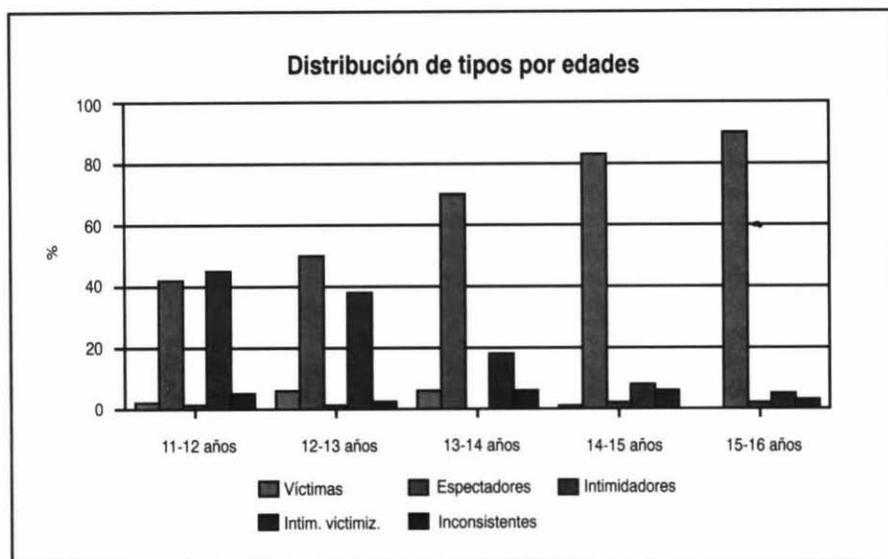


GRÁFICO II
Distribución de tipos por edades



También analizamos las variaciones en la tipología de los sujetos asociadas a la clase socioeconómica de los alumnos, tomando como referencia la localización geográfica del centro escolar. Las diferencias que se encontraron, sin embargo, no fueron atribuibles a la clase socioeconómica, sino a las edades de los alumnos que se encontraban en cada uno de ellos.

Otro predictor que no funcionó como tal a la hora de determinar la tipología de los alumnos/as, fue el grado de satisfacción que manifestaban sobre el tiempo que pasaban sin profesor (recreos, tiempo libre, cambio de clases, etc.). Todos los grupos presentaban grados de satisfacción elevados (entre el 80 y el 90 por 100 de los miembros de cada tipología). No obstante, y aunque las diferencias no fueron significativas, los mayores índices de insatisfacción, así como los menores de satisfacción, se encontraron en el grupo de víctimas.

LAS FORMAS QUE ADQUIERE LA VICTIMIZACIÓN Y LOS LUGARES DE RIESGO

Otro aspecto de interés para caracterizar los problemas de intimidación y victimización, así como para planificar posibles intervenciones, son las formas que se utilizan para intimidar a los compañeros y los lugares de mayor riesgo. En nuestra muestra, las formas más habituales fueron los insultos (31,1 por 100), los rumores (12,2 por 100) y el robo (11,8 por 100), y las menos frecuentes fueron las amenazas (8,4 por 100), las agresiones físicas (5,7 por 100) y el aislamiento (5,5 por 100). No obstante, y al igual que sucedía anteriormente, el género se convierte en una variable determinante en la comprensión de los resultados que se presentan en esta variable. En los chicos es mucho más frecuente la utilización de agresiones físicas (chi-cuadrado, $p = 0,00729$) y amenazas ($p = 0,00208$) como formas de intimidación, mientras que en las chicas, son más frecuentes los rumores (chi-cuadrado, $p = 0,04239$) y el aislamiento de la víctima ($p = 0,01829$).

Es interesante constatar que el 51,4 por 100 de las víctimas dicen ser intimidados por un único compañero. Este dato nos deja, a prácticamente la mitad de las víctimas, en una situación de blanco de múltiples intimidaciones por distintos compañeros, lo que sin duda aumenta potencialmente los efectos negativos dada la generalización de la experiencia.

El *Cuestionario Olweus* también nos ha permitido obtener información relevante sobre los lugares donde se producen mayoritariamente las intimidaciones. Son, por este orden: la clase, el patio y los pasillos, aunque también se producen un número considerable en otros lugares del centro escolar. El género de los alumnos tiene también influencia sobre esta variable. Concretamente, los pasillos y el patio son los lugares más frecuentemente utilizados para intimidar a los chicos que a las chicas, lo que sin duda se corresponde con las formas de intimidación más frecuentes dentro de los chicos (ver Tabla I). Sin embargo, en los otros lugares utilizados no se aprecia diferencia entre géneros (ver Tabla II).

LOS INTIMIDADORES

Cuando analizamos la relación previa de los intimidadores respecto de sus víctimas, nos encontramos con que el 41 por 100 de las intimidaciones las realizan alumnos/as de la misma aula que la víctima. Si además consideramos la edad de los intimidadores, encontramos que el 55,4 por 100 son de su mismo curso, el 9,7 por 100 de un curso superior y el 5,6 por 100 de un curso inferior. Estos resultados no hacen sino confirmar la potencialidad de los efectos negativos sobre las víctimas producto de la convivencia con los alumnos/as que lo intimidan (en el 41 por 100 de los casos se encuentran en la misma aula a diario).

Sin embargo, las víctimas, y quizás por esta cercanía con los intimidadores, no suelen denunciar los abusos a los que son sometidos por sus compañeros. Sin duda,

TABLA I

Formas de Bullying	Frecuencia (%)	Chicos	Chicas
Insultos	31,1	N.S.	
Rumores	12,2		(p = 0,04239)
Robos	11,8	N.S.	
Amenazas	8,4	(p = 0,00208)	
Daño físico	5,7	(p = 0,00729)	
Aislamiento	5,5		(p = 0,1829)

TABLA II

Lugar	%	Diferencias por géneros
Classroom	32,5	N.S.
Playground	30,6	Chi-squared p = 0,01336
Corridors	17,5	Chi-squared p = 0,01418
Others	19,0	N.S.

es éste un factor que condiciona y facilita las relaciones de intimidación y victimización entre compañeros/as. Cuando analizamos este comportamiento en los implicados, apreciamos cómo únicamente el 32,2 por 100 de las víctimas da parte a los profesores y el 28,86 por 100 a la familia. Este exiguo porcentaje justifica, en buena medida, el alto grado de desinformación que presentan padres y profesores ante estos problemas y la sorpresa que origina ésta cuando se produce. Sin duda, la falta de información de padres y profesores dificulta la intervención y ruptura de los vínculos de intimidación/victimización entre compañeros.

ACTITUDES ANTE LA VICTIMIZACIÓN

Uno de los aspectos que más nos interesa despejar es el relativo a las actitudes y los comportamientos morales que estos problemas producen. En este sentido, para alcanzar una mejor comprensión de estas actitudes y comportamientos, hemos considerado a los alumnos/as en función de la tipología en que se incluían.

La primera de las cuestiones que consideramos, fue cuál era la actuación de los alumnos/as en función de la tipología establecida, cuando presenciaban un acto de

intimidación hacia otro compañero/a. Los resultados han sido altamente significativos (en chi-cuadrado, $p = 0.00011$). Como se puede apreciar en el Gráfico III, aquellos alumnos/as que se sienten víctimas son los que en mayor número de ocasiones dicen intervenir para detener el acto y ayudar a la otra víctima (entre el 51,9 y el 56,1 por 100 de ellos/as). Igualmente, se puede apreciar el bajo número de intimidadores que manifiestan que tratan de hacer algo para intervenir a favor de la víctima o para detener la agresión (sólo un 9 por 100 de ellos/as); consistentemente, también un alto número de intimidadores manifiestan que las intimidaciones que cometen los demás no son su problema (45,5 por 100 de ellos/as).

En el análisis de esta variable, es interesante constatar lo que sin duda será de utilidad de cara a la intervención sobre el problema: el elevado número de alumnos/as que no intervienen directamente en contra de él, pero que piensa que debería hacerlo (43,5 por 100). Esta respuesta de claro contenido moral, nos lleva a plantearnos el límite entre las ideas y los comportamientos morales, posiblemente en la base de los comportamientos de intimidación.

La segunda cuestión que analizamos en relación a las actitudes fue la autopercepción como potenciales intimidadores si llegaba una circunstancia favorable (Gráfico IV). De nuevo, la consideración de la tipología que venimos utilizando aportó resultados de gran interés y significación (en chi-cuadrado, $p < 0,00001$). En esta

GRÁFICO III
¿Qué haces cuando alguien intimida a un compañero?

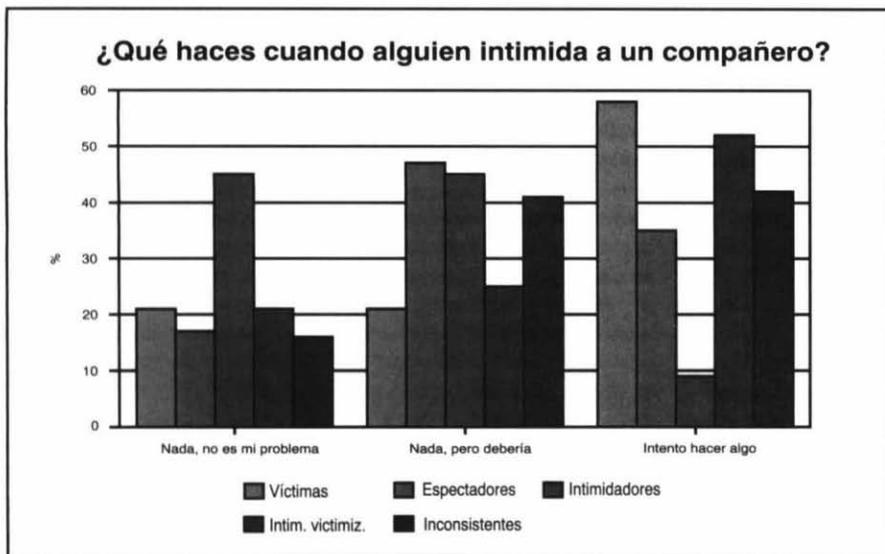
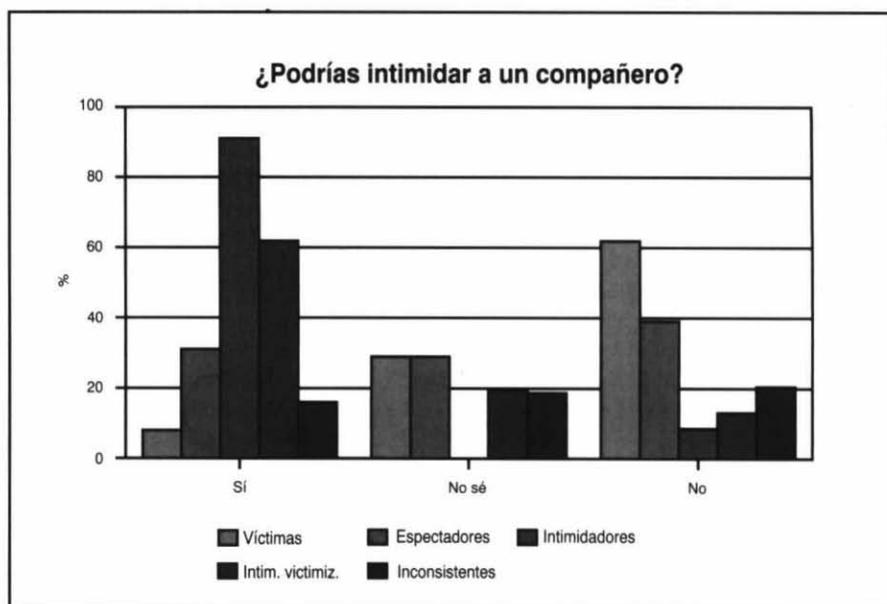


GRÁFICO IV
¿Podrías intimidar a un compañero?



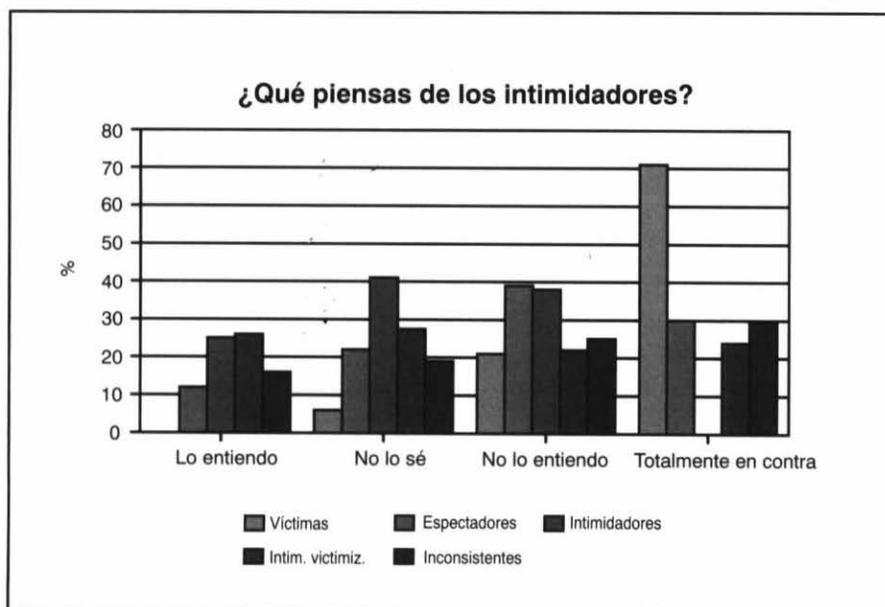
ocasión, se observó cómo las víctimas rechazaban esta posibilidad mayoritariamente (64,3 por 100) y sólo un 7,1 por 100 lo aceptaban como posible. Por el contrario, los intimidadores puros aceptaban, casi en su totalidad (en un 91,7 por 100 de los casos), la posibilidad de ser agresores si llegaba la ocasión.

Los intimidadores victimizados también ofrecen una distribución de respuesta muy interesante de cara a su mejor caracterización. El 64,6 por 100 reconoce como posible el llegar a intimidar si llega la ocasión y sólo el 15 por 100 cree que no con seguridad. Esta distribución de respuesta favorecería la caracterización de la tipología de intimidadores victimizados como una mezcla de ambos tipos: intimidadores y víctimas.

Finalmente, en este estudio hemos considerado los juicios morales de los alumnos ante los intimidadores (Gráfico V). Nuevamente se aprecian diferencias significativas (en chi-cuadrado, $p = 0,00019$) entre las diferentes tipologías. El grupo de alumnos/as que manifiesta más rechazo es el de víctimas (71,4 por 100), mientras que no hay alumnos intimidadores que declaren rechazo radical.

Si atendemos al rasgo de aceptación la figura se invierte: el 25 por 100 de los intimidadores adopta una postura comprensiva hacia el comportamiento intimidatorio y, por el contrario, no hay víctimas que adopten esta posición. El grupo de intimidadores victimizados presenta un perfil de respuesta que responde a su doble naturaleza de intimidador y víctima. Por un lado, manifiestan los mayores índices de com-

GRÁFICO V
 ¿Qué piensas de los intimidadores?



prensión hacia las intimidaciones (25,6 por 100). Sin embargo, aparece al mismo tiempo un porcentaje similar de alumnos/as dentro de este grupo (24 por 100) que rechaza radicalmente estas actividades.

Los resultados en la última de estas cuestiones nos permite comprobar cómo se han desarrollado los juicios morales de los alumnos/as implicados. De esta forma, vemos que la experiencia de ser victimizado determina un juicio claramente negativo ante los intimidadores, juicio que en absoluto comparten los alumnos/as intimidadores que justifican, al menos parcialmente, su actuación. Al igual que en la cuestión que analizábamos anteriormente, los intimidadores victimizados adoptan una posición intermedia respecto del juicio que le merecen los intimidadores, lo cual es coherente con su caracterización ambigua, desde el punto de vista de las actitudes.

CONCLUSIONES

Los datos que hemos obtenido en este estudio son, en líneas generales, similares a los encontrados en la literatura sobre el tema. Para exponer las principales coincidencias y diferencias que se encuentran entre nuestro trabajo y los que se han encontrado en otros países utilizaremos, por su difusión, los resultados obtenidos por el equipo noruego, Olweus (1993), y el equipo británico (Whitney y Smith, 1993).

La primera coincidencia de importancia entre los tres estudios estriba en el número global de implicados que presentan. En todos ellos, el porcentaje de alumnos/as que participan activamente en las acciones de intimidación y/o victimización se encuentra entre el 14 y el 18,3 por 100. Sin embargo, cuando analizamos el número de alumnos/as que integran cada uno de los tipos se encuentran algunas diferen-

cias (Tabla III). Las diferencias se pueden resumir en los siguientes puntos: el escaso número de alumnos/as que se autoperceben, de forma consistente, como intimidadores o víctimas de sus compañeros/as; en nuestro estudio (3 por 100 entre víctimas e intimidadores) frente al 14-16 por 100 de los otros trabajos. A esta diferencia hay que añadir el número de alumnos/as que se perciben, al mismo tiempo intimidadores y víctimas. En nuestro análisis, a diferencia del resto, este es el grupo más numeroso, lo que sin duda está dándonos un perfil de los escolares implicados en estos problemas mucho más complejo, tanto en la conceptualización de los problemas de violencia que padecen o

provocan, como en las actitudes y lectura personal que hacen de estas situaciones. Estas diferencias pueden estar relacionadas tanto con el análisis de la consistencia de las respuestas, que nosotros hemos realizado, como con la propia conceptualización que hacen los alumnos/as implicados, que seguramente es algo diferente en los tres grupos culturales —escandinavos, británicos y españoles— que hemos comparado. No podemos descartar que las diferencias culturales entre las muestras utilizadas caractericen el problema de distintas formas. Sin duda, será necesario seguir desarrollando investigaciones en este sentido que nos permitan alcanzar conclusiones más definitivas.

TABLA III

	Estudio Noruego (Olweus, 1993)	Estudio Sheffield (Whitney y Smith, 1993)	Nuestro estudio
Porcentaje total de alumnos implicados	16%	14%	18,3%
Víctimas	9%	10%	1,6%
Intimidadores	7%	4%	1,4%
Intimidadores victimizados	1,6%	—	15,3%
Edad	Disminuye con la edad		
Género	Más en los chicos que en las chicas		
Formas de Bullying	CHICOS: más agresiones directas CHICAS: más agresiones indirectas		

También se producen coincidencias en los efectos de la edad y el género sobre el problema. Todos los tipos, y por tanto el problema, descienden con la edad de los alumnos/as. Por otra parte, cuando consideramos el género, apreciamos cómo en todos los estudios, los alumnos están en más ocasiones implicados que las alumnas,

si bien se debe matizar esta información en función de la edad y de la tipología de la que estemos hablando. También podemos ver cómo todos los trabajos coinciden en que los alumnos desarrollan principalmente formas de intimidación más directas que las alumnas, que practican más la intimidación indirecta.

Finalmente, hemos de concluir que pese a las diferencias, podemos afirmar que el problema de la intimidación y la victimización no es exclusivamente cultural; ni mucho menos un problema de otros países. Por el contrario, estamos encontrando que en nuestras escuelas hay porcentajes similares, incluso ligeramente superiores, si se compara el maltrato más ligero, (del que aquí no hemos escrito) al del resto de Europa. La relevancia y urgencia de este asunto está, por tanto, fuera de toda duda y se impone el desarrollo de programas de intervención que atajen el problema y sus consecuencias en nuestros alumnos/as.

BIBLIOGRAFÍA

- AHMAD, Y. y SMITH, P. K.: «Behavioural measures: bullying in schools». *Newsletter of Association for Child Psychology and Psychiatry*, July, 1990.
- ARORA, C. M. y THOMPSON, D. A.: «Defining bullying for a secondary school». *Education and Child Psychology*, 4 (1987), pp. 110-120.
- BANDURA, A. y WALKER, R. H.: *Social Learning and Personality Development*, N. York, Ronald Press, 1963.
- BANDURA, A.: «Social Learning of aggression». *Journal of Communication*, 288 (1976), pp. 12-29.
- BESAG, V.: *Bullies and Victims in Schools*, Philadelphia Open University Press, Milton Keynes, 1991.
- BRONFENBRENNER, U.: *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1979.
- CEREZO, F. y ESTEBAN, M.: «El fenómeno Bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos». *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, vol XIV, 2 (1992), pp. 131-145.
- DOLLARD, J. y otros: *Frustration and Aggression*, New Haven, Yale University Press, 1939.
- EIBL-EIBESFELDT, I.: *Biología del comportamiento humano*, Madrid, Alianza Editorial, 1993.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. y otros: *Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica*, Madrid, Ed. CEP de Villaverde, 1991.
- FREUD, S.: *Más allá del principio del placer*. Obras Comp., Madrid, Biblioteca Nueva, 1920.
- FREUD, S.: *Psicología de las masas y análisis del yo*. *Obras Completas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1921.
- HASELAGER, G. T. J. y VAN LIESHOUT, C. F. M.: *Social and affective adjustment of self-and peer-reported victims and bullies*, en Vth. European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, 1992.
- HEINEMANN, D.: *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna*, Stockholm, Natur och Kultur, 1972.
- HIRANO, K.: *Bullying and victimization in Japanese classrooms*, en Vth. European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, 1992.
- LORENZ, K.: *El comportamiento animal y humano*, Barcelona, Plaza y Janés, 1965.
- MORA-MERCHÁN, J. A. y ORTEGA, R.: *Intimidadores y víctimas: un problema de maltrato entre iguales*, comunicación presentada en el IV Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada, Sevilla, 1995, pp. 271-275 del libro de actas.
- OLWEUS, D.: *Agresión in the Schools: Bullies and Whipping Boys*, Washington D.C., Hemisphere, 1978.
- «Bully/Victim Problems among Schoolchildren: Facts and Effects of a School Based Intervention Program», en K. RUBIN y D. PEPLER (ed): *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1989.

- *Bullying at School*. (Doc. Privado), 1991.
- *Bullying at School. What we Know and What we C'an Do*, Oxford, Blackwell, 1993.
- «Personality and aggression». en J. K. COLE y D. D. JENSEN (eds.): *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln University of Nebraska Press, 1973.
- «Stability of Aggressive Reaction Patterns in Males: A Review», *Psychological Bulletin*, 86 (1979), pp. 852-875.
- ORTEGA Y GASSET, J.: *La rebelión de las masas*, Madrid, Revista de Occidente, 1966.
- ORTEGA, R.: «Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB». *Infancia y Sociedad*, 27-28 (1994b), pp. 191-216.
- «Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB», *Infancia y Sociedad*, 27-28 (1995), pp. 191-216.
- *Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain*, en Vth. European Conference on Developmental Psychology, 1992, Sevilla, sept., (libro de Actas, p. 27).
- «Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros», en *Revista de Educación*, 304 (1994a), pp. 253-280.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A.: «El aula como escenario de la vida afectiva y moral». *Cultura y Educación*, 3 (1996), pp. 5-18.
- *Bullying in Andalusian adolescents. A study about the influence of the passage from primary school to secundar y school*, 1995a. Poster presentado en VII European Conference on Developmental Psychology (23-27 agosto de 1995). Cracovia (Polonia), p. 347 del libro de abstracts.
- «Report on a Spanish Study About Bullying in Five School», en P. K. SMITH (en prensa), 1997.
- *Víctimas y agresores. La autopercepción del maltrato entre compañeros escolares en el paso de la Enseñanza Primaria a la Secundaria*, comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Psicología y Educación: «Intervención psicopedagógica», 1995b, Madrid, p. 143 libro de actas.
- PIAGET, J.: *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella, 1971.
- RODRIGO, M. J. (Ed.): *Contexto y Desarrollo Social*, Madrid, Síntesis, 1994.
- ROLAND, E. y MUNTHE, E. (Eds.): *Bullying. An international perspective*, London, David Fulton Publishers, 1989.
- SMITH, P. K.: *The Silent Nightmare. Bullying and Victimization in School Peer Groups*, comunicación presentada en el congreso anual de la British Psychological Society, London, 1989.
- SMITH, P. K. y SHARP, S.: «Bullying in UK schools: The DES Sheffield Bullying Project», *Early Child Development and Care*, 77 (1991), pp. 47-55.
- *School Bullying*, London, Routledge, 1994.
- SMITH, P. K. y THOMPSON, D.: *Practical Approaches to Bullying*, London, David Fulton Publishers, 1991.
- VIEIRA, M., FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G.: «Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Península», en E. ROLAND y E. MUNTHE (eds): *Bullying: a International Perspective*, 1989, London, D. Fulton.
- WHITNEY, I. y SMITH, P. K.: *Survey of the Nature Extent of Bullying in Junior Middle and Secondary Schools. Educational Research*, 1 (1993), pp. 3-25.