

La conducta antisocial percibida por adolescentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria: frecuencia, contexto y atribución causal

Gerard MARTÍNEZ CRIADO
Manuel GRAS TORNERO
Universidad de Barcelona

Resumen

Este estudio trata de establecer la importancia de la conducta antisocial (CAS) en la vida cotidiana de los adolescentes. La muestra la componen 479 estudiantes de clase media (58,2% chicas y 41,8% chicos) de 3º (48,1%) y 4º (51,9%) de ESO. Se aplicó un cuestionario de 23 ítems sobre la frecuencia con que se han observado, iniciado y soportado; el lugar en donde ocurrieron, y las principales causas atribuidas a diversos tipos de CAS. Los resultados indican que los adolescentes observan una cantidad importante de CAS y que participan directamente en menor medida, que éstas ocurren principalmente en el instituto y sus alrededores, y que tienen que ver especialmente con incumplimiento de la normativa y práctica escolares. En general, los adolescentes atribuyen estas prácticas a causas internas. Partiendo de una orientación ecológica se propone la intervención in situ.

Palabras clave: conducta antisocial, adolescentes, contextos, atribución causal, intervención, perspectiva ecológica.

Abstract

This work is about the importance of the antisocial behaviour (ASB) in the adolescents' everyday life. A sample of 479 Secondary School students (58,2% girls and 41,8% boys) in their 3rd (48,1%) and 4th (51,9%) academic year, answered a Questionnaire including 23 items. We asked about the occurrence and participation, the most common contexts and the causes attributed in relation to a variety of ASB. Results show that adolescents watched an important amount of ASB, but their direct participation was infrequent. ASB happen in and around the School Centre, and mostly referred to ignore social rules and school works. They generally attributed ASB to internal causes. From an ecological perspective, intervention could be when and where ASB arises.

Key words: Antisocial behaviour, Adolescents, Context, Causal attribution, Intervention, Ecological orientation.

Dirección de los autores: Grup de Recerca en Infància i Adolescència (GRIA). Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Facultat de Psicologia. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035. Barcelona. *Correo electrónico:* gmartinez@ub.edu

Esta investigación ha sido financiada con el Proyecto BSO2001-3270 de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia.

Recibido: septiembre 2007. *Aceptado:* octubre 2007

El estudio de la conducta antisocial (CAS) en la adolescencia se ha centrado en la violencia escolar y, especialmente, en el fenómeno del matonismo (*bullying*) o acoso al compañero. Olweus (1993), uno de los primeros en estudiar el fenómeno de la victimización en el entorno escolar, lo define como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un/a alumno/a contra otro/a, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, cosa que dificulta su integración en la escuela y el desarrollo normal de los aprendizajes. Según Collell y Escudé (2002), es destacable que este tipo de violencia, aunque bien conocida por los alumnos, es especialmente 'inobservable' para los adultos aunque comparten las relaciones del día a día en el contexto escolar.

A pesar de su importancia, el *bullying* es una forma más de CAS que deriva del hecho fundamental de que víctima y agresor se encuentran compartiendo ciertos espacios de forma continuada. En efecto, vivir junto a otros está en la base del proceso de socialización que comporta una faceta positiva (colaborar, encontrar amigos, aprender normas de convivencia) y otra negativa (incumplimiento de normas escolares, reacciones contra el entorno próximo, los objetos, instalaciones y personas que en él se encuentran). Hemos de reconocer que son 'caras de la misma moneda'. En los contextos compartidos aparece el deseo de dominio sobre otros/as que se convierten en víctimas, las reacciones agresivas de vandalismo, o las muestras de rebeldía ante la autoridad. Estas cuestiones causan alarma social y son objeto de estudio y

seguimiento por parte de quienes ostentan el poder político. Los informes emitidos no dan lugar a dudas sobre la situación, y a su vez nos muestran cual es el tema de interés prioritario. El maltrato como forma de violencia diversa contra otro/a aparece en diferentes grados en todas las escuelas de secundaria (Sindic de Greuges, 2006). Algunos aspectos del problema como que se trata de un fenómeno fundamentalmente masculino, la práctica es diferente según el género (los chicos se pelean y las chicas murmuran), las víctimas se encuentran en los cursos inferiores de la ESO, etc., se corroboran en estudios realizados en las diferentes comunidades españolas (Mora-Merchán, Ortega, Justicia y Benítez, 2001; Oñaederra, 2004; Centro Reina Sofía, 2005; Defensor del Pueblo, 2000 y 2007).

Los informes sobre violencia escolar acaban derivando hacia el tema del *bullying*, o lo que es igual sobre la violencia ejercida sobre los compañeros y sus pertenencias. Sin embargo, la violencia alcanza a otras personas (profesores), instalaciones (mobiliario), instituciones (incumplimiento de normas), e incluso al propio sujeto (autodirigida), por lo que el tema que nos proponemos estudiar es mucho más amplio y abarca desde actos graves para la convivencia hasta incumplimiento leve de normas escolares.

Los conceptos

Conducta antisocial se refiere a la violación recurrente de patrones de conducta socialmente establecidos (Walker, Severson, Feil, Stiller y Golly, 1998). Se trata en realidad de un grupo de manifestaciones más o menos delictivas que incluyen agresiones, conducta impulsiva y falta de control, desatención para con los otros, incumplimientos de normas sociales, entre otras (Lane, 2001; Lane, Wehby, Holly, Doukas, Munton y Gregg, 2003).

Agresiones físicas y otras acciones violentas son aspectos especialmente llamativos de este complejo de conductas y a ellas se han dedicado numerosos trabajos en los últimos años, pero entendemos que hay elementos conceptuales básicos que atender para que no se produzca una confusión entre agresividad o violencia dirigida hacia las personas y CAS.

La agresión dirigida hacia otro/s ha de tener la intención de causarles daño, un daño accidental no es agresivo si no es intencionado (Anderson y Bushman, 2002). La violencia usa la agresión para conseguir sus objetivos, por lo general injustificables, para el conjunto de la sociedad. La violencia se ejerce sobre personas, objetos e instalaciones y causan perjuicio económico y moral. En este sentido se encuentra muy próxima a la agresión instrumental o premeditada y poco tiene que ver, más allá de las formas, con la violencia o agresión impulsiva o reactiva, con la que la víctima intenta defenderse o prevenir un ataque (Brendgen, Lavoie, Tremblay y Vitaro, 2001). Kazdin y Buela-Casal (1990), refiriéndose a la conducta antisocial, hablan de un amplio rango de actos y actividades violentos, tales como peleas, acciones agresivas, hurtos, hechos vandálicos, piromanía, absentismo escolar, huidas de casa o mentiras reiteradas. En efecto, la conducta antisocial (CAS) se debe entender como una variedad de formas de expresión (comentarios, gestos, actitudes, acciones) por parte de algún/os sujeto/s que se dirigen contra personas o instituciones, sus pertenencias o dignidad, sus bienes materiales y sus normas de convivencia. Es fundamental destacar que quien actúa de forma antisocial lo hace intencional y conscientemente y desea causar daños, sufrimiento, sometimiento; poner trabas para que otros puedan cumplir con sus compromisos sociales o tareas asumidas; perjudicar a alguien en concreto o al

grupo social, la sociedad y sus instituciones; se actúa contra la convivencia o se niega la autoridad. En definitiva, quien actúa de forma antisocial no respeta los elementos básicos de la organización social.

Las CAS también tienen como depositarios a los propios sujetos que las generan. Las agresiones dirigidas hacia uno mismo, de las que en muchos casos no se es consciente o se consideran las consecuencias a muy largo plazo, suelen evaluarse minimizando la exposición al riesgo que comportan. El riesgo es doble: el deterioro de la salud y las consecuencias sociales. Estas últimas pueden cambiar según las épocas y el momento evolutivo. En nuestra sociedad, fumar tabaco estaba bien visto hace unas décadas (o era normal) mientras en la actualidad está prohibido en un gran número de lugares de encuentro y es visto por muchos como un motivo de rechazo social. Por otra parte, aunque se han relajado bastante las normas sobre el cuidado personal o la forma de vestir, ciertas formas no son aceptadas de buen grado por la mayoría de la sociedad o en determinados entornos.

Las CAS aparecen en la infancia y permanecen en la edad adulta aunque se manifiestan con mayor intensidad en la adolescencia y la juventud. Este es un periodo evolutivo en que se incrementan las actitudes de rebeldía, las actuaciones provocativas y, en definitiva, las manifestaciones teñidas de agresividad. Pero más allá de apariciones aisladas, las CAS sistemáticas es probablemente un tema educativo fundamental que apunta hacia el equilibrio entre la libertad individual y el respeto al resto de la sociedad.

Las explicaciones

Se ha intentado explicar el aumento de CAS en estas edades desde puntos de vista muy diversos, con enfoques que van desde

el más biológico (que destaca el papel del cambio hormonal que se produce en la pubertad) hasta el más social (que se centra en el modelo negativo de los compañeros y la influencia antisocial de los medios de comunicación). El hecho de que el fenómeno de las CAS sea preeminente en la adolescencia también puede hacer pensar en ciertas creencias o valores, sobre lo que está bien o mal, que no coincidirían con el punto de vista de la sociedad adulta. Se plantea así la cuestión de si los que practican CAS son conscientes de la valoración de sus conductas desde un sistema de valores adulto (incomprensible para ellos o que simplemente rechazan). Por ejemplo, centrándonos en el marco escolar, los expertos en educación destacan la importancia de la disciplina. Una institución funciona si tiene normas claras y comprensibles que deben ser acatadas y cumplidas. El incumplimiento de estas normas son manifestaciones de indisciplina que impiden realizar las tareas que la institución tiene encomendadas. La indisciplina, por ejemplo no atender las llamadas al orden del profesor, no es una práctica extraña a partir de secundaria y algunos jóvenes no son conscientes de su importancia.

Las causas de la falta de disciplina, como de la conducta antisocial en general, son diversas y las diferentes corrientes pueden agruparse en torno a los polos social (en el que la importancia recae en el entorno) e individual (en el que la importancia recae en la persona). Probablemente la explicación se encuentre en la interacción entre aspectos (Hsieh y Kirk, 2003), de tal manera que el contexto social general y particular también tiene su papel en las relaciones escolares de adolescentes con rasgos caracterológicos y temperamentales violentos -o incluso patologías que influyan en su conducta y los determinen como fundamentalmente agresores o víctimas-. Los problemas de

conflictividad escolar están condicionados por la situación social, por los valores socio-culturales del entorno y por las relaciones sociales entre individuos (Bronfenbrenner y Morris, 1997).

En nuestro trabajo prestamos especial atención al desarrollo humano en interacción con el propio contexto social, con las personas significativas (familia, profesores, amigos, pareja) de los entornos donde los adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo. En el entorno 'actual' es donde se manifiestan las CAS; en los encuentros 'cara a cara' que propician estos entornos compartidos se encuentran los estímulos inmediatos y los elementos depositarios de las CAS (el microsistema de Bronfenbrenner, 1979). Una aproximación 'contextual' se centra en las situaciones y actividades sociales, en los lugares específicos (hogares, centro educativo, lugares de recreo y ocio) e intenta establecer la relación entre ellos y las CAS (sus diversas manifestaciones). Entendemos que es en este marco social con sus diferentes entornos y situaciones particulares donde se debe situar la comprensión de las CAS y la intervención encaminada a combatir las.

Aspectos diferenciales

Trabajos clásicos sobre CAS han establecido algunas diferencias especialmente en relación con la edad y el género. Algunos ejemplos serían la agresión 'abierta' más frecuente en chicos, frente a la 'encubierta' característica de las chicas (Galen y Underwood, 1997); la diferencia entre 'agresiones' directas en etapas infantiles y otras manifestaciones de CAS más variada, indirecta y sofisticada a partir de la adolescencia (Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998); el rol de agresores en los de más edad y víctimas en los más jóvenes; y la mayor cantidad de conductas agresivas entre los adolescentes más

jóvenes, especialmente de género masculino, que entre los de más edad (Olweus, 1993; Perry, Kusel y Perry, 1998).

Pero más allá de estos elementos diferenciales, cabe recordar que bajo el concepto CAS encontramos una diversidad de formas de conductas que tienen importancia por sí solas, su carácter particular o molecular es un elemento fundamental para abordar su estudio y comprender mejor el fenómeno global (Furlong, Morrison, Bates y Chung, 1998; Astor, Benbenishty, Zeira y Vinokur, 2002).

Objetivos

Sobre una muestra de CAS se pretende:

1. Conocer la frecuencia de aparición de las diferentes CAS en la vida cotidiana de los adolescentes, así como la implicación personal en este tipo de manifestaciones (papel de simple observador, agresor o víctima en las CAS en que este último rol es posible).
2. Establecer una las relaciones entre CAS y los contextos sociales más habituales de los jóvenes.
3. Aproximarnos a las causas de las CAS desde el punto de vista de los propios adolescentes.

Los datos derivados de estos objetivos particulares constituyen el punto de partida de nuestro objetivo final y más genérico que consiste en *debatir sobre como enfocar la intervención* cara a la reorientación de estas formas antisociales de relacionarse. En nuestro estudio hemos recogido la opinión de los propios implicados sobre las causas de este tipo de comportamiento, estos datos nos proporcionarán pistas sobre cómo intervenir.

En nuestros análisis se contemplan las siguientes variables: edad, género, grupo

clase, tiempo de residencia en Cataluña, tiempo de asistencia al Centro y trabajo del padre y la madre. Partimos de las siguientes expectativas (a modo de hipótesis):

1. Las CAS son un fenómeno frecuente en la vida adolescente y, por consiguiente, se dará un alto consenso sobre su existencia cotidiana.
2. Las CAS incluyen acciones muy variadas que se manifestarán de forma diferencial siendo las más habituales aquellas que podrían considerarse de menor gravedad o más alejadas de los que, en términos legales, se considerarían 'delitos' (y son susceptibles de intervención por parte de las fuerzas de orden).
3. La participación directa en las CAS están relacionadas con la edad y el género: en la línea de los datos ya conocido que las CAS son más características de los chicos, que las chicas participaran menos que los chicos; y que las práctica de CAS de ambos géneros están claramente diferenciada: agresiones abiertas en chicos y encubiertas en las chicas; así mismo, existen CAS más o menos 'maduras' si atendemos a la edad en que se manifiestan.
4. En este trabajo se aporta nueva información sobre la relación que puede existir entre CAS y el resto de variables, los contextos en que ocurren y las causas atribuidas a estas manifestaciones por parte de los adolescentes.

Método

Muestra

La muestra la componen 479 sujetos (58,2% chicas y 41,8% chicos; de 14 (22,3%), 15 (50,2%), y 16 años (27,5%), que en el

momento de recogida de datos se hallaban en tres Institutos ubicados en dos zonas del centro de Barcelona ('eixamples') cursando 3º (48,1% y edad media 14,51, DT 0,617) y 4º (51,9% y edad media de 15,55, DT 0,704) de ESO. Los casos de edades extremas no se han considerado en el análisis de datos y afectaban a 25 casos (1 caso de 13, 21 de 17 y 3 de 18 años).

Instrumentos

Los estudios sobre las CAS se mueven en un rango ancho o estrecho dependiendo del número y tipo de las conductas particulares que se considera que forman parte de estas manifestaciones. Desde nuestro punto de vista, estamos ante un conjunto heterogéneo que incluye desde manifestaciones delictivas o pre-delictivas hasta faltas de consideración a las normas de las instituciones, del respeto a las personas, al mobiliario comunitario, o prácticas contra la salud que afectan a la propia persona. Hemos trabajado con un Cuestionario elaborado 'ad hoc' basado en trabajos exploratorios previos y recogiendo los ítems que figuran en la amplia mayoría de instrumentos que se utilizan para estudiar las CAS (Achenbach, 1991; Furlong, Morrison, Bates y Chung, 1998; Astor, Benbenishty, Zeira y Vinokur (2002); Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya (2006).

I. Cuestionario de CAS

El cuestionario (ver tabla 1) incluye 23 ítems (CAS que se desean explorar), introducidos por la frase: "En el instituto y

en los lugares en que normalmente paso mi tiempo, he visto, con cierta frecuencia, que se producen conductas y comportamientos tales como...". Para cada ítem se disponía de una serie de celdas:

- a) Columnas referidas a *frecuencia de observación y participación* (se habían de rellenar con un número aproximado)¹.
- b) Columnas referidas a *contexto donde ocurren*. Las opciones de respuesta eran: mi casa; casa de amigos/as; instituto y alrededores; practicando deportes; lugares de ocio al aire libre; locales, bares, discotecas.
- c) Columnas que se refieren a las principales *causas* de estas CAS. Podían elegir entre: son así desde que nacen; les faltan sentimientos y conciencia; no saben controlarse; hacerlo les produce satisfacción; lo suelen ver en su casa; lo hacen por imitación y presión de los amigos; lo hacen por lo que ven en la escuela; están influidos por los medios de comunicación...

La fiabilidad del cuestionario ha resultado muy satisfactoria (índice *alpha* de Cronbach de 0,9336 en 'He visto'; de 0,8927 en 'He iniciado' y de 0,8290 en 'He sufrido')

II. Entrevistas a alumnos y tutores

En las entrevistas, posteriores a la obtención de los resultados, se invitaba a los chicos y chicas a responder preguntas encaminadas a la confirmación de los datos obtenidos en los diferentes aspectos estudiados, por ejemplo: *¿Estáis de acuerdo con lo que dijisteis*

1. Se les comentó que un cálculo rápido se podía hacer si se tenía en cuenta que una frecuencia de "cada día una vez", se contestaba con un número entre 5 y 7. Si "por la mañana y la tarde", el doble. Si, por ejemplo, solo se bebía "el sábado y el domingo" 2, etc. Si la conducta era muy frecuente ("varias veces al día cada día") podían responder, simplificando, con 100.

Tabla 1. Cuestionario de CAS.

En el Instituto y en los lugares en que normalmente paso mi tiempo, he visto, con cierta frecuencia, que se producen conductas y comportamientos tales como:

1. Quitar, coger cosas de otros para quedárselas.
2. Quitar dinero a otras personas.
3. Amenazar, obligar y forzar a otros a hacer algo que no desean.
4. Hacer faltas frecuentes de puntualidad (llegar tarde al Instituto).
5. Disputas, peleas, empujar, pegar para hacer daño y causar dolor.
6. Reírse o hacer burla de otros con intención de que queden en ridículo.
7. Consumo excesivo de tabaco y alcohol (llegando a emborracharse).
8. Consumo frecuente de drogas, 'porros', pastillas.
9. Criticar y desprestigiar a los compañeros.
10. Burlarse y criticar a los profesores.
11. Escupir para humillar.
12. Arañar y morder para causar dolor.
13. Hacer 'novillos' (no asistir) o marchar del Instituto sin motivo.
14. Insultos y gritos dirigidos a otros.
15. Intentos de besar o tocar genitales o forzar a hacerlo.
16. Intentar o forzar a otros/as a mantener relaciones sexuales.
17. Mal decir de otros o injuriarlos (inventarse cosas para perjudicarlos).
18. Tener 'malos modales', ser 'mal educado' en las relaciones con los otros.
19. Molestar o distraer a otros para impedir que hagan su trabajo o jueguen.
20. No hacer los deberes y no cumplir las normas del Instituto.
21. Ensuciar y pintar paredes, rayar coches, romper mobiliario (queriendo).
22. Rechazar, dejar de lado y marginar a otros porque no caen bien.
23. Tirar objetos a otros con intención de hacer daño.

vosotros y vuestros compañeros? ¿Creéis que estos comportamientos forman parte de vuestra vida diaria? ¿Creéis que sería posible cambiar estas conductas?

Con los tutores se seguía un procedimiento similar. Se mostraba la gráfica de resultados y se les preguntaba si hubieran esperado que los alumnos de su clase respondiesen de la manera que lo han hecho, si en su opinión los resultados reflejan lo que ocurre en el día a día del instituto en estos temas de práctica antisocial y si los confirma o matiza (si cree que no reflejan lo que ocurre en el instituto).

Procedimiento

Primera fase: Aplicación del Cuestionario CAS

El cuestionario se respondió de forma anónima, en la clase bajo la recomendación de sinceridad y asegurando la privacidad. El profesor y dos investigadores se hallaban presentes en la presentación y durante la aplicación. En la presentación se explicó el objetivo de la investigación, se comentó el cuestionario, se pusieron ejemplos sobre la conducta a que se referían los ítems y la for-

ma correcta de responder. El resto del tiempo de la aplicación los investigadores quedaron a disposición del grupo para aclarar las dudas que se pudieran originar. La duración de l'aplicación osciló entre 30 y 45 minutos.

Segunda fase: Entrevistas

La información recogida en el cuestionario CAS fue analizada y los resultados obtenidos comentados en situación de entrevista a un grupo seleccionado al azar de 6 alumnos por clase (3 chicos y 3 chicas) y a sus tutores (1 por cada grupo clase).

Análisis de datos

Para obtener los resultados sobre *frecuencia e implicación*, cabe tener en cuenta que, debido a la diversidad de respuestas numéricas, hemos procedido a la conversión del número de respuestas obtenidas considerando si un ítem se refiere a una CAS que puede ocurrir durante toda la semana (siete días) o si se limita a la semana escolar (cinco días). Por ejemplo, el ítem 4 (riñas, peleas...) puede ocurrir en los siete días de la semana, en tanto que el 18 (llegar tarde al instituto) sólo puede ocurrir durante los cinco días de la semana escolar (ver la tabla 2).

Resultados

1. Observación y práctica de CAS

En referencia a la frecuencia de CAS observada por los adolescentes en su entorno habitual (columna '*He visto*' del cuestionario) y sobre la participación como ejecutor o víctima (columnas '*He iniciado*' '*He sufrido*'), la primero a constatar es la gran diferencia entre CAS '*vistas*' y '*practicadas* como iniciador o receptor'. Teniendo en cuenta que los adolescentes observan una importante cantidad de CAS, se puede decir que, en general, participan relativamente poco como agentes iniciadores y, aún en menor medida, como víctimas.

Las CAS '*vistas*' con mayor frecuencia (puntuaciones medias transformadas de entre 3 *corrientemente* y 2 *bastante común*) y con menor frecuencia (puntuaciones medias transformadas de entre 1 *raramente* y 0 *nunca*) nos dibujan el siguiente cuadro (ver tabla 3): la frecuente presencia de una diversidad de CAS entre las que destacan aquellas relacionadas con '*mala educación, falta de respeto e incumplimiento de normas escolares*' y, en el extremo opuesto, la escasa presencia de algunas CAS claramente delictivas (hurto

Tabla 2. Transformación de las puntuaciones directas referidas a ocurrencia de CAS en una variable con valores comprendidos entre 0 y 4 según dicha conducta pueda ocurrir todos los días de la semana o sólo aquellos en los que hay escuela.

Ocurrencia de la CAS	<i>7 días</i>	<i>5 días</i>	<i>Convertida</i>
<i>No se produce (nunca)</i>	0	0	0
<i>Ocurre raramente (no cada día)</i>	1-3	1-2	1
<i>Bastante común (podía aparecer diariamente)</i>	4-7	3-5	2
<i>Corriente (varias veces en un día)</i>	8-20	6-14	3
<i>Muy corriente (se repite más de 3 veces en un día)</i>	21 o más	15 o más	4

Tabla 3. Frecuencia ajustada de observar y participar en CAS (puntuaciones medias transformadas).

CAS	He visto		He iniciado		He sufrido	
	<i>Media</i>	<i>Desv.Tip.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv.Tip.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv.Tip.</i>
<i>No hacer deberes</i>	2,95	1,14	1,15	1,21		
<i>Falta de puntualidad</i>	2,86	1,22	1,02	1,20		
<i>Ausencia injustificada</i>	2,56	1,30	0,49	0,92		
<i>Criticar y burla de 'profes'</i>	2,41	1,25	1,23	1,25		
<i>Burlarse y ridiculizar</i>	2,22	1,18	0,72	1,07	0,59	0,87
<i>Malos modales</i>	2,2	1,26	0,53	0,92	0,51	0,94
<i>Gritar Insultos</i>	2,1	1,20	0,63	1,06	0,53	0,92
<i>Criticar y desprestigiar</i>	2,09	1,20	0,8	1,08	0,6	0,97
<i>Consumo porros-pastillas</i>	2,05	1,32	0,43	0,88		
<i>Molestar y distraer</i>	1,94	1,22	0,69	0,99	0,81	1,03
<i>Rechazar y marginar</i>	1,9	1,21	0,49	0,85	0,31	0,73
<i>Consumo tabaco-alcohol</i>	1,9	1,40	0,44	0,88		
<i>Ensuciar, romper instalaciones</i>	1,57	1,30	0,39	0,88		
<i>Maldecir e injuriar</i>	1,4	1,19	0,39	0,76	0,22	0,62
<i>Robar cosas</i>	1,38	1,22	0,3	0,73	0,36	0,69
<i>Pelearse y pegar</i>	1,36	1,09	0,26	0,69	0,21	0,57
<i>Lanzar objetos</i>	1,2	1,14	0,3	0,75	0,22	0,61
<i>Amenazar y forzar</i>	1,11	1,19	0,18	0,51	0,2	0,60
<i>Robar dinero</i>	0,92	1,14	0,15	0,52	0,15	0,47
<i>Escupir</i>	0,85	1,01	0,1	0,42	0,07	0,32
<i>Arañar y morder</i>	0,57	0,90	0,11	0,42	0,1	0,36
<i>Forzar (intentar) toques</i>	0,5	0,95	0,08	0,47	0,16	0,56
<i>Forzar (intentar) sexo</i>	0,15	0,56	0,03	0,31	0,04	0,32

de dinero, forzar tocamientos y/o relaciones sexuales) y otras probablemente de 'naturaleza infantil' (arañar, escupir y morder).

En estos datos se advierte una proporción directa entre las frecuencias observadas y las 'iniciadas'. En la práctica, como iniciador destaca la 'crítica y burla de los profesores' (representa un 51% del total de CAS 'observadas') y 'no hacer deberes', 'falta de puntualidad', 'criticar y desprestigiar iguales' y 'mo-

lestar y distraer' (oscilan entre el 35 y 40% del total de CAS 'observadas'). En el polo opuesto, se inician menos 'hacer campana o ausentarse del centro sin permiso', 'pelearse y pegarse' y aquellas conductas a las que nos hemos referido anteriormente como más delictivas e infantiles (frecuencias inferiores al 20 % del total de CAS 'observadas').

Cabe comentar que a pesar de que hemos señalado un poco antes que se 'sufren'

Tabla 4. Diferencias estadísticamente significativas en función del curso (puntuaciones medias transformadas).

He visto	<i>3º ESO</i>	<i>4º ESO</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
<i>Insultos</i>	2,34	1,88	4,186	p< ,000
<i>Burlas</i>	2,36	2,10	2,444	p< ,015
<i>Mal decir</i>	1,53	1,29	2,195	p< ,029
<i>Peleas</i>	1,56	1,16	3,973	p< ,000
<i>Lanzar objetos</i>	1,39	1,02	3,528	p< ,000
<i>Escupir</i>	1,08	,63	4,940	p< ,000
<i>Arañar</i>	0,73	0,43	3,547	p< ,000
<i>Molestar</i>	2,09	1,80	2,653	p< ,009
<i>Criticar iguales</i>	2,25	1,94	2,779	p< ,006
<i>Ensuciar paredes</i>	1,84	1,33	4,332	p< ,000
<i>Amenazar</i>	1,30	,94	3,262	p< ,001
<i>Apropiarse de cosas</i>	1,64	1,15	4,354	p< ,000
<i>Apropiarse de dinero</i>	1,16	,70	4,415	p< ,000
<i>Tocamientos</i>	0,67	0,34	3,743	p< ,000
He iniciado				
<i>Insultos</i>	0,76	0,51	2,550	p< ,011
<i>Lanzar objetos</i>	0,40	0,20	2,893	p< ,004
<i>Escupir</i>	0,17	0,02	3,770	p< ,000
<i>Ensuciar paredes</i>	0,53	0,27	3,221	p< ,001
<i>Amenazar</i>	0,23	0,13	2,155	p< ,032
<i>Rechazar</i>	0,58	0,41	2,173	p< ,030
<i>Apropiarse de cosas</i>	0,37	0,23	2,058	p< ,040
<i>Apropiarse de dinero</i>	0,20	0,10	1,979	p< ,045
<i>Tocamientos</i>	0,13	0,03	2,289	p< ,023
He sufrido				
<i>Insultos</i>	0,65	0,42	2,706	p< ,007
<i>Burlas</i>	0,67	0,52	1,981	p< ,048
<i>Lanzar objetos</i>	0,30	0,15	2,568	p< ,011
<i>Escupir</i>	0,11	0,04	3,770	p< ,018
<i>Apropiarse de dinero</i>	0,22	0,09	2,814	p< ,005
<i>Tocamientos</i>	0,22	0,10	2,277	p< ,023

globalmente menos CAS que se practican (alrededor del 75%), algunas de las que estamos estudiando se sufren más que se practican. Los adolescentes responden que sufren más que inician ‘molestar’, ‘hurtos de cosas’, ‘amenazas’, ‘tocamientos e intentos de mantener relaciones’.

Diferencias en función de la edad y el género

Para presentar los resultados evolutivos hemos agrupado en dos niveles de edad correspondientes a los cursos estudiados. Las diferencias estadísticamente significativas se presentan en la tabla 4. En los siguientes párrafos damos una visión global que va más allá de estas principales diferencias.

Los datos apuntan prácticas diferenciadas que representan un salto evolutivo. El grupo de menores (3º ESO con una edad media de 14,51) *ha visto* un mayor número de CAS que el de mayores (4º ESO con una edad media de 15,55) en todas los ítems del cuestionario excepto en ‘llegar tarde al instituto’ (2,82 para el grupo de menor edad; 2,90 para los mayores, d.n.s.) y ‘hacer campana’ (2,54; 2,58, d.n.s.). Por lo general, el grupo joven también *inicia* más CAS que el de mayores, exceptuando una frecuencia media igual en ‘no hacer deberes’ (1,15) y ‘consumo de tabaco y alcohol’ (0,44). El grupo de mayores *inicia* más que el joven, aunque las diferencias no son significativas, las CAS: ‘molestar’ (0,68; 0,70), criticar a los

Tabla 5. Principales diferencias en función del género (puntuaciones medias transformadas).

<i>He visto</i>	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
<i>Insultos</i>	2,41	1,87	4,910	p<,000
<i>Burlas</i>	2,38	2,11	2,406	p<,017
<i>Lanzar objetos</i>	1,34	1,08	2,449	p<,015
<i>Molestar</i>	2,11	1,81	2,653	p<,008
<i>Rechazar</i>	1,74	2,01	-2,352	p<,019
<i>He iniciado</i>				
<i>Insultos</i>	0,96	0,38	5,776	p<,000
<i>Burlas</i>	0,96	0,54	4,085	p<,000
<i>Lanzar objetos</i>	0,49	0,15	4,695	p<,000
<i>Molestar</i>	0,87	0,55	2,369	p<,018
<i>Escupir</i>	0,15	0,05	3,450	p<,001
<i>Amenazar</i>	0,23	0,13	2,053	p<,041
<i>No hacer deberes</i>	1,28	1,05	2,061	p<,040
<i>He sufrido</i>				
<i>Insultos</i>	0,71	0,40	3,623	p<,000
<i>Lanzar objetos</i>	0,34	0,12	3,694	p<,000

compañeros/as (0,77; 0,82) ‘hacer campana’ (0,41; 0,57) y ‘llegar tarde al instituto’ (0,98; 1,05). Finalmente, cabe destacar que el grupo de mayores en ningún caso *sufre* un mayor número de CAS que el de menores.

En referencia al género (ver tabla 5), los chicos *han visto* un mayor número de CAS en la mayoría de ítems. Son excepciones ‘arañar’ (0,56 para los chicos; 0,59 para las chicas), ‘criticar profesores’ (2,41; 2,42), ‘hurtos de cosas’ (1,35; 1,43) y ‘dinero’ (0,88; 0,95), ‘los tocamientos’ (0,47; 0,52) y ‘las relaciones sexuales’ (0,14; 0,15) y ‘el consumo de tabaco y alcohol’ (1,89; 1,93). En estos casos las diferencias no son estadísticamente significativas. En ‘rechazos’ encontramos la única diferencia significativa a favor de las chicas. También los chicos *han iniciado* y *han sufrido* más que las chicas aquellas CAS en que las diferencias son estadísticamente significativas. Ellas más que ellos (se trata de diferencias no significativas) *han iniciado* ‘arañar’ (0,09; 0,12), ‘criticar a los compañeros’ (0,75; 0,84), ‘llegar tarde al instituto’ (0,98; 1,05), ‘hacer campana’ (0,45; 0,43), ‘consumir tabaco-alcohol’ (0,37; 0,49) y ‘porros’ (0,42; 0,45). Ellas (con pequeñas diferencias no significativas) *sufren* más que los chicos ‘críticas’ (0,55; 0,64), ‘rechazo’ (0,24; 0,36), ‘hurto de cosas’ (0,34; 0,38) y ‘tocamientos’ (0,11; 0,19).

2. ¿Dónde ocurren las CAS?

Las CAS recogidas en nuestro cuestionario se presentan globalmente en los siguientes contextos: *Instituto y alrededores* (44,75%), *Lugares de ocio al aire libre* (20,11%), *Lugares de ocio cerrados* (14,04%), *Lugares de práctica deportiva* (8,04%), *Casa de amigos/as* (7,33%) y *Casa propia* (5,73%).

Dentro de cada contexto cabe considerar algunos aspectos concretos (ver tabla 6). Las

CAS ‘faltas frecuentes de puntualidad’, ‘no hacer los deberes y no cumplir las normas del instituto’ y ‘hacer ‘campana’ (no asistir) o ‘marchar del instituto sin motivo’ se refieren directamente al contexto *escolar* y explican el alto porcentaje de sujetos que marcan estas conductas en la columna correspondiente a instituto. Ahora bien, en este entorno del *Instituto y alrededores* también predominan el resto de CAS con las únicas excepciones de ‘intentar o forzar a otros/as a mantener relaciones sexuales’, ‘consumo excesivo de tabaco-alcohol’ y ‘consumo de porros-pastillas’. No existe ningún ambiente de los estudiados comparable a éste por lo que a la ocurrencia de CAS se refiere.

De las múltiples lecturas que de estos resultados se derivan, tanto por las altas como por las bajas frecuencias obtenidas, nos parece destacable la coherencia de las respuestas. Por ejemplo, en ‘*Lugares de ocio al aire libre*’ (parque o calle) -lejos de la vigilancia de los adultos- es donde aparecen con mayor frecuencia ‘consumo frecuente de drogas, ‘porros’, pastillas y tabaco-alcohol’, ‘ensuciar y pintar paredes, rayar coches, romper mobiliario’ y ‘los malos modales’. Si exceptuamos ‘ensuciar y pintar paredes...’ estas conductas también se producen en ‘*Lugares de ocio cerrados*’ (bares, discotecas), en donde, además, se producen ‘insultos’ y ‘peleas’. Asimismo, las ‘*Zonas de práctica deportiva*’ no son lugares para el ‘consumo frecuente de drogas, ‘porros’, pastillas; y tabaco-alcohol’, ni se va a la ‘*Casa de amigos*’ a buscar ‘peleas’.

El análisis diferencial también nos aporta percepciones distintas entre jóvenes y mayores (aplicando la prueba *t* para la diferencia de medias no asumiendo varianzas iguales). Los más jóvenes son los que en el contexto *Casa de los amigos* ven que se producen ‘burlas’ y ‘forzar o intentar relaciones sexuales’ ($p \leq 0,05$), en las *Zonas de practicar deportes*

Tabla 6. CAS en contexto (% de sujetos que han marcado la opción). En negrita las predominantes en su contexto. Los sujetos pueden no marcar una opción por lo que un porcentaje de 90 significa que sólo el 10 de la muestra no ha creído que una determinada CAS ocurra en determinado contexto.

CAS	En casa familiar	En casa de amigos	En el Instituto	En zona deportiva	En zona de ocio exterior	En zona de ocio interior
Insultos	17,2	11,3	90,8	30,3	43,3	42,5
Burlas	10,3	18,2	92,5	31,0	37,7	29,3
Maldecir	9,8	8,4	68,2	18,0	32,4	22,8
Peleas	9,4	4,4	74,7	26,8	37,9	41,4
Lanzar objetos	6,1	5,9	64,2	19,9	21,8	16,7
Escupir	1,9	4,4	53,8	19,7	31,2	16,3
Arañar	4,4	4,6	39,5	10,5	17,8	11,7
Molestar	24,5	14,4	84,5	22,2	22,6	11,5
Criticar iguales	11,7	22,0	87,9	25,3	30,1	18,8
Criticar profesores	16,7	25,3	91,8	15,3	22,2	8,8
Ensuciar paredes	1,9	3,8	60,3	6,3	57,9	24,9
Amenazar	8,4	8,2	55,2	9,4	29,7	22,8
Rechazar	2,5	10,5	86,6	23,0	31,6	19,9
Quitar cosas	5,2	6,7	74,9	10,7	33,1	22,4
Quitar dinero	6,7	4,8	54,8	7,5	34,9	25,9
Tocamientos	1,0	6,7	25,7	2,7	21,1	25,1
Relaciones sexuales	0,8	4,0	13,2	1,0	14,6	18,2
Puntualidad	0,0	0,0	92,7	0,0	0,0	0,0
Deberes	0,0	0,0	90,4	0,0	0,0	0,0
Ausencias	0,0	0,0	84,7	0,0	0,0	0,0
Tabaco/alcohol	8,2	25,5	44,4	5,4	57,1	59,2
Porros/pastillas	5,9	25,9	57,7	6,3	58,8	51,0
Malos modales	20,1	19,7	81,2	31,2	55,6	42,9

‘se critica a los profesores’ ($p \leq 0,05$), en las *Zonas de ocio al aire libre* los jóvenes ven ‘forzar o intentar relaciones sexuales’, mientras que los mayores lo asocian más a ‘consumo de tabaco y alcohol’ ($p \leq 0,05$). Por su parte, los mayores responden que en *Locales de ocio* se toman ‘porros y pastillas’ y se ‘quitan cosas y dinero’ ($p \leq 0,05$). Un dato

de remarcable interés se refiere al entorno del *Instituto*, en el que siempre los más jóvenes lo ven como el contexto asociado a un gran número de manifestaciones antisociales (incluso las que aparecen raramente): ‘escupir’, ‘arañar’, ‘quitar dinero’, ‘tocamientos’ y ‘relaciones sexuales’ ($p \leq 0,001$) y ‘maldecir’, ‘pelear’, ‘tirarse objetos’, ‘ensuciar paredes’

y 'quitar cosas' ($p \leq 0,05$). No encontramos diferencias significativas en función de la edad en el contexto *Casa propia*.

Por lo que se refiere al género, las chicas consideran que en la *casa propia* se 'critica a iguales' ($p \leq 0,001$), y también se producen 'peleas', 'se molesta' y se consume 'tabaco/alcohol' ($p \leq 0,05$) y en *casa de amigos* se 'critica a iguales' ($p \leq 0,001$) y se consume 'tabaco/alcohol' ($p \leq 0,05$); en el contexto *zona de práctica deportiva* siempre los chicos observan con mayor frecuencia 'insultos y peleas', ($p \leq 0,001$) y 'burlas', 'maldecir', 'escupir', 'malos modales', entre otras, ($p \leq 0,05$). No hay diferencias significativas en *zonas de ocio al aire libre*. En *zonas interiores de ocio* de nuevo las diferencias en 'fumar, beber, tomar drogas y robar' ($p \leq 0,05$) corresponden a las chicas. Finalmente, en el *Instituto*, las diferencias a favor de los chicos se dan en 'peleas' y 'tocamientos' ($p \leq 0,05$), mientras que las chicas observan 'críticas a compañeros y profesores', 'robos' y 'malos modales' ($p \leq 0,05$).

En definitiva, existen matices interesantes cuando vemos cómo se relacionan contextos y CAS para los adolescentes de nuestra muestra. El grupo más joven y las chicas más que los mayores y los chicos marcan con mayor énfasis la contextualización de las CAS estudiadas.

3. ¿Por qué ocurren las CAS?

En una visión global de las respuestas, las causas que nuestra muestra atribuye a las CAS son: *hacerlo les produce satisfacción* (19,83 %), *no saben controlarse* (19,75 %), *imitación y presión de los amigos* (18,9%), *falta de sentimientos y conciencia* (15,85 %), *influencia de los medios de comunicación* (7,59 %), *lo suelen ver en su casa* (7,42), *son así desde que nacen* (6,55) y *se lo han enseñado en la escuela* (4,1 %).

Para proceder a una primera presentación de los resultados sobre atribución causal, hemos agrupado las ocho categorías iniciales en dos tipos de causas más generales: internas y externas. Los resultados ponen claramente en evidencia que los adolescentes consideran que las CAS se deben principalmente a *causas internas* (62 % frente a 48%). En todas las CAS recogidas en nuestro cuestionario las causas internas predominan sobre las causas externas (figura 1). Ambas causas se encuentran bastante equilibradas en 'insultos', 'malos modales', 'fumar, beber y uso de otras drogas' y en aquellas más directamente relacionadas con las prácticas escolares 'no hacer los deberes, llegar tarde o ausentarse sin justificación del instituto'.

4. Entrevistas con alumnos y tutores

Los índices de fiabilidad fueron satisfactorios, pero quisimos confirmar que las respuestas se ajustaban a lo que querían expresar, a su opinión sobre los temas planteados; y planificamos una fase 2 en la que los datos se recogieron mediante entrevistas. Nuestro objetivo era doble, por una parte demostraría la validez de los datos y, por otra, nos permitiría contrastar si los adultos (tutores) y los adolescentes tenían una visión similar de lo que pasa día a día en el tema de la CAS.

Se presentaron los datos a los estudiantes seleccionados del grupo clase y a sus tutores y se procedió a grabar y transcribir sus respuestas, para posteriormente comparar esta nueva información con la previa. El último paso consistió en establecer un índice de acuerdo (ver tabla 7).

A un nivel cuantitativo vemos que las puntuaciones obtenidas en el cuestionario son consistentes. El cuestionario informa de las CAS que los adolescentes perciben, a las que asocian determinados contextos y

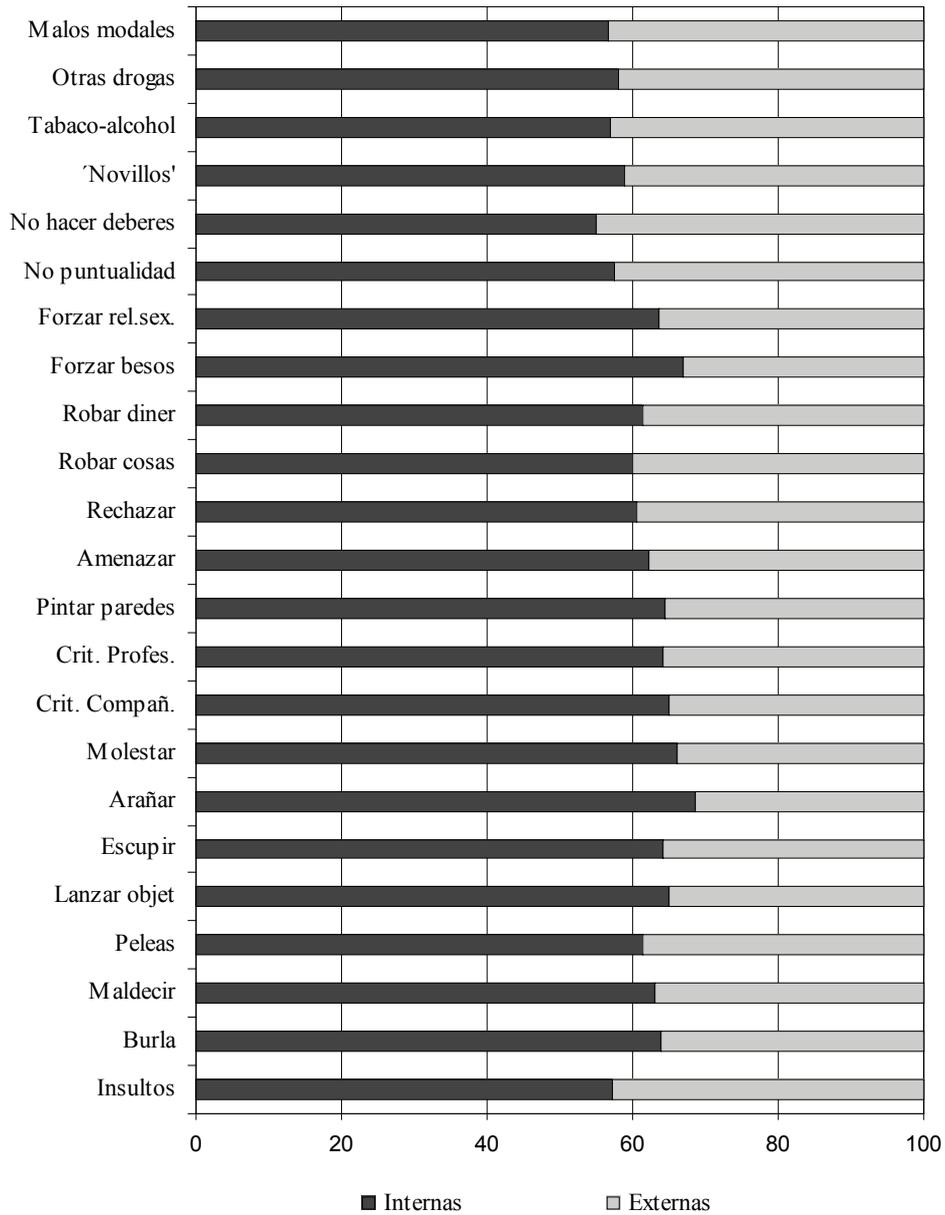


Figura 1. Porcentaje de causas internas y externas para las diversas CAS estudiadas.

Tabla 7. Porcentaje de acuerdos/desacuerdos global para todas las cuestiones y aspectos estudiados (ocurrencia y práctica, contexto y atribución) en los tres centros de la muestra (Acuerdo: AC, Desacuerdo: DC).

Centros	Alumnos/as		Tutores/as	
	AC	DC	AC	DC
IES 'A'	93 %	7%	84 %	16 %
IES 'B'	88 %	12%	100 %	0 %
IES 'C'	87 %	13%	83 %	17 %

atribuyen determinadas causas. Las respuestas de los tutores nos indican que hay una importante coincidencia entre las respuestas de sus alumnos y lo que ellos ven en el día a día del centro.

Otros resultados más concretos se refieren a que los adolescentes se reafirman en la frecuencia de CAS *observadas* (siempre superando el 90% de acuerdo). El índice de acuerdo en la *atribución causal* y el *contexto* oscila entre el 65 y el 75%. Los tutores no coinciden en causas y contextos como indican unos índices de acuerdo más bajos (entre el 40 y el 45%).

Un caso especial de desacuerdo se produce con la CAS 'coger dinero de otros con intención de quedárselo', que no refleja la situación del momento de las entrevistas (fase 2). En un grupo de uno de los Centros, esta CAS se está dando con mucha mayor frecuencia que en la primera fase de recogida de datos (aplicación del cuestionario). Matizaciones como ésta nos han permitido reflexionar sobre la estabilidad temporal de los datos de nuestro estudio.

Conclusiones

Del trabajo planteado podemos extraer las siguientes conclusiones y apuntar algunos temas de debate.

1. Hemos constatado la existencia de un número importante y variado de CAS, especialmente en el contexto escolar (zona del instituto y alrededores). Los adolescentes *ven* en este entorno, de forma muy destacable, CAS relacionadas con las *tareas y normas escolares y con malos modales y mala educación en las relaciones*. *Reconocen que no hacen deberes e incumplen las normas de la institución*. Las conductas más graves (ataques sexuales o robos) son muy infrecuentes. Otras CAS como arañar, morder o escupir son, asimismo, bastante raras. Esto es lo que esperábamos, si bien no previmos que ciertas formas de agresión infantiles parecen haberse abandonado en esta edad.

Según el estudio llevado a cabo en el País Vasco (Oñaederra, 2004), un 25,6 % de los escolares dice haber sentido miedo de ir a la escuela alguna vez. Los datos del Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia (2005) nos dicen que el 75% de su muestra ha presenciado alguna escena de violencia escolar, el 14% ha sido víctima de violencia escolar y el 7,6 se identifica como agresor. Nuestra pequeña muestra proporciona datos globales más elevados. No podemos desestimar las metodologías (por ejemplo, en alguno de estos estudios los datos se obtienen por teléfono). En nuestro estudio la tasa de víctimas es menor que la de agresores. En esta edad, si no en todas, cuesta más reconocerse como víctima que como agresor. La víctima es débil, perdedora, y asumir este rol es doloroso, creemos que especialmente en la adolescencia.

2. Los más jóvenes observan un mayor número de conductas graves. Las chicas también informan con mayor frecuencia de estas conductas, aunque se trata de diferencias no siempre estadísticamente significativa.

Estas diferencias no pueden separarse de la importancia relativa de cada una de las CAS que hemos establecido en los primeros análisis. Nos podemos plantear si las respuestas de los más jóvenes y de las chicas responden mejor a la realidad cotidiana, o también que es posible que los más jóvenes y las chicas magnifiquen lo que ven. Por otra parte, los mayores podrían ser más cautos o contenidos en sus informaciones, e incluso es posible que tiendan a dar menos importancia a lo que observan (porque quizás ya se han habituado). Podemos especular sobre el porqué de estos resultados.

3. Nuestra previsión coincide también con este resultado, aunque la confirmación se obtiene más en la práctica de los chicos que en la de las chicas. Los chicos informan de una mayor cantidad de agresiones físicas y verbales, aunque lo que suelen practicar es el insulto y tirar objetos a otros. En este sentido se puede encontrar la importante conexión entre el fenómeno del *bullying* y las CAS practicadas por los chicos. Finalmente, si bien las chicas apuntan, tal como se preveía en las hipótesis, hacia la práctica de CAS menos directas, las diferencias respecto a los chicos no han resultado significativas.
4. A ciertos contextos corresponden algunos tipos de CAS: en 'casa de los amigos' pueden pasar ciertas cosas (se ridiculiza, critica y desprestigia a otros; se fuma y bebe alcohol) pero no se producen peleas, robos o estragos (ensuciar paredes o romper mobiliario). En general, queda claro que en ciertos entornos no suelen aparecer ciertas CAS. Por ejemplo, en los 'lugares de práctica deportiva' raramente se ve fumar, beber alcohol o consumir drogas.
5. Los elevados índices de fiabilidad obtenidos en una entrevista con los estudiantes

y los tutores nos confirman que el cuadro de CAS resultante representa la realidad de los Centros de Secundaria que han colaborado en este trabajo.

6. A este nivel global de aproximación las principales discrepancias entre adolescentes y adultos (tutores) se encuentran en los apartados de contexto y atribución. Los adultos no ven la asociación tan elevada que los estudiantes dicen que existe entre CAS y entorno escolar. Finalmente, los tutores no estarían de acuerdo con una explicación de la CAS basada en causas internas. Los agresores y las víctimas coinciden en algunos estudios en que los profesores no intervienen en el conflicto porque 'no se enteran'. Los tutores de nuestro estudio han estado de acuerdo en líneas generales, si bien con algunas reticencias en algunos casos de prácticas indeseables. Una tutora se expresó así: '*No creía que se fumasen tantos porros cerca del instituto*'. La figura del profesor es fundamental en la intervención y conviene que tenga toda la información sobre la situación en que se encuentra.
7. Los adolescentes atribuyen estas formas de comportamiento principalmente a causas internas. A ello le damos mucha importancia, puesto que podría suponer una complicación adicional para la intervención encaminada a modificar estos comportamientos indeseables.
8. Entendemos que la situación detectada conlleva la necesidad de intervenir para mejorar el clima escolar de la ESO, aunque hay quien opina que estamos todavía en el inicio de un largo proceso. Las soluciones de los conflictos a través del ejercicio de la autoridad y del castigo no parecen adecuadas, el clima de tensión que se genera no puede ser gestionado únicamente por el profesorado, entre otras razones por

la edad de los implicados. La necesaria extensión de la educación secundaria obligatoria hasta los 16 años, ha convertido el centro educativo en un lugar de encuentro de jóvenes con intereses muy diversos. Muchos de los jóvenes que se encuentran en este entorno pueden ser 'etiquetados' como casos de fracaso escolar. Un porcentaje que pocas veces suele bajar de la tercera parte del grupo está allí obligado, sin entender lo que se explica. Este hecho junto a la búsqueda de identidad personal y de valoración positiva de la sociedad adulta y del grupo de iguales, típico del adolescente, resultan fundamentales. El panorama tiene poco que ver con etapas escolares previas, ahora se precisa mayor atención a la individualidad especialmente en los aspectos menos académicos.

9. La violencia y la agresividad en la escuela es una extensión de lo que ocurre en la sociedad, por lo que no será fácil su solución sin un planteamiento educativo a largo plazo. Creemos que un problema como el que abordamos necesita el trabajo combinado de investigación e intervención. Las CAS se pueden presentar atendiendo a su *menor o mayor gravedad*, pero cómo comparar una mala relación personal, con rechazo de contacto, etc.; una actuación encaminada a impedir que la escuela cumpla con su cometido de formación, entorpeciendo la labor de los profesores, o impidiendo que los estudiantes interesados puedan seguir las explicaciones o hacer sus deberes, etc. y un episodio de agresión física y verbal. Probablemente nos estamos moviendo entre dos polos que llevan a los responsables educativos a inclinarse por las medidas punitivas (polo de acciones graves) o no hacer nada (polo de acciones leves).
10. Es imprescindible establecer si se producen asociaciones entre CAS. Entendemos

que estas asociaciones pueden establecerse gradualmente, y esta es una cuestión fundamental relacionada con el momento de la intervención. *¿Cuándo intervenir anticipadamente?*, ¿cuál es el momento justo para iniciar el plan de intervención? No tenemos la respuesta, pero sugerimos que podría ser en cualquier momento que surja el problema. Las intervenciones han de tener lugar en el contexto social habitual y dirigidas al grupo (la psicoterapia completará las necesidades de algún caso). Esta idea nos apareció con claridad a propósito de la entrevista a un grupo de 4º al que planteábamos cuestiones sobre los contextos en que se suelen dar las CAS y una chica dijo que más que de los lugares *'dependen de los amigos/as con los que estás en estos lugares'*. Este planteamiento requiere una figura de profesor mediador o terapeuta que sea capaz de intercambiar sus papeles cuando surge el problema.

11. En efecto, el papel de los compañeros y amigos es fundamental como es bien sabido para cambiar o reforzar determinadas prácticas antisociales y también lo es el de los profesores y tutores. Por lo que un planteamiento de intervención debe contar con la 'fuerza social' del entorno, si no es así se trabajará en el vacío. Entre el alarmismo de unos y la indiferencia de otros se debe deslizar la intervención. En efecto, como hemos comentado, puede haber momentos en que se dispare la práctica de CAS, pero no siempre esto supondrá su consolidación. Sin embargo, desentenderse de estas manifestaciones esperando que el problema se solucione por sí mismo no sería la mejor manera de plantear la cuestión. La intervención puede resultar complicada por ir en contra de algunas creencias de los adolescentes. Nuestros datos apuntan a la posible

resistencia por parte de los adolescentes si realmente piensan que estas prácticas son 'incorregibles' (si ello se puede derivar del hecho de que nuestra muestra atribuya las CAS a causas internas).

12. Existen planes muy elaborados de intervención contra la violencia escolar (Díaz-Aguado, 1997). Las propuestas más generales de 'educación en valores', 'educación moral' incluso una 'educación para la ciudadanía' o trabajar en 'habilidades sociales' son marcos globales convenientes y razonables, aunque a nuestro entender nunca podrán sustituir la intervención *in situ* ante la manifestación concreta de una CAS.

Referencias

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Astor, R.A., Benbenishty, R., Zeira, A. y Vinokur, A. (2002). School Climate, Observed Risky Behaviors, and Victimization as Predictors of High School Students' Fear and Judgements of School Violence as a Problem. *Health Education & Behavior*, 29, 716-736.
- Brendgen, M., Lavoie, F., Tremblay, R.E. y Vitaro, F. (2001). Reactive and Proactive Aggression: Predictions to Physical Violence in Different Contexts and Moderating Effects of Parental Monitoring and Caregiving Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 4, 293-323.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments in Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press. (Edición en castellano: *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós, 1987).
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (1997). The Ecology of Developmental Process. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development*. Nueva York: Wiley.
- Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (2005). *Informe sobre la violencia en España*. Valencia.
- Collell, J. y Escudé, C (2002), La violència entre iguals a l'escola: El Bullying. *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, 20-24.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*, Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Informe sobre violencia en el ámbito escolar: El maltrato entre iguales en Enseñanza Secundaria Obligatoria 1999-2006*, Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M.J. (1997). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Furlong, M., Morrison, R., Bates, M. y Chung, A. (1998). School Violence Victimization Among Secondary Students in California: Grade, Gender, and Racial-Ethnic Group Incidence Patterns. *California School Psychologist*, 3, 71-87.
- Galen, B. R y Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600
- Hsieh D.K. y Kirk S.A. (2003). The effect of social context on psychiatrists'

- judgments of adolescent antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 44, 877-887.
- Kazdin, A.E. y Buela-Casal, G. (1990). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lane, K.L. (2001). Designing effective interventions for children at risk for antisocial behavior: An integrated model of components necessary for making valid inferences. *Psychology in the Schools*, 38, 365-379.
- Lane, K.L., Wehby, J.M., Holly, M., Doukas, G.L., Munton, S.M, y Gregg, R.M. (2003). Social skills instruction for students at risk for antisocial behavior: The effects of small-group instruction. *Behavioral Disorders*, 28, 229-248.
- Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- Mora-Merchán, J; Ortega, R; Justicia, F; Benítez, J. L. (2001). Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford: Backwell. (Edición en castellano: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998).
- Oñaederra, J.A. (2004). *El maltrato entre iguales. Bullying en Euskadi*. ISEI-IVEI. www.isei-ivei.net. Facultad de Psicología de la U.P.V.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., y Perry, L. G. (1998). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Síndic de Greuges (2006). Conflicte i convivència en els centres educatius. *Informe extraordinario*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277.
- Walker, H.M., Severson, H.H., Feil, E.G., Stiller, B. y Golly, A. (1998). First step to success: Intervening at the point of school entry to prevent antisocial behaviour patterns. *Psychology in the Schools*, 35 (3), 259-269.