

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

VIOLENCIA INTERPERSONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS
DE ENSEÑANZA SECUNDARIA. UN ESTUDIO
SOBRE MALTRATO E INTIMIDACIÓN ENTRE COMPAÑEROS

ROSARIO ORTEGA RUIZ (*)

INTRODUCCIÓN Y MARCO CONCEPTUAL

El comportamiento agresivo entre los que pertenecen a una misma especie ha sido estudiado desde principios de siglo y ha recibido diversas interpretaciones teóricas. Respecto de la violencia entre los seres humanos, se suelen señalar al menos tres grandes modelos explicativos. El modelo psicoanalítico (Freud 1920), que, con distintos matices, suele considerar la agresividad como un instinto básico con poderosas raíces en el inconsciente individual y colectivo. Según este modelo la agresividad es un componente innato que empuja al individuo a comportarse con un cierto grado de violencia no sólo contra sus semejantes, sino incluso contra sí mismo. El ser humano lucha contra su agresividad instintiva mediante la cultura, la socialización y la educación.

La hipótesis teórico-descriptiva de la frustración (Dollard y otros, 1939) que expuso la relación directa entre las conductas agresivas y la ansiedad derivada de las dificultades en el logro de las metas. Este modelo más que una explicación es una descripción de procesos psicológicos que actúan como detonantes del comportamiento agresivo.

El conductismo social de Bandura y Walker (1963), que relaciona la agresividad con el aprendizaje vicario y con el modelado social. Desde esta perspectiva, la exposición perceptiva a modelos agresivos influiría la producción de conductas agresivas. La coherencia explicativa y los beneficios para la educación del conductismo social dieron a este modelo una virtualidad de teoría global sobre el tema, que quizá no tiene. Sin embargo, la emergencia de problemas de violencia gratuita entre los sujetos en la sociedad actual, se empiezan a relacionar con la excesiva exposición a escenas de violencia que se difunden a través de los medios de comunicación.

Finalmente, la etología, desde Lorenz hasta Eibl-Eibesfeldt ha explicado la naturaleza innata y en cierta medida adaptativa de la agresividad animal, incluyen-

(*) Universidad de Sevilla.

do la humana, sin que esto signifique tolerancia hacia un determinismo biológico que los modernos etólogos no reconocen como propio [Eibl-Eibesfeldt (1993)]. Desde el modelo etológico, patrones de conductas de ataque, amenaza, defensa, huida y sumisión, compondrían un sistema de hostilidad destinado a la defensa personal del territorio y de los derechos individuales. Estos patrones incluyen aspectos psicobiológicos como el gesto, el movimiento y la amenaza y aspectos sociales como la negociación y la resolución verbal de los conflictos. El modelo etológico ha sido criticado (Raytner, 1970 y Dann, 1972) argumentando que la aceptación de la existencia de un impulso o patrón innato de agresividad intraespecífica libera, en algún sentido, a la sociedad de la responsabilidad de construir un mundo pacífico y justo. En nuestra opinión es excesivo atribuir a los modelos psicoanalíticos y etológicos la responsabilidad en el desarrollo de la creencia popular sobre la inevitabilidad del comportamiento agresivo, pero parece evidente que la violencia entre los que son iguales y por tanto están obligados a entenderse, debería considerarse como algo disruptivo y moralmente rechazable, sin que ello impida aceptar la existencia de patrones naturales de defensa que pueden estar originados por la evolución de formas más básicas de resolución de conflictos. El propio modelo etológico, ha propuesto la negociación verbal como una vía de resolución de conflictos producidos por la confrontación de intereses y motivos entre los que, por su condición, pueden verse enfrentados en sus posiciones y metas.

La educación debería tender a eliminar las formas agresivas de resolución de las tensiones que provocan las diferencias individuales y a sustituirlas por procesos de empatía, negociación verbal, intercambio de ideas y búsqueda de la justicia y la igualdad en los derechos y los deberes. El razonamiento moral debería convertirse en la vía de intercambio ante las diferencias interindividuales.

Las relaciones entre compañeros en el ámbito escolar

En la actualidad el estudio de las relaciones interpersonales en el contexto de la educación escolar está adquiriendo una gran importancia que se justifica a partir de las nuevas concepciones psicopedagógicas, que acentúan la influencia de los factores de convivencia entre iguales en el desarrollo del proceso de socialización (Goffman, 1974; Hargreaves, 1977; Harturp, 1978 y Selman, 1981). En España, aunque no son muy abundantes los estudios sobre relaciones interpersonales en el contexto escolar, se pueden citar los trabajos de Santos (1980, 1982 y 1990), Rodrigo (1986) y Melero y Fuentes (1992). Sobre el aspecto concreto del problema de la violencia entre compañeros se pueden mencionar además del trabajo pionero de Vieira, Fernández y Quevedo (1989), el de Esteban y Cerezo (1992) y el nuestro propio (Ortega, 1992).

Por otro lado, la reforma del sistema educativo, que se ha concretado en la nueva Ley de Educación y en un nuevo diseño curricular para la educación obligatoria, incluye en sus contenidos, como áreas transversales, la educación para la convivencia y el desarrollo sociopersonal, la educación en los valores democráti-

cos y en el respeto a las diferencias raciales y la educación para la paz. Para que estos ámbitos educativos se desarrollen adecuadamente es necesario profundizar en el estudio de los conflictos entre iguales; uno de los más graves se refiere a los problemas de violencia interpersonal.

El maltrato y el comportamiento intimidatorio entre escolares

La violencia adquiere distintas formas, algunas más crueles que otras dependiendo de muchos factores. El punto concreto en el que nosotras nos hemos interesado es el del maltrato personal, el rechazo social y la intimidación psicológica entre compañeros. Se trata de situaciones en las cuales uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva, a otro/a compañero/a y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento, etc., aprovechándose de su inseguridad, miedo y dificultades personales para pedir ayuda o defenderse. Para el/la escolar sometido a este tipo de situación, la convivencia diaria en el centro educativo se convierte en un infierno. Ir al colegio cada día provoca a la víctima ansiedades difusas o temores concretos que suele contener y disimular, ya que este tipo de violencia se suele ejercer por debajo de la vigilancia que los adultos ejercen sobre los chicos. Esta relación dañina y, en muchos casos, claramente patológica, suele producir una vinculación social entre la víctima y su verdugo basada en la dependencia y el miedo. Es la relación que los escandinavos llaman «mobbing» y los ingleses «bullying». Es difícil una traducción comprensiva de estos vocablos que son términos coloquiales que se refieren a una amplia gama de conductas. El chico «bully» se podría traducir por el chico «matón» o «chulo», pero son expresiones que tienen diferentes significados locales, así que podrían ser malinterpretadas. Se trata de una acción negativa e intencionada de injuria y/o agresión expresa o indirecta de un o más sujetos hacia otro que se ve socialmente colocado en una posición de víctima, de la cual no puede salir por sus propios medios. Esta situación destruye lenta, pero profundamente, la autoestima y la confianza en sí mismo del escolar agredido, pudiendo llegar a estados depresivos o de permanente ansiedad que, como poco, le dificultan su adaptación social y su rendimiento académico y, como mucho, le puede llevar al suicidio.

La personalidad del intimidador, la personalidad de la víctima y la vida cotidiana en el centro escolar

Se ha descrito al intimidador como un chico o chica con poca conciencia moral sobre sus actos, con una buena capacidad para autoexculparse y para «capear» la situación y con cierta popularidad entre sus compañeros. Olweus (1991), ha definido dos perfiles de personalidad de los chicos que maltratan a sus compañeros: el activo que agrede personalmente, estableciendo relaciones directas con su víctima, y el social-indirecto que logra dirigir, a veces desde la sombra, el comportamiento de sus seguidores a los que induce a actos de violencia y persecución de inocentes.

La víctima suele describirse como un chico o una chica un poco más débil que sus compañeros; con pocas habilidades sociales para expresar sus necesidades; con bajos niveles de popularidad entre sus iguales; con mediano, bajo o alto rendimiento académico y que se percibe a sí mismo/a como incapaz de dominar o repeler el ataque intimidatorio. Olweus (1991) ha descrito también dos prototipos generales de víctimas: la activa, que suele exhibir sus propios rasgos característicos y, de alguna manera, provocar la agresión de los matones, y la víctima pasiva, que se muestra poco a sí misma y que sufre calladamente el ataque del intimidador. Una descripción más detallada sobre la personalidad de los agresores escolares y sus víctimas puede verse en Roland y Munthe (1989), Besag (1991), Olweus (1991) y Smith y Thompson (1991).

Por otro lado, el centro escolar es un marco en el que las relaciones personales pueden llegar a ser emocional y afectivamente muy complejas, tanto respecto a los vínculos positivos, de importancia decisiva para el desarrollo, como respecto a los entramados de vínculos negativos, que influyen en la vida cotidiana y pueden afectar el proceso normal de crecimiento psicológico. Sentimientos de rechazo social, antipatías, odio, xenofobias, etc., pueden desencadenar una violencia interpersonal desmedida y permanecer de forma activa o larvada por mucho tiempo, deteriorando el clima social y dañando a las personas.

Los estudios sobre el maltrato y la violencia interpersonal en el contexto escolar

El estudio del comportamiento intimidatorio en el ámbito europeo comenzó en la década de los sesenta en los países escandinavos, donde el profesor Olweus ha realizado investigaciones en Suecia (Olweus, 1973 y 1978) y en Noruega (Olweus, 1979 y 1989), proponiendo diversos modelos de intervención educativa para afrontar este dañino fenómeno.

Lo escandaloso de ciertos acontecimientos, como el suicidio de tres chicos en 1982 en escuelas del norte de Noruega, convirtió el tema en objeto de interés para los medios de comunicación de masas, lo que llevó a los gobiernos escandinavos a poner en marcha programas de exploración y prevención del comportamiento intimidatorio y del maltrato interpersonal en las escuelas de estos países.

Hasta el momento, los trabajos de investigación sobre este tema se han centrado más en estudios descriptivos que en aportaciones explicativas y de interpretación teórica. La urgencia de detener estos comportamientos ha estimulado la elaboración de diseños que unen la exploración, la descripción y la intervención educativa. Tal es el caso del modelo escandinavo y británico que son los que nos han servido de referencia para el nuestro. No significa esto que no sea, evidentemente, muy necesaria la construcción de un marco conceptual, que más allá de la mera exposición de los hechos, trate de buscar explicaciones y herramientas teóricas que nos permitan comprender por qué suceden estos dolorosos

acontecimientos y qué consecuencias puede tener en el futuro para los escolares implicados.

Por otro lado, como hemos apuntado anteriormente, la violencia estructural de las instituciones y los sistemas en los que tiene lugar el desarrollo social de las criaturas y los modelos violentos que observan en su entorno y a los que con frecuencia están sometidos, son hipótesis más que razonables, si debemos pensar en etiologías y causas a distinto nivel. Pero aún estamos lejos de poder abordar, con instrumentos adecuados, trabajos explicativos que no abusen excesivamente de las hipótesis, y debemos seguir aportando datos relevantes. Esta es la intención de este artículo, en el que mostraremos una parte (la correspondiente a los centros de Secundaria) del estudio que hemos realizado (Ortega, 1992), como un primer acercamiento al problema del maltrato entre escolares sevillanos.

VIOLENCIA INTERPERSONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA. UN ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE EL MALTRATO Y LA INTIMIDACIÓN ENTRE COMPAÑEROS

Se han establecido varios caminos para explorar la existencia y el nivel de profundidad del problema de las relaciones violentas entre compañeros escolares. Procedimientos psicoeducativos como la observación de los patios de recreo, las entrevistas a los profesores, a los propios sujetos detectados como agresores y víctimas y a los compañeros de éstos, han sido descritos por Ahmad y Smith (1990) y Arora y Thompson (1987), como vías para adquirir información sobre este tipo de problemas. De todos ellos, las preguntas directas a los escolares mediante un cuestionario anónimo ha sido considerado como un paso necesario en una primera aproximación al estudio de este tema del cual se pueden derivar otros, (Olweus 1989).

Por nuestra parte, hemos elegido este camino de exploración directa, mediante una traducción y adecuación del cuestionario Olweus, con el cual podríamos comparar nuestros datos con los escandinavos y los británicos, recogidos ambos con el mismo instrumento. El estudio que presentamos es por tanto un trabajo descriptivo destinado a poner de manifiesto la presencia de este tipo de problemas entre los escolares de varios centros educativos de la Segunda Etapa de Educación General Básica y de los dos primeros cursos de Enseñanza Media de la ciudad de Sevilla y su entorno metropolitano. En este artículo presentaremos sólo los datos relativos a la Enseñanza Media, dejando para otro informe los referentes a los últimos cursos de EGB, así como los estudios comparativos relativos a las variables sexo, edad y contexto escolar.

METODOLOGÍA

Los sujetos. Las preguntas del cuestionario Olweus fueron respondidas por 575 chicos y chicas de catorce y dieciséis años, de los cuales el 46 por 100 eran chi-

cas y el 54 por 100 chicos; alumnos y alumnas de 1.º y 2.º de BUP-FP (dos centros de Bachillerato y uno de Formación Profesional). De ellos, el 61 por 100 eran de primer curso y el 39 por 100 de segundo.

Los centros escolares. Como hemos dicho, tres centros fueron explorados. El centro número 1 es un Instituto de Bachillerato localizado en las inmediaciones de uno de los barrios socialmente más deprimidos de la ciudad. A él acuden escolares que han realizado con algún éxito la Educación General Básica y tienen buena motivación para el estudio. Es un centro que desarrollaba, en esta época, un proyecto docente experimental, adelantándose así a la Reforma educativa. Según sus profesores el Instituto mantiene un clima de relaciones sociopersonales basado en la libertad de expresión y en la participación de los alumnos en la toma de decisiones.

El centro número 2 es un Instituto de Bachillerato tradicional cuyos profesores suelen utilizar métodos de enseñanza basados fundamentalmente en la transmisión de conocimientos y en la preparación para el ingreso en la Universidad. Destacan socialmente los escolares con un buen rendimiento académico. Una disciplina estricta y pocas oportunidades de discutir las reglas terminan de perfilar las líneas educativas. Ubicado en una zona céntrica de la ciudad, a él acuden chicos y chicas de clase media y media-alta.

El número 3 es un centro de Formación Profesional que imparte una especialidad única en la ciudad, por lo que recibe a escolares de todo el ámbito territorial metropolitano. Ofrece especialidades profesionales poco tradicionales como cine, fotografía y televisión, por lo que los alumnos y alumnas que acuden a este centro son, en líneas generales, chicos y chicas de alta motivación para estos estudios y de extracción social muy amplia. Regido por profesores con un plan docente medianamente innovador, es descrito por éstos como un centro sin problemas de disciplina.

El procedimiento. Como hemos dicho, se han recogido los datos mediante una traducción del cuestionario Olweus (1989), que fue respondido por uno de cada dos grupo-aula, de los niveles escolares enunciados. Los datos se recogieron durante una sesión de clase que nos cedía el profesor en una jornada escolar del final del primer trimestre del curso académico 1991-1992. A todos los sujetos se les han explicado detenidamente los conceptos de intimidación y victimización y se les han aclarado las dudas, siempre que lo han necesitado. En todos los casos se mantuvo el anonimato, así como la independencia de interpretación y la libertad para realizar o no la tarea. Un clima de colaboración y respeto personal presidió las sesiones de trabajo.

Una vez cumplimentados los cuestionarios se ha elaborado una base de datos numérica y se ha realizado una descripción porcentual de las respuestas a las preguntas y un estudio comparativo de las respuestas respecto de las variables sexo, edad y centro escolar. Para esto último se ha utilizado el «Social Package Statistic Sciences» (SPSS) así como la prueba Chi cuadrado para establecer el nivel

de significatividad de las comparaciones establecidas. (De cualquier forma, no expondremos aquí el estudio comparativo.)

Problemas metodológicos. El cuestionario utilizado presenta algunas ventajas y algunos inconvenientes. Entre las primeras hay que destacar que es un instrumento exploratorio muy depurado que incide sobre los aspectos que estudios previos han destacado como los más relevantes del problema, tales como el bienestar o malestar social general en el que viven los escolares, la autoadscripción del escolar a la categoría de agresor, víctima o ajeno a estos problemas; las relaciones de proximidad o lejanía, en la vida cotidiana del agresor y su víctima; la opinión que merece al resto de los compañeros estos comportamientos; la opinión que los escolares tienen sobre las actitudes de sus profesores y padres ante estos problemas, entre otros.

Los inconvenientes se derivan de dos órdenes de problemas, el primero se refiere a la propia naturaleza del cuestionario con preguntas abiertas y cerradas en las que el escolar debe adscribirse en cada una de ellas a la condición de víctima, agresor o neutral, lo cual quizá les irrita o cuanto menos les cansa. El segundo problema, derivado del primero, es la dificultad para el análisis de una información que se presenta abundante y a veces contradictoria (por ejemplo, en las preguntas de opinión no hay forma de saber si está opinando un chico/a «bully», víctima o neutral). Con todos estos problemas, es sin embargo el instrumento más reconocido para el estudio de estos comportamientos. Por nuestra parte, en un intento de ofrecer la información lo más claramente posible al lector, hemos ordenado las respuestas en siete campos temáticos cuyo contenido nos permite una cierta visión de las claves del problema, hasta donde lo permite el cuestionario. Estos campos son: el bienestar o malestar social de los escolares; el maltrato entre compañeros; las formas que el maltrato adquiere; quién es el agresor y qué relación cotidiana tiene con su víctima; qué lugares citan los escolares como escenario de malos tratos entre compañeros; sensibilidad moral y actitudes de los escolares ante el maltrato y finalmente, qué información y actuación describen de sus profesores y padres en relación a estos problemas.

CAMPO 1: *Estado de bienestar o malestar social de los escolares en el centro educativo.* Hemos agrupado en esta categoría descriptiva los datos correspondientes a las respuestas sobre el grado de satisfacción social del que disfrutaban los escolares durante su tiempo libre en el centro educativo, el número de buenos amigos que dicen tener y el rechazo o la aceptación social que reciben (medida esta por la frecuencia con la que se sienten aislados por sus compañeros).

CAMPO 2: *Maltrato e intimidación entre compañeros escolares.* En esta categoría descriptiva hemos agrupado los datos relativos a la frecuencia con la que los escolares se sienten maltratados, agredidos e intimidados por sus compañeros. Se presentarán los hechos tanto desde el punto de vista de los que se sienten victi-

mas, como de los que se saben agresores de sus iguales, de manera individual o formando parte de grupos violentos.

CAMPO 3: *Formas de maltrato e intimidación entre iguales.* Esta categoría descriptiva recoge la información relativa a las respuestas sobre actuaciones agresivas o intimidatorias más frecuentes. Deriva esta información de una pregunta abierta en la que se podía elegir desde la respuesta «nadie me intimida» hasta añadir formas de violencia no enunciadas por el cuestionario.

CAMPO 4: *¿Quién es el agresor y qué relación cotidiana tiene con su víctima?* Esta categoría descriptiva agrupa los resultados de varias preguntas que se refieren a la identificación, por parte de la víctima, de su agresor. Dada la complejidad de datos relativos a las relaciones espacio-temporales del agresor y su víctima, y la necesaria limitación de este informe, expondremos aquí solamente la nominación del agresor por parte de su víctima, y el grupo escolar en el que ésta lo localiza respecto al suyo propio.

CAMPO 5: *Lugares de maltrato e intimidación entre compañeros.* Se ofrece en este campo información sobre las zonas del centro educativo en las que se producen las conductas intimidatorias y agresivas. Esta información quizá resulta reiterativa respecto de la anterior, aunque puede ser útil como refuerzo para la localización de las zonas escolares más peligrosas como lugares de maltrato e intimidación. Son datos de una pregunta abierta en la que se mencionan los que el cuestionario considera habituales. Los sujetos tienen la opción de señalar otros.

CAMPO 6: *Sensibilidad moral y actitudes de los escolares ante los problemas de violencia interpersonal.* Se recoge en este campo la información correspondiente a las preguntas sobre la opinión que merece a los escolares este tipo de relaciones violentas entre los agresores y sus víctimas. Lo que piensan de ellas, lo que hacen o creen que deberían hacer, su propia potencialidad de ser agresor de compañeros. Todo ello compone un conjunto de datos relativos a la sensibilidad moral y las actitudes de los escolares ante el problema de la violencia interpersonal.

CAMPO 7: *Información y actuación de profesores y padres ante el maltrato escolar.* Se recogen en este campo las respuestas a las preguntas del cuestionario relativas a la información que los escolares tienen sobre la actuación de profesores y padres sobre el problema. Evidentemente este campo debe completarse mediante otras exploraciones ya que no siempre los escolares están bien informados de lo que hacen sus profesores.

RESULTADOS

Expondremos los resultados de acuerdo a los campos temáticos establecidos. De esta forma tratamos de introducir un orden en la información que permita adquirir una primera visión razonablemente sintética.

Por otro lado, y aunque el propósito de este artículo no es hacer un estudio comparativo en sentido estricto, trataremos, en las conclusiones, de ofrecer algunos datos referentes a los estudios escandinavos y británicos, para que el lector tenga un punto de referencia que le permita valorar la importancia del problema que exponemos.

Estado de bienestar o malestar social de los escolares en el centro educativo

El 89 por 100 de los chicos y chicas de educación Secundaria que contestaron el cuestionario afirman que lo pasan bien en el centro escolar durante su tiempo libre (recreos, tiempo sin profesores, salidas y entradas, etc.). El 94 por 100 tiene amigos entre sus compañeros pero el 6 por 100 manifiesta que no los tiene. El 2 por 100 dice encontrarse mal socialmente en el centro escolar y un 1 por 100 dice ser rechazado por sus compañeros con mucha frecuencia (una o dos veces por semana), aunque un 22 por 100 afirma que lo ha sido a veces. Podemos pues, afirmar que los chicos y chicas de Secundaria se sienten, en general, satisfechos y no parecen tener problemas sociales de aislamiento social. Sin embargo, entre uno y dos escolares, en cada aula (si éstas tienen entre 30 y 40 alumnos) no son felices, tienen problemas con sus compañeros y se sienten mal cada día en el Instituto.

GRÁFICO 1

*¿Cómo lo pasas durante el tiempo libre en el Instituto?
(BUP-FP)*

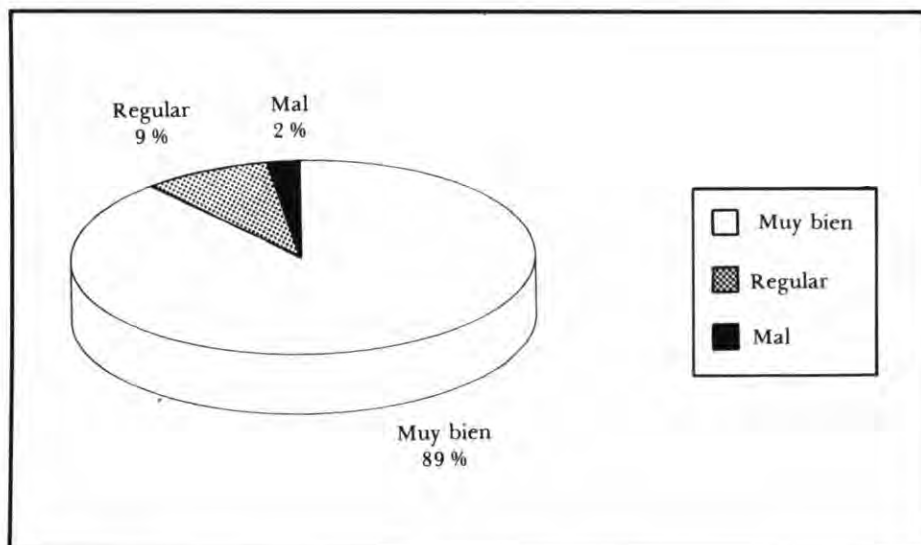


GRÁFICO 2

¿Cuántos buenos amigos tienes en el Instituto?
(BUP-FP)

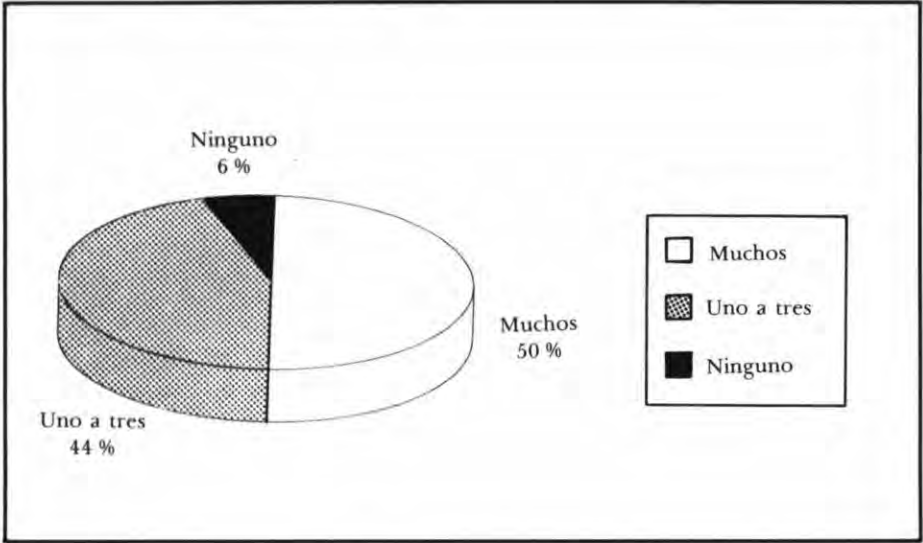
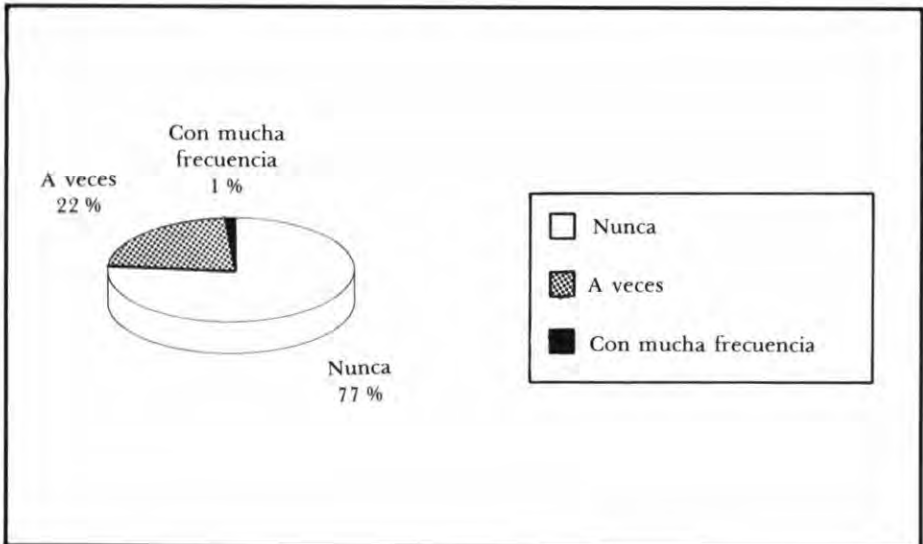


GRÁFICO 3

¿Te sientes aislado por tus compañeros?
(BUP-FP)



Maltrato e intimidación entre compañeros escolares

Sólo un 5 por 100 de los escolares de Secundaria que contestaron el cuestionario, se sienten maltratados o intimidados por sus compañeros muy frecuentemente. Un 62 por 100 afirma que nunca padece estos abusos, sin embargo el 33 por 100 afirma que le ocurre a veces, lo cual significa que le ha pasado más de una vez en el trimestre en curso. (Gráfico 4).

Desde la perspectiva de los agresores, un 10 por 100 confiesa que es violento con mucha frecuencia con sus compañeros y un 47 por 100 afirma que lo es a veces. Sólo el 43 por 100 se considera absolutamente ajeno a este tipo de relaciones de maltrato entre iguales. (Gráfico 5).

La participación en grupos de intimidadores, aspecto este del problema que suele considerarse la forma más habitual de comportamiento violento entre los jóvenes, es paradójicamente menos manifestada. Sólo el 6 por 100 se confiesa participante en grupos de violentos y el 77 por 100 afirma que nunca participa en estos comportamientos grupales. (Gráfico 6).

GRÁFICO 4

¿Te maltratan o intimidan tus compañeros?
(BUP-FP)

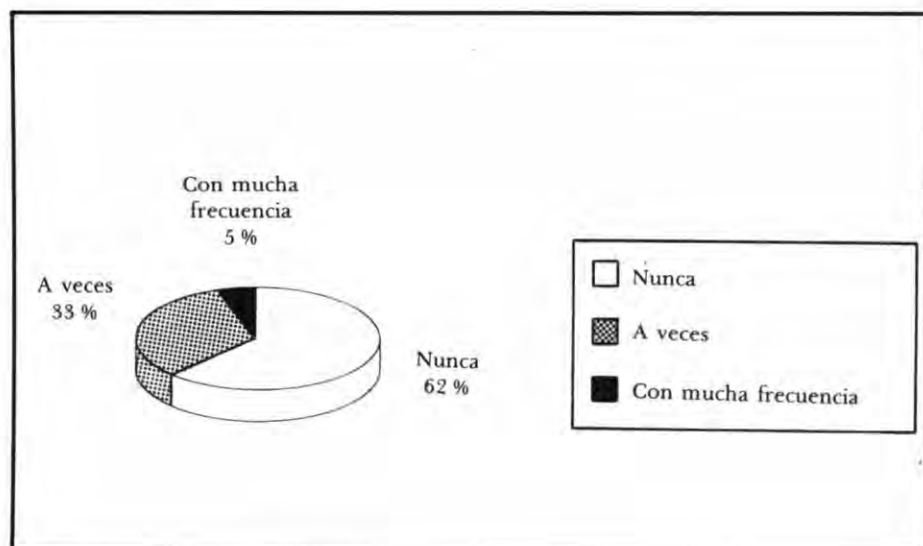


GRÁFICO 5

¿Maltratas o intimidas a otros compañeros?
(BUP-FP)

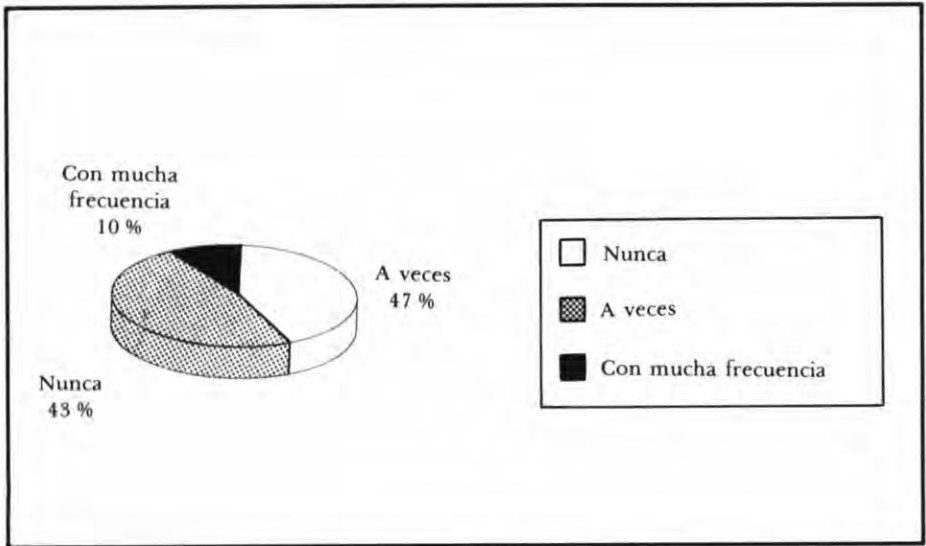
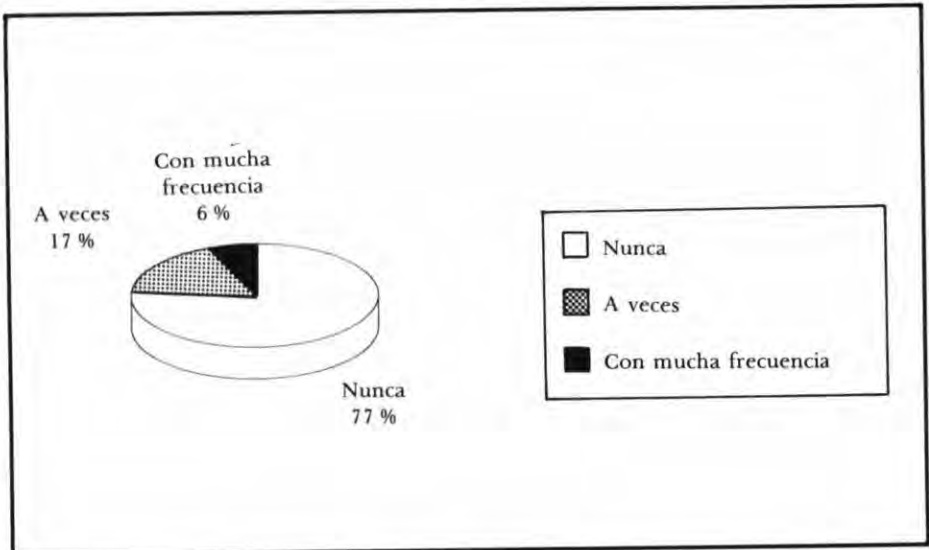


GRÁFICO 6

¿Participas en grupos que maltratan o intimidan a otros?
(BUP-FP)

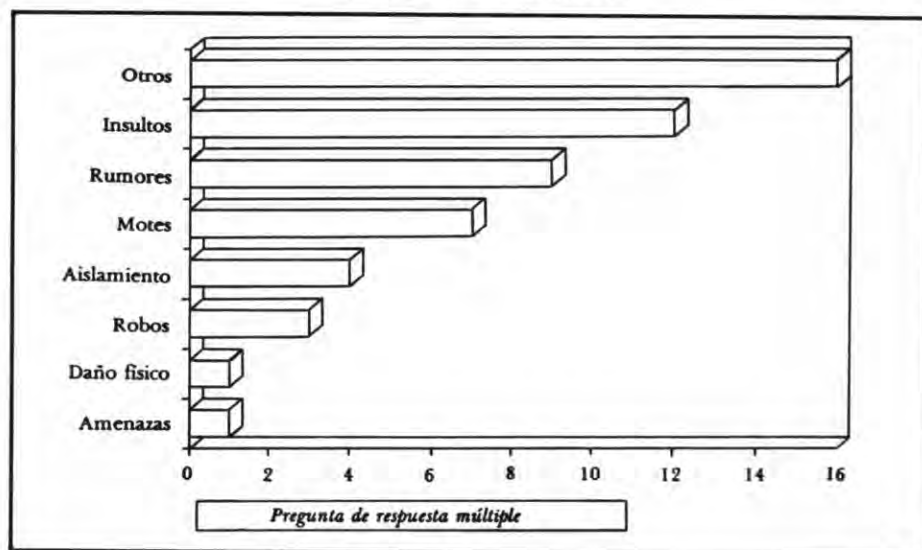


Formas de maltrato e intimidación entre iguales

El gráfico número 7 muestra, en escala, los comportamientos agresivos e intimidatorios que los escolares de Secundaria mencionan como los más frecuentes a los que se ven sometidos por sus compañeros. Como hemos mencionado ésta era una pregunta abierta en la que el sujeto podía volver a afirmar que no era objeto de maltrato entre sus compañeros. Hemos ordenado las modalidades de maltrato por el número de elecciones que las víctimas han seleccionado. Así encontramos que los insultos, rumores y motes, son las formas más mencionadas. Una suerte de maltrato verbal parece ser la forma más habitual de ofender a los compañeros. El aislamiento social le sigue en importancia y finalmente el robo, el daño físico y la amenaza. Podríamos pensar que los escolares de Secundaria se maltratan más verbalmente que físicamente.

GRÁFICO 7

Formas de maltrato e intimidación que mencionan las víctimas (BUP-FP)



¿Quién es el agresor y qué relación cotidiana tiene con su víctima?

Las víctimas mencionan, en un alto porcentaje (77 por 100), a un chico o a un grupo de chicos varones como el compañero/os del cual reciben maltrato y/o intimidación. Sólo un 13 por 100 señala que su verdugo es una chica o un grupo de chicas y finalmente sólo un 10 por 100 se refiere a estos compañeros como grupos mixtos de chicos y chicas. (Gráfico 8). También resulta revelador observar que los violentos con sus compañeros suelen ser escolares del mismo nivel educativo y grupo escolar que la víctima. (Gráfico 9).

GRÁFICO 8

¿A quién/es mencionan las víctimas como agresores?
(BUP-FP)

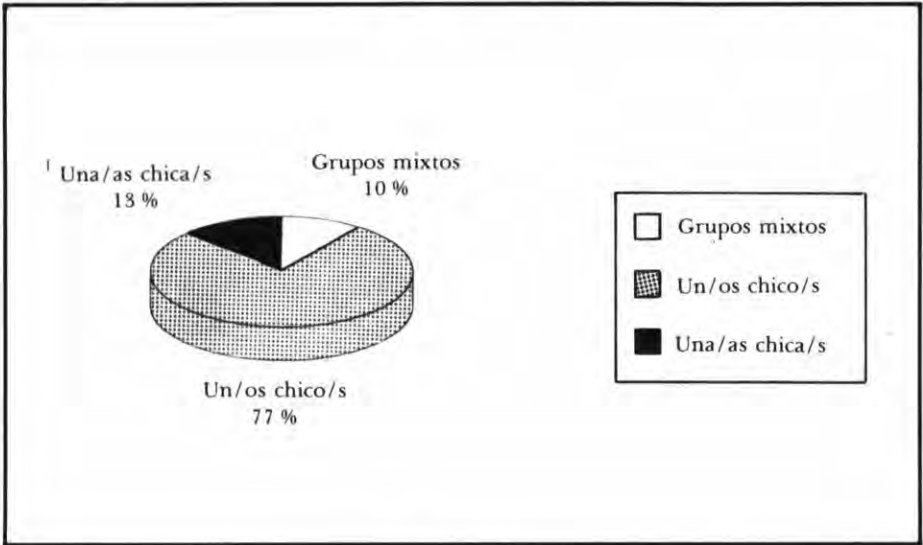
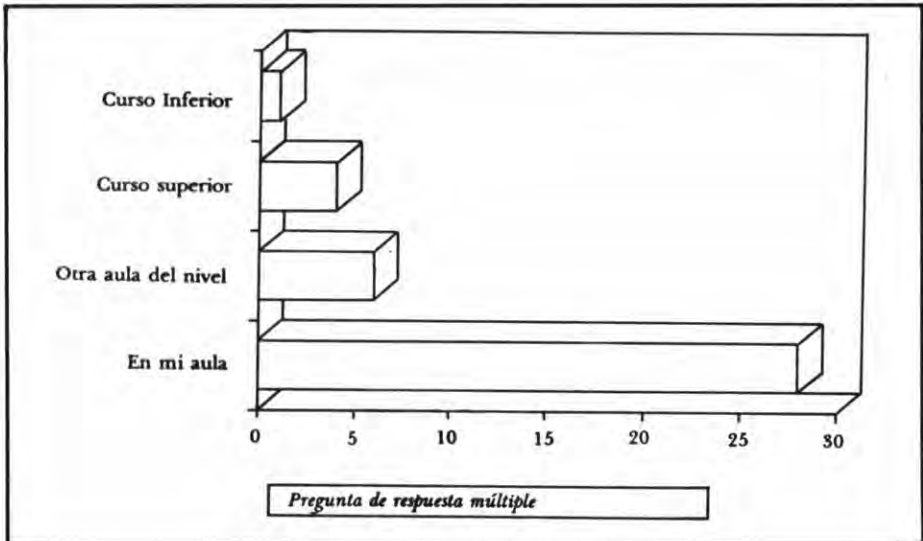


GRÁFICO 9

¿Dónde está el chico/a o el grupo que te intimida?
(BUP-FP)



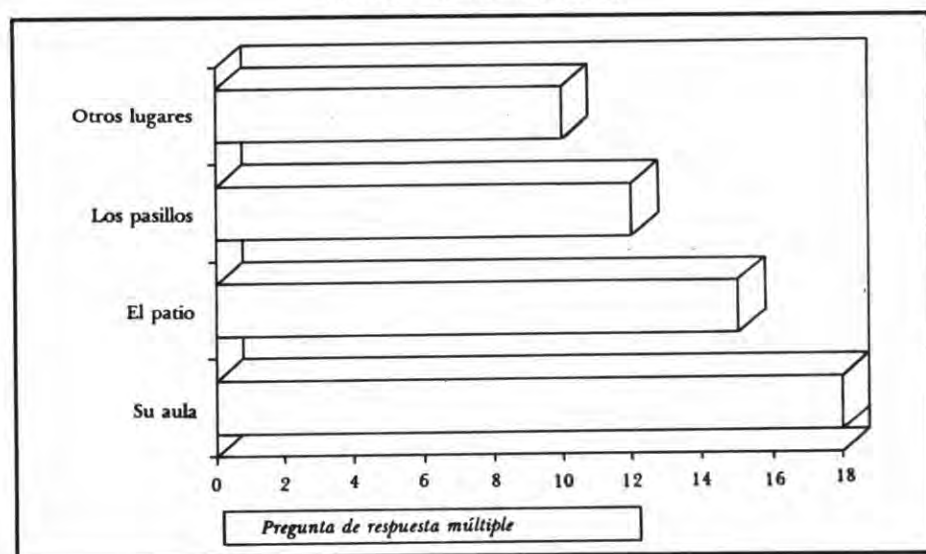
Lugares de maltrato e intimidación entre compañeros

El aula, el patio de recreo y los pasillos son los lugares que mencionan los escolares de Secundaria como escenarios en los que tienen lugar las relaciones interpersonales de maltrato e intimidación entre compañeros. (Gráfico 10).

Este ámbito de la información adquiere relevancia unido a la que se refiere al desconocimiento que los educadores tienen sobre estos problemas, que veremos a continuación. Este dato es también muy importante cuando, como ocurre en nuestro caso, el objetivo principal es la intervención educativa para eliminar estos problemas.

GRÁFICO 10

Lugares en los que las víctimas dicen sufrir maltrato o intimidación (BUP-FP)



Sensibilidad moral y actitudes de los escolares ante los problemas de violencia interpersonal

Si comparamos los resultados de las preguntas relativas a la información que los escolares tienen sobre este tipo de problemas, con los resultados de las preguntas relativas al número de ellos que se sienten víctimas y/o verdugos encontramos que entre un 30 y un 50 por 100 de los alumnos/as de Secundaria que han contestado el cuestionario, están bastante bien informados sobre cuál es la situación a la que se ven sometidos algunos de sus compañeros y conocen bien quién/es son víctimas y quiénes verdugos de sus iguales. Aunque hay que señalar entre un 30 y un 40 por 100 de chicos y chicas que desconocen el problema. (Gráficos 11 y 12).

GRÁFICO 11

En tu opinión, cuántas víctimas de malos tratos hay en tu clase (BUP-FP)

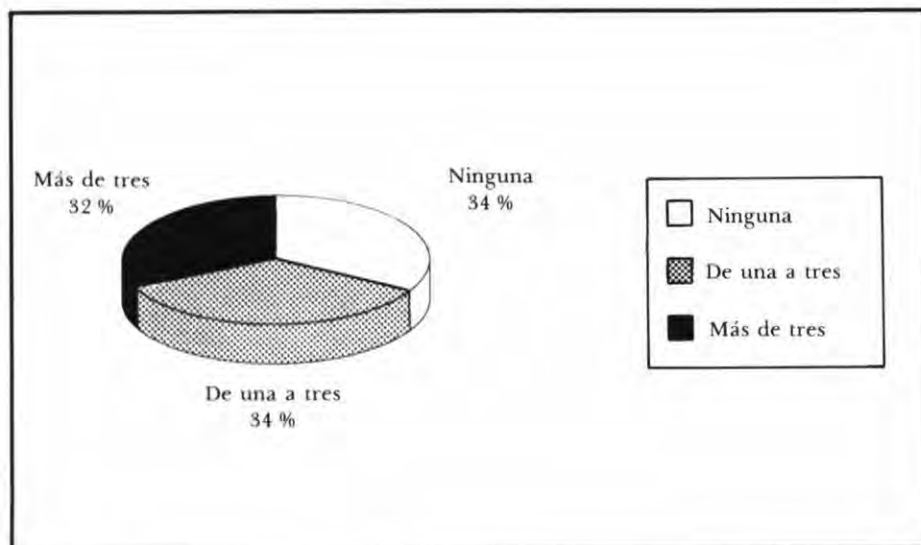
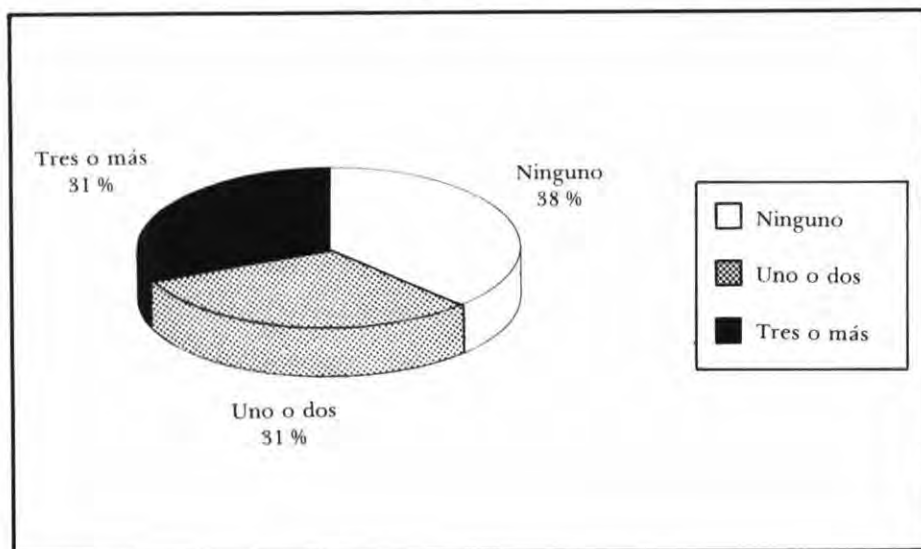


GRÁFICO 12

En tu opinión, cuántos intimidadores hay en tu clase (BUP-FP)



La opinión que tienen los escolares sobre el comportamiento violento e intimidador de sus compañeros varía entre un 14 por 100 de ellos que justifica y comprende estos hechos a un 58 por 100 que no comprende que esto suceda. Un 28 por 100 se muestra verdaderamente indignado ante estos hechos, (gráfico 13). Son coherentes estos datos con los que se refieren a su propio comportamiento para evitar que estos hechos ocurran. Así sólo un 17 por 100 de ellos no hace nada por impedirlo («no es mi problema»); casi un 50 por 100 de ellos cree que debería hacer algo, aunque no hace nada, mientras un 34 por 100 trata de impedir que estos problemas sucedan. Quizá el dato más inquietante, además de la actitud «pasota» de un grupo pequeño, sea este 50 por 100 que tiene una actitud contradictoria entre lo que cree que debería hacer y lo que hace de hecho. (Gráfico 14).

Otro aspecto importante respecto de las actitudes ante estos problemas se refiere a la consideración propia como posible intimidador de compañeros. Así un 36 por 100 de los escolares de Secundaria se considera a sí mismo/a potencial agresor de sus compañeros. Un 56 por 100 de ellos cree que no lo haría y sólo un 8 por 100 afirma rotundamente que nunca lo haría. (Gráfico 15).

GRÁFICO 13

¿Qué opinión te merece el comportamiento de los intimidadores? (BUP-FP)

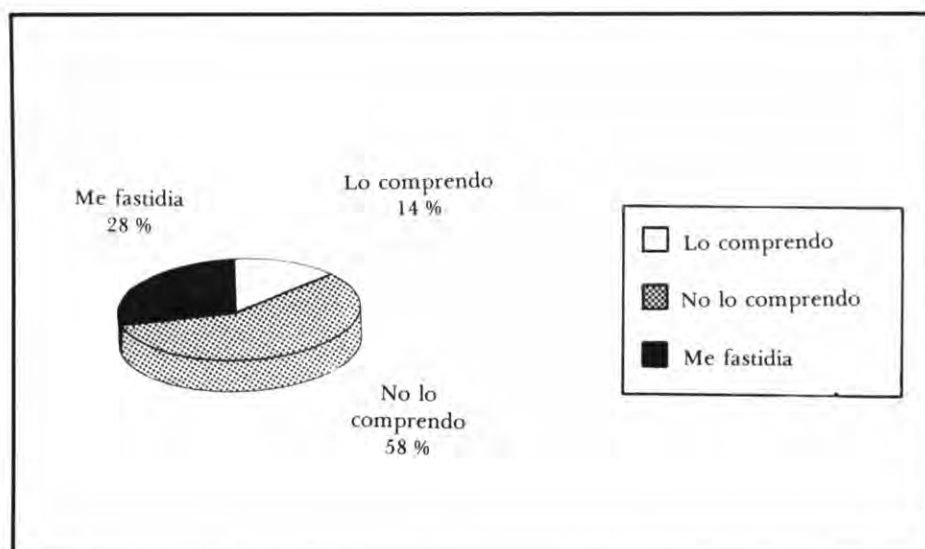


GRÁFICO 14

¿Qué haces cuando un compañero maltrata o intimida a otro? (BUP-FP)

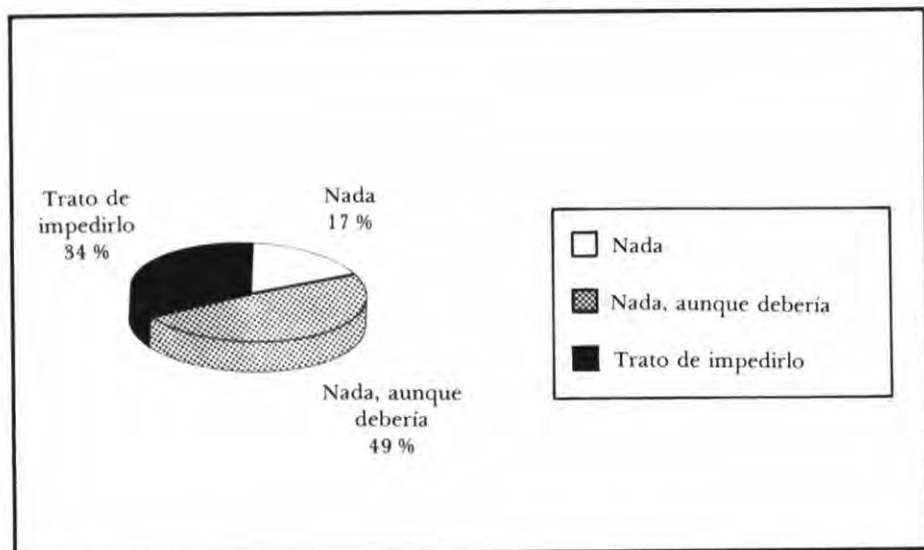
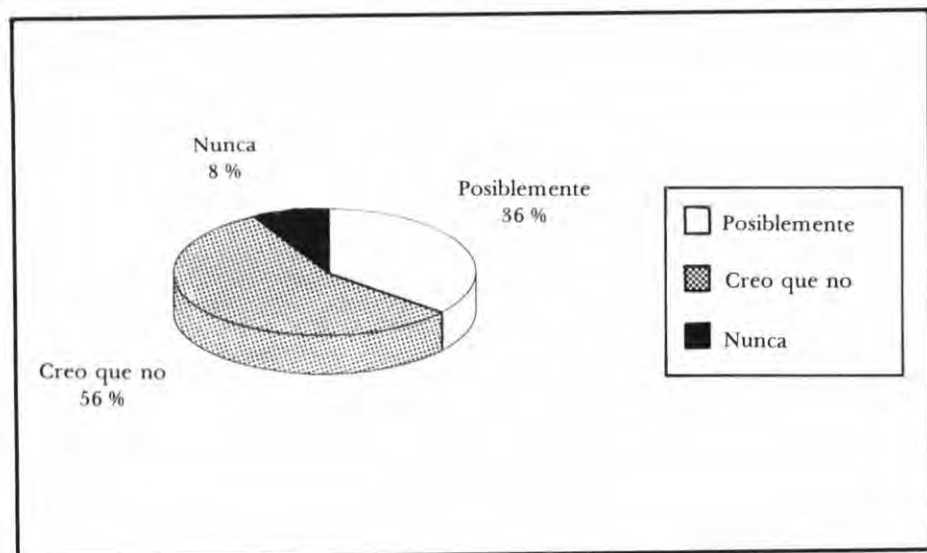


GRÁFICO 15

¿Te meterías con un compañero/a que no te guste? (BUP-FP)



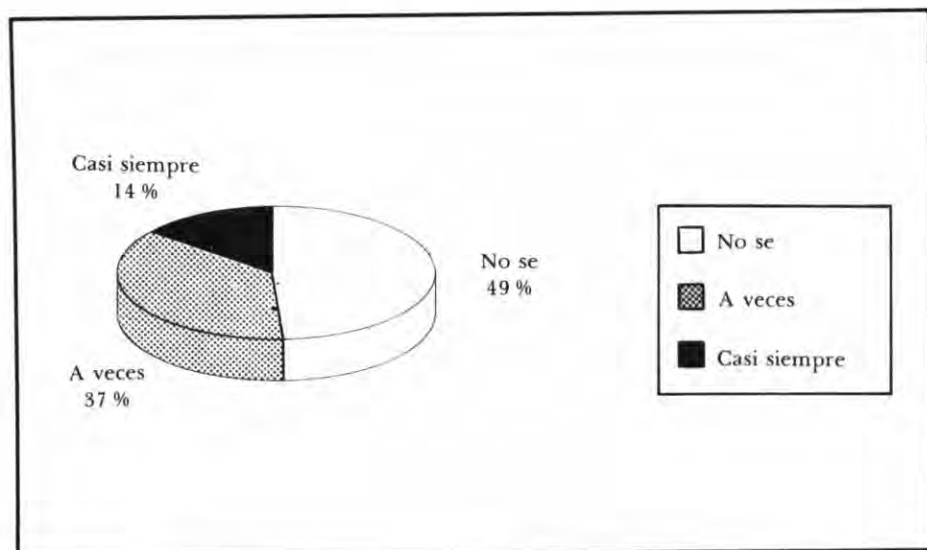
Información y actuación de profesores y padres ante el maltrato escolar

Sólo la mitad de los escolares de Secundaria, que hemos encuestado, creen conocer lo que hacen sus profesores respecto de estos problemas. El 37 por 100 opinan que sólo «a veces» los profesores detienen el maltrato entre compañeros mientras un 14 por 100 considera que sus profesores suelen detener la agresión entre sus alumnos, (gráfico 16). Más importante es observar que sólo el 1 por 100, de los que se confiesan víctimas de sus compañeros, informan a sus profesores sobre lo que les está sucediendo. (Gráfico 17).

Por otro lado, los escolares que intimidan y/o maltratan a sus compañeros no encuentran, mayoritariamente, en sus profesores ninguna amonestación. Sólo el 1 por 100 de los agresores confiesa haber hablado con sus profesores de este asunto. (Gráfico 18).

GRÁFICO 16

En tu opinión, ¿detienen los profesores el maltrato entre compañeros? (BUP-FP)



Muy parecidos son los datos que el cuestionario nos proporciona sobre la posible información e intervención de los padres de las víctimas y los agresores. El 27 por 100 de los que se consideran víctimas de sus compañeros afirman que no informan a su familia sobre su situación en el centro escolar. Sólo el 7 por 100 de víctimas afirma que ha informado a sus padres respecto de los problemas que sufre. (Gráfico 19).

Los padres de los niños violentos no suelen hablar de estos temas a sus hijos. Un 44 por 100 de escolares afirman que no suelen hablar con sus padres sobre el tema y sólo un 4 por 100 dice que le han hablado sobre su conducta. (Gráfico 20).

GRÁFICO 17

¿Informas a tus profesores sobre el maltrato que recibes?
(BUP-FP)

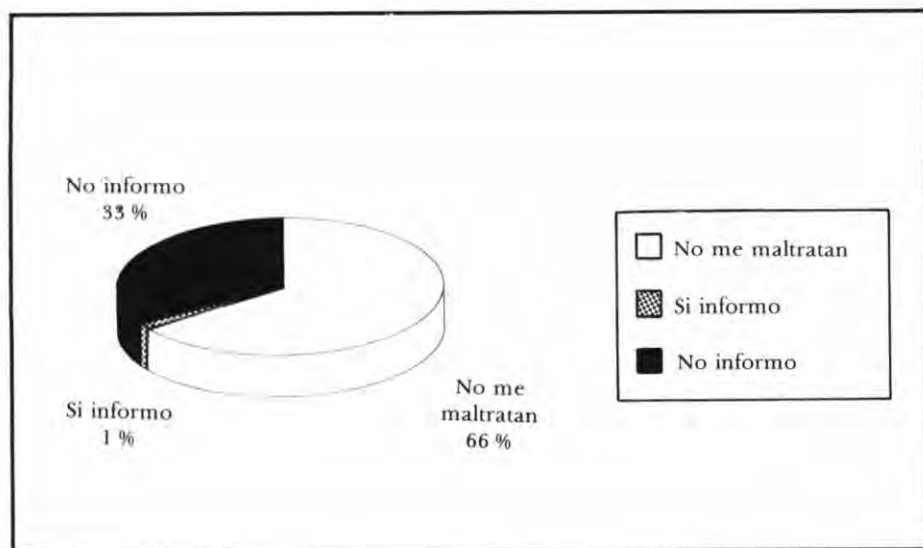


GRÁFICO 18

¿Hablan tus profesores contigo sobre tu comportamiento intimidador? (BUP-FP)

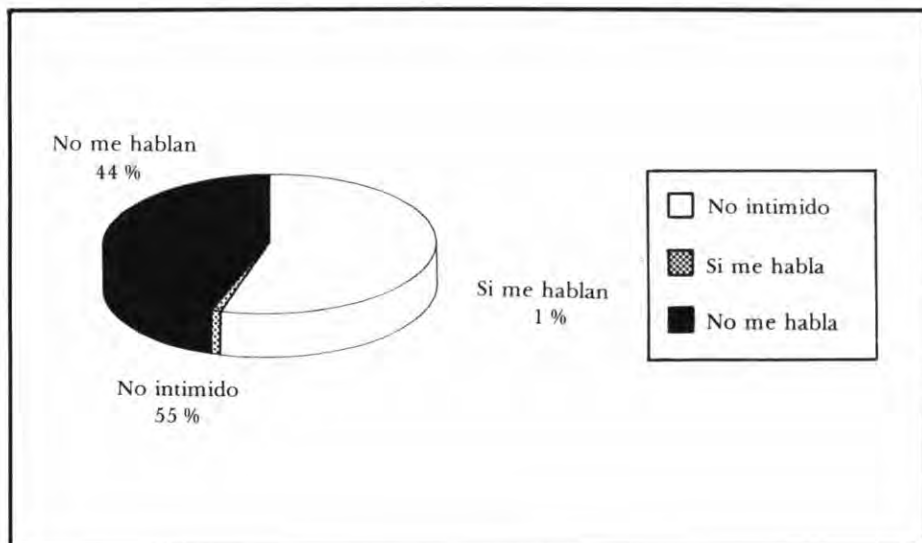


GRÁFICO 19

¿Informas a tus padres del maltrato que recibes? (BUP-FP)

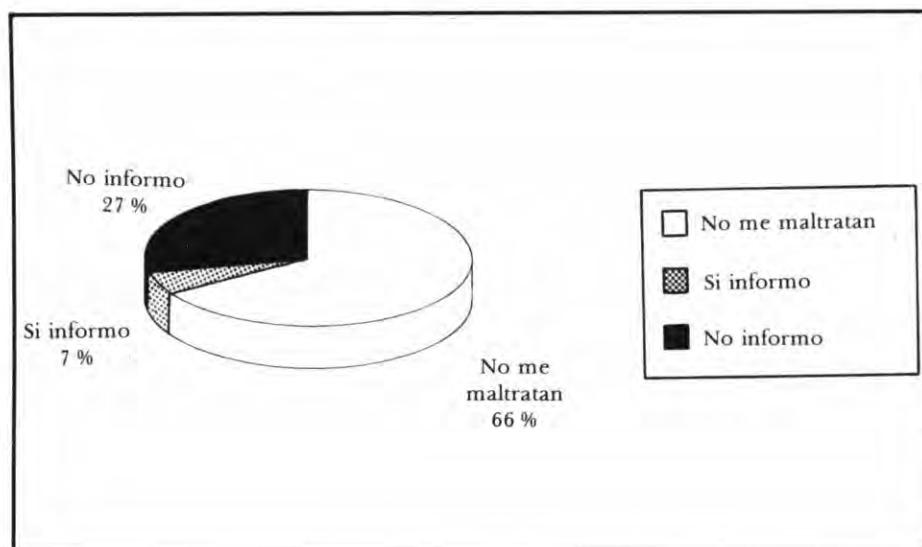
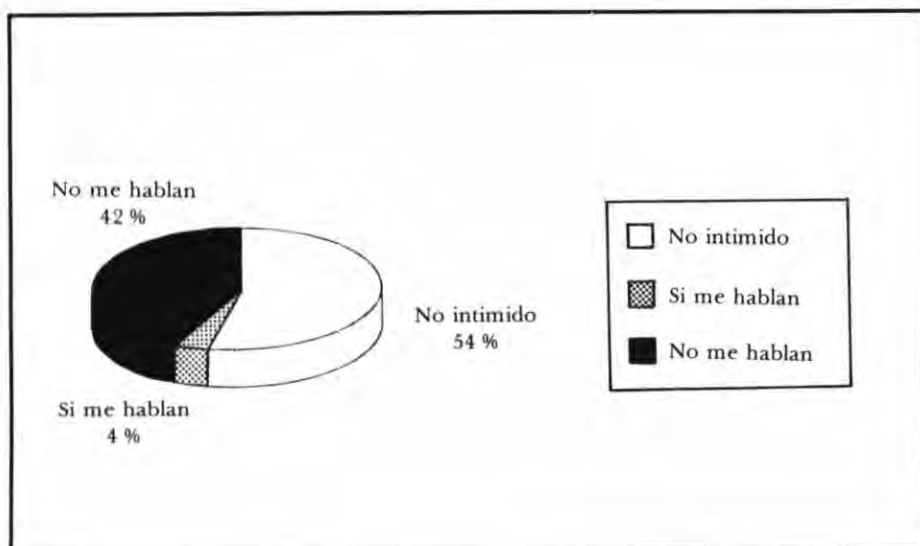


GRÁFICO 20

¿Te hablan tus padres sobre tu comportamiento intimidador?
(BUP-FP)



CONCLUSIONES Y DEBATE

Aunque, como hemos dicho anteriormente, con estudios descriptivos no podemos profundizar en los procesos causales del problema de la violencia interpersonal que se vive en los centros escolares, ni en las características psicológicas de los sujetos implicados, una reflexión sobre los resultados nos permite una primera aproximación a la gravedad de este comportamiento. Por otro lado, si comparamos, a grandes rasgos, los resultados de los centros estudiados en Sevilla con los que poseemos de los estudios escandinavos e ingleses, (Olweus, 1991 y Smith, 1992), que nos han servido de modelos y guías en nuestro trabajo, podemos obtener una referencia relativa sobre la gravedad del tema que estudiamos.

En este nivel educativo, el maltrato y la intimidación entre estos escolares, de nuestro medio, son muy similares, a los descritos en otros países europeos, pero no en todos los aspectos. Respecto del sentimiento de bienestar o el malestar social en el centro escolar, referido a las relaciones interpersonales durante el tiempo libre, nuestros alumnos dicen sentirse bien en mucha mayor proporción que los suecos (el 18 por 100 de los cuales se siente aislado y rechazado por los compañeros muy frecuentemente) y que los noruegos, (un 13 por 100 de los cua-

les se considera socialmente rechazado) y que los británicos, (el 60 por 100 de los cuales se siente solo a veces y sólo el 36 por 100 afirma estar libre del rechazo social de sus compañeros).

La aceptación gustosa del ambiente social del Instituto, no evita que nuestros escolares de Secundaria se vean envueltos en problemas de maltrato e intimidación tanto o más que sus homólogos ingleses y escandinavos. Ya hemos visto que un 5 por 100 de ellos se considera víctima cotidiana de sus compañeros mientras un 33 por 100 de ellos lo es a veces. En el estudio escandinavo que venimos comentando se afirma que el 15 por 100 de la población escolar de Secundaria en Noruega estaba envuelta en comportamientos intimidatorios como víctima o como verdugo. El estudio inglés muestra un 10 por 100 de escolares que son víctimas de sus compañeros frecuentemente y un 4 por 100 están sometidos de tal forma, que actos de este tipo les sucede una o más veces a la semana. Nuestros datos, para este tramo de edad son bastante parecidos.

Un 10 por 100 de chicos y chicas ingleses y un 8 por 100 de chicos y chicas noruegos se reconocen como agresores de sus compañeros y un 4 por 100 y un 3 por 100 respectivamente afirman que lo son cotidianamente. Como hemos visto, nuestros datos son algo más altos: un 10 por 100 de ellos afirman que lo hacen frecuentemente y un 47 por 100 lo hace a veces.

Respecto de la violencia que se ejerce en grupos, en el estudio inglés se informa que el 12 por 100 de los escolares afirma haber formado parte de grupos que se dedican a la intimidación a veces y un 7 por 100 de ellos lo hacen habitualmente. Como hemos visto, nuestros datos muestran que un 17 por 100 de los alumnos de Secundaria manifiestan que lo hacen a veces y un 6 por 100 dicen que lo hacen frecuentemente, son pues también bastante similares.

En nuestro estudio, la modalidad de agresión e intimidación más abundante es el insulto, el rumor y el mote; en este sentido, se identifica con la tendencia que presentan los estudios escandinavos e ingleses; en este último, alrededor del 62 por 100 dice haber sido llamado con motes y/o insultado. El maltrato físico, la amenaza, y el robo son más abundantes en los estudios ingleses que en el estudio sevillano, en el cual sólo el 1 por 100 menciona que le ha sucedido.

Sobre la personalidad del intimidador y su relación con la víctima, nuestros datos informan de un perfil semejante al que dibujan los estudios que comentamos. Un chico varón, de la misma clase que el chico o chica agredido parece ser el verdugo de algunos de sus compañeros. Las chicas son mencionadas muy poco como agresoras, aunque son tan agredidas como los varones. En los estudios ingleses el agresor está, con mayor frecuencia, en una clase superior que en el estudio de Sevilla, en el que el agresor es un compañero de aula con más frecuencia que cualquier otro escolar.

Los lugares donde se producen estos hechos parecen ser, en los estudios escandinavos e ingleses, más el recreo y los pasillos; en nuestro estudio la propia clase, los pasillos y el patio de recreo son, por este orden, los lugares más peligrosos.

Aunque no podemos comparar con los estudios escandinavos e ingleses los datos relativos a la sensibilidad moral y las actitudes de los escolares sobre estos acontecimientos, de forma global, se pueden comparar aspectos concretos. Así por ejemplo, el 45 por 100 de los niños ingleses, implicados en estos comportamientos como intimidadores, piensa que no le importa mucho lo que les pase a las víctimas, «no es su problema»; el 55 por 100 no haría nada para evitarlo; por otro lado, los chicos no implicados, consideran, en un 12 por 100, que les disgusta que pasen estas cosas y el 25 por 100 cree que debería hacer algo para ayudar a eliminar estas situaciones. En nuestro estudio, como hemos visto, el 28 por 100 de todos los encuestados (sin distinguir entre agresores, víctimas y ajenos), se manifiesta fastidiado porque sucedan estos malos tratos; al 58 por 100 le resulta difícil entender estas situaciones mientras el 14 por 100 comprende que estos comportamientos sucedan.

Respecto de las actitudes ya hemos visto hasta qué punto es mayoritario el número de escolares que piensa que debe hacer algo por evitarlo o incluso que de hecho lo hace. En este sentido quizá podamos pensar que nuestros escolares son más sensibles o menos «pasotas» ante los hechos violentos de sus compañeros.

Respecto de la actitud y la intervención de profesores y padres sobre estos problemas, en el estudio sevillano aparece en mayor medida la desinformación e inhibición tanto referida a lo que le está sucediendo a la víctima, cuanto al comportamiento del agresor. Suecia es el país en donde la intervención de padres y maestros sobre el comportamiento del agresor es más alta. En Inglaterra, el 13 por 100 de los escolares no implicados opina que los profesores no intervienen deteniendo a los agresores, el 20 por 100 opina que intervienen de vez en cuando y el 38 por 100 que intervienen casi siempre. En Sevilla el 14 por 100 de todos los escolares que respondieron el cuestionario afirmaron que los profesores intervienen casi siempre, el 37 por 100 que lo hace a veces pero casi un 50 por 100 afirma que no lo sabe.

En Inglaterra un 80 por 100 de los intimidadores no recibe ningún tipo de amonestación por su comportamiento ni de parte de profesores ni de padres. En el estudio de Sevilla, respecto de este mismo aspecto, también sólo el 1 por 100 dice haber sido amonestado por sus profesores y el 4 por 100 lo ha sido por su familia.

En definitiva, son puntos comunes de los estudios comentados los siguientes:

La frecuencia con la que suceden comportamientos de maltrato grave entre compañeros de Educación Secundaria; tanto desde el punto de vista de las víctimas como desde el punto de vista de los agresores.

Las formas que adquiere este comportamiento en lo que será el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que son el insulto verbal, el mote, el rumor y el aislamiento social.

El perfil del intimidador, que en todos los estudios comentados resulta ser un varón de la misma clase, el mismo nivel educativo o uno superior que la víctima, que maltrata o intimida a otro compañero/a en el patio de recreo, en la propia clase, o en los pasillos del colegio.

Los propios escolares están bien informados sobre lo que pasa a sus compañeros. Aunque un porcentaje importante de ellos se siente muy molesto y lo rechaza moralmente, muchos piensan que deberían hacer algo pero no hacen nada, y otros comprenden o justifican que suceda.

Ni profesores ni padres parecen estar suficientemente informados y sobre todo intervienen muy poco en estos problemas; al menos esta es la forma en que son vistos por los escolares.

Aunque hay muchos puntos de convergencia entre nuestros datos y los estudios escandinavos e ingleses que hemos tomado como referencia, varios puntos son divergentes, tales como: nuestros escolares no se sienten, en general, socialmente aislados, tienen bastantes amigos y afirman tener un alto grado de satisfacción interpersonal en el centro. Nuestros recreos y pasillos resultan menos peligrosos que los ingleses y escandinavos, sin embargo nuestras aulas lo son en la misma medida que éstos. Los profesores y familiares de los escolares sevillanos están aún menos informados que los de los chicos y chicas del mismo nivel educativo en Inglaterra y en Escandinavia. Finalmente, en los países con los que hemos comparado nuestros resultados, se están realizando grandes campañas de educación social a través de los medios de comunicación de masas y programas de intervención directa y por medio de la formación a los profesores para reducir estos problemas. En nuestro país no se hace nada, por parte de los poderes públicos, por corregir esta preocupante tendencia al maltrato y la violencia en las relaciones interpersonales en los contextos escolares.

Para terminar, diremos, que con este artículo hemos intentado, solamente, mostrar la importancia del problema de la violencia y el maltrato entre compañeros escolares. Aunque la incidencia de estos comportamientos fuera pequeña, que no lo es, el problema personal de las víctimas es psicológicamente tan dañino, que deberíamos preocuparnos por intentar que esto no suceda. Se trata de hacer pública la gravedad de esta problemática y de estimular a los profesores y sobre todo a los tutores y psicopedagogos escolares, a desplegar procesos de intervención educativa dirigida a modificar esta preocupante tendencia de las relaciones interpersonales de los escolares hacia el maltrato y la violencia.

Pero, como venimos afirmando, los estudios descriptivos no son suficientes para comprender la complejidad psicosocial de estos problemas; es necesario realizar estudios cualitativos en los que se descubran aspectos referidos a las causas y las consecuencias de ser intimidado o intimidador en la escuela; la influen-

cia que en estos comportamientos puede estar ejerciendo la violencia audiovisual a la que están expuestos los chicos y chicas actualmente; la posible relajación de la escuela en el ámbito de la educación moral, de valores, de habilidades socio-personales y de clima socioafectivo entre compañeros. La escasa atención a los aspectos no instructivos, especialmente los relativos a los procesos interpersonales y la convivencia, en el currículum que se desarrolla en los centros de Secundaria, nos parece preocupante.

Pensamos que se deberían estimular los estudios sobre este tema, tratando de que se incluyan en los trabajos de investigación propuestas de intervención educativa dirigidas a la toma de conciencia de los profesores y los padres. La soledad de la víctima y la impunidad del agresor acompañan este comportamiento mientras que la permanencia prolongada de estas situaciones agravan muy negativamente los efectos sobre las víctimas. Se trata de romper el círculo social de aislamiento y clandestinidad que los envuelven, haciendo público que el problema existe y aunque es de naturaleza compleja es modificable mediante la intervención educativa focalizada. A este punto dedicamos nuestros esfuerzos docentes e investigadores en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmad, Y. y Smith, P. K. (1990): «Behavioural measures: bullying in schools», en *Newsletter of Association for Child Psychology and Psychiatry*, July.
- Arora, C. M. J. y Thompson, D. A. (1987): «Defining bullying for a secondary school». *Education and Child Psychology*, 4, pp. 110-120.
- Bandura, A. y Walker, R. H. (1968): *Social Learning and Personality Development*, Nueva York, Ronald Press.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992): «La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos», en *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*. Vol. XIV, 2, pp. 131-145.
- Besag, V. (1991): *Bullies and Victims in Schools*. Philadelphia Open University Press. Milton Keynes.
- Dann, H. D. (1972): *Agression und Leistung*. Stuttgart. Klett.
- Dollard, J. y otros (1939): *Frustration and Agression*. New Haven. Yale University Press.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1993): *Biología del comportamiento humano*. Madrid. Alianza Editorial.
- Fernández García, I. y otros (1991): *Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica*. Madrid, Ed. CEP de Villaverde.
- Freud, S. (1920): «Más allá del principio del placer». *Obras Comp.* Madrid. Biblioteca Nueva.

- Goffman, E. (1974): *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge, Harvard University Press.
- Hargreaves, D. (1977): *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid, Ed. Narcea.
- Hartup, W. W. (1978): «Children and their friends», en H. McGurk (Ed.) *Issues in Childhood Social Development*. London, Methuen.
- Melero, M. A. y Fuentes, M. J. (1992): «Las amistades infantiles: Desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela». *Revista de investigación e innovación escolar*, 16, pp. 55-67.
- Olweus, D. (1973): «Personality and aggression», en J. K. Cole y D. D. Jensen (Eds.): *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln University of Nebraska Press.
- (1978): *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington D.C., Hemisphere.
- (1979): «Stability of Aggressive Reaction Patters in Males: A Review», en *Psychological Bulletin*, 86, pp. 852-875.
- (1989): «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.
- (1991): *Bullying at School. What we Know and What we Can Do*. (Documento Privado).
- Ortega, R. (1992): «Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain», en *Vth. European Conference on Developmental Psychology*. Sevilla. Septiembre (libro de Actas, p. 27).
- Rodrigo, M. J. (1986): «Los compañeros como agentes de socialización», en J. L. Vega (Ed.) *Psicología Evolutiva*. Madrid, UNED.
- Roland, E. y Munthe, E. (Eds.) (1989): *Bullying. An international perspective*. London, David Fulton Publishers.
- Santos Guerra, M. A. (1980): «La cárcel de los sentimientos», en *Revista Española de Pedagogía*, 148, pp. 44-60.
- (1982): «Las mil caras de la violencia contra el niño». *M. Abierta*, 2.
- (1989): *Cadenas y sueños. El contexto organizativo de la escuela*. Málaga. EAC.
- (1990): «El sistema de relaciones en la escuela», en *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, pp. 71-94.
- Selman, R. L. (1981): «The Child as a Philosopher», en S. R. Asher y J. M. Gottman (Eds.): *The Development of Children's Friendships*. New York University Press.
- Smith, P. K. (1989): «The Silent Nightmare: Bullying and Victimization in School Peer Groups». Comunicación presentada en el congreso anual de la *British Psychological Society*. London.

- Smith, P. K. y Thompson, D. (1991): *Practical Approaches to Bullying*. London, David Fulton Publishers.
- Vieira, M.; Fernández, I. y Quevedo, G. (1989): «Violence, Bullying and Counselling in the Iberic Peninsula», en E. Roland y E. Munthe (Eds.): *Bullying: a International Perspective*. London, D. Fulton.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1992): *A Survey of the Nature Extent of Bullying in Junior Middle and Secondary Schools*. Department of Psychology. Sheffield University. (Documento Privado).