REVISTA DE eDUCACIÓN

325

EDUCACIÓN Y FAMILIA

Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR

Joaquín Mora Merchán
Rosario Ortega
Fernando Justicia
Juan L. Benítez

MAYO - AGOSTO 2001

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

VIOLENCIA ENTRE IGUALES EN ESCUELAS ANDALUZAS. UN ESTUDIO EXPLORATORIO UTILIZANDO EL CUESTIONARIO GENERAL EUROPEO TMR[1]

JOAQUÍN MORA-MERCHÁN (*)
ROSARIO ORTEGA (*)
FERNANDO JUSTICIA (**)
JUAN L. BENÍTEZ (**)

RESUMEN. El estudio y la prevención de la violencia escolar debe realizarse de forma coordinada. Así, la exploración y el análisis de fenómenos como el del maltrato entre iguales debe ir seguida de medidas de intervención educativa. Para ello es necesario que los instrumentos de medida definan adecuadamente el problema, estén bien diseñados y analicen los datos con rigurosidad. El cuestionario de exploración general es uno de los instrumentos más utilizados, pero la existencia de gran variedad de este tipo de cuestionarios hacía difícil comparar los resultados obtenidos en diferentes países y con diferentes tipos de muestras. Dentro del grupo de trabajo del proyecto *Nature and prevention of bullying and social exclusion* (Smith y otros en web: www/go1d.ac.uk) hemos coordinado el análisis de los instrumentos generales de medida previamente existentes, y producido un modelo de cuestionario altamente consensuado por los expertos que podría ser útil a toda clase de muestras de chicos/as europeos. El trabajo que presentamos es el primer estudio que se realiza con este instrumento. Una muestra de chicos/as andaluces ha sido explorada con este cuestionario. Los resultados muestran que el problema del abuso y la intimidación entre iguales en nuestras escuelas no es muy grave, aunque sí lo suficientemente preocupante como para tomar medidas preventivas, ya que podemos afirmar que aproximadamente un 5% de nuestros escolares se ve severamente afectado por este fenómeno, es decir, son víctimas o agresores de sus iguales.

INTRODUCCIÓN

El estudio y la prevención de la violencia escolar tiene en la investigación sobre el fenómeno del maltrato entre iguales una de las líneas de trabajo que más información y desarrollo está proporcionando a la lucha por llegar a tener escuelas más segu-

(1) Este trabajo forma parte del Proyecto *Nature and prevention of bullying and social exclusión* (ERB-FMRX-CT-97-139 Comisión XII de la Unión Europea). Agradecemos a la UE su ayuda económica y a los restantes miembros del equipo europeo su colaboración.

(*) Universidad de Sevilla.
(**) Universidad de Granada.

ras (Moij, 1997) y democráticas (Ortega, 1999). Sin embargo, éste no es un problema sencillo ni, mucho menos, fácil de estudiar. Son muchas las aristas y caras del fenómeno. Por una parte, la necesidad de considerar la autopercepción de los implicados a la hora de ser víctima del otro o de ser agresivo con el otro, no siempre se corresponde con su percepción externa. Por otro lado, el fenómeno del acoso, la intimidación y la victimización transcienden, en sí mismos, la conducta individual para convertirse en un complejo proceso de relaciones interpersonales en el que, aunque el peso recae sobre los protagonistas –víctimas y agresores– participan otras personas que, con su interpretación y actitudes añaden factores de riesgo o de cambio, decisivos para el mantenimiento o la disolución del problema. Por todo ello, la metodología que se emplee en su estudio resulta de gran relevancia, ya que no siempre estamos hablando del mismo fenómeno, ni éste tiene la misma gravedad.

Sin embargo, aunque muchos expertos mencionan esta dificultad, hasta muy recientemente no se ha intentado efectuar un análisis y hacer una propuesta de unificación de procedimientos, estrategias e instrumentos. Este trabajo representa un primer esfuerzo en la unificación de instrumentos de medida, y una ejemplificación en nuestra comunidad del estudio del problema de los malos tratos entre escolares; para ello se utilizan metodologías previamente consensuadas con un número considerable de expertos en el problema de la violencia entre escolares (ver el sitio web: www.gold.ac.uk/TMR).

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y DIFICULTADES METODOLÓGICAS

Olweus (1993) ha definido el maltrato entre escolares, en la propuesta más aceptada para delimitar el problema, como la situación en que se encuentra un chico/a que es sometido a acoso, amenaza, agresión física injustificada, o acciones negativas, de forma repetida y durante un tiempo, por otro/s compañeros/as que lo convierten así en víctima de sus iguales.

Desde los primeros estudios (Heinemann, 1972) hasta hoy se ha realizado un conjunto muy extenso de trabajos, que han ido precisando más el fenómeno al que nos referimos cuando hablamos de malos tratos entre iguales en el ámbito escolar. Sin embargo, al tiempo que aumenta y se hace más preciso el conocimiento que tenemos sobre este problema, descubrimos la dificultad que encierra su investigación y la necesidad de aunar criterios sobre los aspectos que conviene explorar.

Tradicionalmente la exploración sobre la presencia de problemas de malos tratos, abuso y violencia entre iguales en el ámbito escolar ha utilizado cuestionarios anónimos en los que se pide a los escolares que expresen su percepción del problema y se autonominen como víctimas, agresores, ambas cosas a la vez, espectadores o ajenos a los malos tratos entre compañeros/as. Es ésta una vía de acceso a la información que hay que completar con otras, ya que no siempre la autopercepción del papel social que se ocupa coincide con la que tienen otras personas, o incluso con los hechos reales. Se hace necesario no sólo preguntar a terceros –el profesorado, las familias y los compañeros, entre otros–, sino explorar con métodos directos –entrevistas individuales, tareas cognitivas...– hasta qué punto la percepción de ser víctima o agresor se corresponde con los problemas reales que tienen estos escolares.

Sin embargo, los cuestionarios, cuando están bien diseñados y analizados, tienen muchas ventajas, sobre todo si se aplican a un número muy amplio de sujetos, se analizan rigurosamente y se interpretan con la prudencia que requiere un proceso exploratorio que es, por definición, poco sofisticado, pero del que se pueden obtener índices y tendencias ilustrativas sobre el fenómeno que se estudia.

Cuando, además, se cuenta con la opinión experta de un grupo amplio de investigadores con una larga trayectoria de trabajo en el tema, las posibilidades de que el instrumento sea de fiar aumentan. En este sentido, hemos trabajado –dentro del proyecto *Nature and prevention of bullying* (Smith, Cowie, Ortega, Smorti, Neto, Almeida, del Barrio y Costabile, 1997)– en coordinación con nueve equipos de investigación de cinco países europeos, para tratar de unir y analizar las distintas variables que se han considerado relevantes para el diseño de un instrumento que incluya todos aquellos aspectos importantes para medir la presencia de problemas de violencia interpersonal en las escuelas europeas. Disponer de un instrumento único, consensuado entre expertos, y que aspira a ser validado para un importante número de países y culturas, nos pareció además de interesante, útil y funcional. Nació así el *General survey questionnaire TMR* (Ortega, Mora-Merchán, Singer, Smith, Pereira y Menesini, 2000), como una propuesta formuladora de un conjunto de preguntas que parecen describir bien el fenómeno de los malos tratos entre iguales, sin aislar el fenómeno de otras estructuras sociales y acontecimientos comunes en el ámbito escolar.

Dicho cuestionario ha tomado como base algunos de los anteriores –entre los que destaca el propuesto por Dan Olweus (1989)– pero ha incorporado innovaciones presentes en las adaptaciones culturales e instrumentos específicos que los investigadores del proyecto TMR (Smith y otros, 1997) habían diseñado anteriormente.

El instrumento

Este instrumento ha sido diseñado respetando la tradición previa sobre la evaluación del problema (Olweus, 1989; Ahmad y Smith, 1990; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Whitney y Smith, 1993), pero al mismo tiempo se han modificado algunos contenidos e incluido otros para ajustarse a lo que actualmente conocemos sobre el problema. En relación con los instrumentos utilizados previamente por los autores (Ortega y Mora-Merchán, 1997) se ha incluido la evaluación de aspectos referentes a los implicados en la situación de conflicto como son los sentimientos, la atribución de causas sobre lo que sucede, las estrategias de afrontamiento que los implicados utilizan y la valoración de éstas. Al mismo tiempo, junto a las preguntas que sitúan al alumno que responde en el papel de víctima o agresor, también se incluyen otras preguntas destinadas al alumno en situación de espectador del conflicto –circunstancia ésta no contemplada en instrumentos previos, pero de gran importancia para obtener una visión más completa de lo que sucede–.

En sus aspectos formales, el cuestionario se compone de 22 preguntas de opción múltiple que recaban información sobre contenidos relacionados con las situaciones de malos tratos entre escolares. Las preguntas que se han incluido han tratado de identificar a las víctimas y determinar la frecuencia de participación en este papel. Se pretendía averiguar: la duración de las experiencias como víctima (dos preguntas), las características de los agresores y la frecuencia de participación (una pregunta), las formas de maltrato (dos preguntas), los lugares de riesgo (una pregunta), la estructura y composición de los grupos de agresores (tres preguntas), las actitudes hacia el maltrato (una pregunta), las relaciones interpersonales (una pregunta), la comunicación con otras personas sobre las experiencias de intimidación y victimización (dos preguntas), los sentimientos hacia las situaciones de maltrato (tres preguntas), las causas de maltrato (una pregunta), las estrategias personales empleadas para combatir el problema (una pregunta) y la valoración de la efectividad de las intervenciones desarrolladas por padres, profesores y/o compañeros para solucionar el problema (tres preguntas). La

elección de estos contenidos, como ya hemos apuntado anteriormente, se hizo por consenso entre un grupo de expertos reconocidos dentro de este ámbito de estudio. Junto a estos aspectos, se incluye una pregunta sobre el sexo de los alumnos, y en la portada se codifica la edad y curso de quien contesta el cuestionario, que es anónimo para favorecer la sinceridad en las respuestas.

Construido el instrumento, era necesario empezar a aplicarlo y evaluar su rendimiento en el estudio del problema. Es lo que hemos hecho en el estudio que ahora presentamos.

MÉTODO PRIVADO

Muestra

El cuestionario se aplicó a 423 alumnos de entre 9 y 16 años de las provincias de Sevilla y Granada, procedentes de un centro de primaria (4º y 5º de primaria) y otro de secundaria (1º, 2º, 3º y 4º de ESO) de cada una de ellas. Todos procedían de áreas urbanas de clase socioeconómica baja. La composición de la muestra se realizó con fines de validación, ya que estábamos especialmente interesados en conocer el comportamiento del instrumento en el espectro de edades para el que estaba diseñado. Los centros elegidos fueron seleccionados por haber mostrado al equipo de investigadores interés en ser explorados. De los cuestionarios aplicados se eliminaron por inconsistencia en las respuestas 27 (6,38% del total). La muestra resultante quedó, por tanto, en 396 alumnos (201 alumnas y 195 alumnos) repartidos de igual forma entre los diferentes cursos.

Procedimiento de aplicación del cuestionario

La aplicación del cuestionario estuvo precedida por una discusión en el aula con el grupo de aproximadamente 15 minutos, en la que se aclaró qué se entiende por situaciones de maltrato entre escolares. En este debate se aportaban y comentaban ejemplos de episodios que suponían maltrato y otros que no lo eran. Esta decisión se tomó para aumentar la validez de las respuestas de los alumnos. De hecho, durante el tiempo en que se realizó el cuestionario (entre 15 y 30 minutos) el número de preguntas sobre el concepto de maltrato se redujo considerablemente en comparación con aplicaciones anteriores.

RESULTADOS

Con el fin de exponer los resultados obtenidos con la mayor claridad posible, al tiempo que intentamos otorgarles valor psicológico, analizaremos los datos alrededor de seis campos de contenido que abarcan las cuestiones incluidas en el cuestionario. Este sistema, que ya hemos utilizado previamente (Ortega, 1994a y b; Mora-Merchán y Ortega, 1995) nos permite agrupar las respuestas de los escolares en unidades con un significado común que dan sentido a los análisis realizados. En este trabajo, organizaremos los datos alrededor de los siguientes campos: implicación en el problema; tipos de maltrato y lugares de riesgo; dimensión social del fenómeno (redes de apoyo y agresión); respuesta de los alumnos/as protagonistas ante el problema (emociones, conductas y comunicación); la reacción de los demás ante el problema (intervención y comunicación); y atribución de causas. Todos los campos serán analizados al mismo tiempo teniendo en cuenta el género y la edad de los escolares.

La implicación en el problema

De acuerdo con los criterios de identificación ya establecidos en la literatura (Whitney y Smith, 1993) podemos distinguir tres niveles de implicación de los alumnos: los no implicados, los implicados moderados

y los implicados severos. La determinación de este perfil se consigue, en nuestro instrumento, cruzando las preguntas que hacen relación a la participación como víctima y como agresor en episodios de maltrato (preguntas 3 y 18, respectivamente). Como resultado de este cruce podemos distinguir cuatro tipos de alumnos: espectadores –definidos por una implicación nula u ocasional en cualquiera de sus vertientes–, víctimas, intimidadores e intimidadores victimizados –que comparten participación en ambas caras del problema–. En la tabla I se presenta la distribución de la muestra dentro de estos tipos y se toma en consideración si la implicación en cada uno de estos papeles es de carácter moderado o severo:

TABLA I
Grados de implicación en el problema

PRIVADO		IMPLICACIÓN COMO VÍCTIMA			
		No hay	Ocasional	Moderada	Grave
IMPLICACIÓN COMO INTIMIDADOR	No hay	Espectadores (90%)		Víctimas moderadas (2,4%)	Víctimas severas (2,6%)
	Moderada	Intimidadores moderados (1,8%)		Intimidadores victimizados moderados (0,3%)	
	Grave	Intimidadores severos (2,1%)			Intimidadores victimizados severos (0,8%)

La distribución de los perfiles de implicación sufrió variaciones significativas (p,05 en la ji-cuadrado) en función de la variable curso. Las víctimas, tanto severas como moderadas, experimentan un descenso progresivo que llega hasta la desaparición en el caso de las víctimas severas. Por el contrario, los intimidadores severos, aunque disminuyen en número, mantienen niveles de presencia apreciables a lo largo de toda la muestra. Los intimidadores moderados, en cambio, llegan a desaparecer en los cursos más elevados, aunque este descenso no se produce de forma continua sino en diente de sierra, con un alto nivel de implicados en 2º de ESO (5%). Por su parte, los intimidadores victimizados, severos y moderados, presentan niveles muy bajos de aparición durante toda la muestra, con pequeños repuntes en 2º y 3º de ESO. Como consecuencia de estas variaciones, el número de espectadores aumenta de forma progresiva hasta situarse alrededor del 95%, si bien en 2º de ESO se experimenta un ligero descenso (83,8%). El género de los alumnos, sin embargo, no manifestó influencia significativa sobre la tipología.

A la hora de definir el perfil de implicación como víctima también es necesario considerar la duración de las experiencias de victimización. El análisis de las respuestas de los alumnos/as nos indica que un tercio de las víctimas consideradas severas llevan sufriendo esta situación al menos desde hace un año. El caso de los intimidadores victimizados graves es aún más llamativo (el 100% afirmó vivir episodios de maltrato desde hacía varios años). En el caso de los alumnos/as con un nivel de implicación moderada se manifestó también la misma tendencia a la cronificación. Sobre la dura-

ción de las experiencias como víctima no se encontraron diferencias significativas en función del curso o el género.

Tipos de maltrato y lugares de riesgo

Cuando exploramos las formas de agresión/intimidación más frecuentes entre los escolares desde el punto de vista de quienes las reciben nos encontramos que las más comunes son las agresiones verbales (amenazas, meterse con otros, poner motes o reírse de los otros), que constituyen el 31,1% del conjunto de la muestra. La siguiente en número de apariciones –8,4%– es la agresión indirecta o social (rechazo, aislamiento, rumores, etc.). Las agresiones de naturaleza física son las siguientes, agrupando el 4,8% de las respuestas. Por último, las conductas de robo o destrozo de pertenencias suponen el 2%.

Si consideramos el tipo de implicación en el problema, encontramos diferencias significativas en algunas de las conductas exploradas. Esto es especialmente relevante en el caso de las agresiones físicas, denunciadas sólo por parte de las víctimas severas. Amenazas, motes y rumores, sin embargo, son denunciados tanto por víctimas como por intimidadores victimizados. Si tenemos en cuenta la variable curso, sólo se presentaron variaciones destacables ($p<0,05$) en las agresiones físicas y en las amenazas, con un progresivo descenso en el número de denuncias. El resto de conductas se mantuvieron estables con el paso de los cursos. Tampoco se encontraron diferencias en función de la variable género, excepto en la conducta de meterse con otros ($p<0,05$) donde las chicas víctimas manifiestan una mayor probabilidad de padecerla.

Si vemos el problema desde el papel de los agresores, o dicho de otro modo, si analizamos los resultados explorando las respuestas de quienes intimidan a otros compañeros, éstas son muy consistentes con los datos anteriores. Las formas de agresión más frecuentemente utilizadas son las de naturaleza verbal (21,6%). Le siguen las agresiones indirectas o sociales (4,3%), las físicas (3,8%) y el robo (0,3%). Resulta de gran interés analizar los tipos de conducta utilizados en función del perfil de implicación. En este sentido, el principal resultado es el uso de la agresión física únicamente por parte de los intimidadores, tanto severos como moderados, y no por los intimidadores victimizados. La agresión verbal es para todos los implicados la más utilizada.

La influencia del factor curso sólo aparece con claridad ($p<0,05$) en el caso de las amenazas: se produce un descenso continuo que termina con la desaparición de este tipo de conductas en 4º de ESO. El género también mostró una influencia significativa en las conductas de agresión física y poner motes o reírse de los demás, aunque con signos diferentes. En el caso de las intimidaciones físicas, resultaron ser los intimidadores varones los que más utilizaban este medio. Todo lo contrario sucedió en el caso de los motes o conductas orientadas a reírse de otros compañeros, donde las chicas destacaban.

El análisis de los lugares de riesgo es una cuestión de especial relevancia de cara a la intervención y prevención de las conductas de malos tratos entre escolares, ya que es necesario determinar en qué lugares se dan estos episodios con mayor frecuencia. Las respuestas de los alumnos identifican dos espacios como claramente más conflictivos que el resto: la clase, 18,8% y el recreo, 16,3%. Otros lugares, pasillos (4,8%), servicios (0,3%) u otros espacios (2%) tienen menos importancia de cara a la aparición de episodios problemáticos. La variable curso sólo mostró influencia significativa ($p<0,00001$) en las respuestas que marcaban el recreo como lugar de riesgo. La información de los alumnos mostró un claro descenso con la edad, posiblemente por la menor utilización que hacen los alumnos de mayor edad de este espacio (debido a aspectos organizativos de los centros, la posibilidad

de salir del centro durante este tiempo en secundaria, etc.). El factor género no mostró diferencias significativas.

La dimensión social del fenómeno

En este cuestionario, como en todos los cuestionarios generales usados hasta ahora, la información proviene de todos los escolares del aula sin excepción, lo que en una distribución de papeles como la que hemos considerado para definir el problema, supone que hay al menos tres grandes fuentes: las víctimas, los intimidadores y los espectadores (éstos, a su vez, con distinto grado de implicación: los inocentes y totalmente ajenos, los que apoyan la actitud del agresor o estimulan su actuación, y los que ayudan eficazmente a las víctimas), siendo el análisis posterior el que discrimina su participación. Aunque para otros fines, como la intervención educativa, es necesario un reparto más sofisticado de papeles, para los estudios exploratorios y descriptivos –en los que el instrumento más idóneo es el cuestionario– es más económico y clarificador un número más pequeño de papeles. En nuestro caso, hemos tomado en consideración los papeles antes enunciados. De este modo, podemos distinguir con más claridad la influencia de variables gruesas como el género, la edad y los tipos de agresión.

TABLA II
Redes de amistad

No tengo amigos	Tengo un buen amigo	Tengo entre 2 y 5 buenos amigos	Tengo más de 5 buenos amigos
3,6%	7,9%	41,8%	46,7%

El análisis de las estructuras grupales que se ponen en marcha durante los episodios de intimidación o maltrato ha sido realizado desde una doble perspectiva. En primer lugar, las redes de apoyo social: el número de amigos/as que tiene cada uno de los perfiles de implicación. En segundo lugar, las agrupaciones que forman los agresores. Si nos centramos en las redes de amistad, no encontramos diferencias en función del tipo de implicación o género (ver tabla II).

Sólo se encontraron diferencias significativas al tener en consideración la variable curso ($p<0,005$). En este sentido, llaman la atención los resultados que se encuentran en la secundaria. En 2º curso, por ejemplo, se encuentra la mitad de los alumnos/as que informa no tener amigos, y el resto se reparte entre 3º y 4º curso. Igualmente, se aprecia que la mayor concentración de alumnos que afirma tener un solo amigo o participar en redes restringidas de amistad se encuentra en Educación Secundaria Obligatoria; si bien en este caso las diferencias en relación con los cursos de primaria son menores. La tendencia se invierte cuando se trata de redes sociales de más de cinco amigos/as. En este caso, son los alumnos/as de primaria los que más suelen participar de estructuras extensas, aunque también se aprecian altos niveles de participación en algunos cursos de secundaria (57% en 2º de secundaria).

También hemos evaluado las estructuras grupales de agresión, recabando nuevamente información de los principales participantes, intimidadores y víctimas. Estas últimas, afirman –en la mayoría de los casos (16,2%)– que las agresiones las comete sólo una persona. Por el contrario, un 14,2% de la muestra responde que las realiza un grupo de compañeros, porcentaje

compuesto por las opciones: de 2 a 3 personas (11,9%), de 4 a 6 (1,5%) y más de 6 (0,8%). Al tener en cuenta el grado de implicación de los alumnos se han encontrado diferencias significativas ($p<0,00001$). Mientras que los perfiles severos tienden a ser maltratados por más de un compañero, un 80% de las víctimas y un 66,7% de los intimidadores victimizados; los perfiles moderados, así como los espectadores que se convierten en víctimas ocasionales, suelen ser maltratados por un único intimidador. Al analizar las respuestas en función de las variables género y curso no se han encontrado diferencias significativas entre grupos.

Cuando se ha preguntado a los intimidadores si suelen intimidar a sus compañeros solos o en grupo, los resultados se asemejan considerablemente a las respuestas de las víctimas. El 12,6% afirma actuar solo, el 7,9% junto a uno o dos, el 4,2% con un grupo de tres a cinco compañeros y el 1% con más de cinco alumnos; lo que significa que un 13,1% de los alumnos confiesa intimidar a sus compañeros en grupo. Al analizar la respuesta en función de la variable género se encuentran diferencias estadísticamente significativas. Mientras que los chicos confiesan actuar en solitario o en grupos amplios (más de tres alumnos); las chicas afirman no actuar solas, sino en grupos, si bien éstos, a diferencia con lo que sucede con los chicos, son de tamaño reducido (entre 1 y 5).

Un último aspecto que hemos evaluado, dentro de este bloque, es si existe o no preferencia en los agresores por intimidar a compañeros del mismo sexo. Los resultados nos indican que, tanto en chicas como en chicos, el mayor número de agresiones las protagonizan estos últimos. Pero, sin embargo, sí existe una tendencia apreciable a ser intimidado por compañeros del mismo sexo. De modo que las diferencias entre el número de agresiones realizadas por alumnos o alumnas son significativamente menores en el caso de las chicas víctimas que en el de los chicos ($p<0,005$).

Respuesta de los alumnos/as protagonistas del problema ante el mismo

El análisis de las respuestas de los alumnos/as ante el problema se ha realizado desde múltiples planos. En primer lugar se consideran las emociones que se desarrollan ante el problema. Esto se consigue preguntando a todos los alumnos/as desde el papel que cada uno juega en el problema. En segundo lugar, las conductas que los alumnos/as desarrollan para combatir el problema, con especial atención a las que utilizan las víctimas cuando son intimidados. Por último, estudiaremos si las víctimas comentan con otras personas sus experiencias de maltrato.

Cuando se pregunta a los escolares sobre sus sentimientos cuando son maltratados, el más común es el malestar por la situación vivida (18,2%). El 9,2% se sintió triste y el 4,1% impotente e indefenso. También se aprecia que un porcentaje importante (7,2%) de ellos/as se encontraba preocupado por lo que dirían los demás. Por último, el 7,7% de los que habían sufrido victimizaciones esporádicas manifestó no haber sentido nada.

Centrándonos en aquellos que manifiestan un grado de implicación moderado o severo, apreciamos que la preocupación por lo qué dirán los otros se aglutina en el lado de las víctimas –tanto severas como moderadas– y no es un sentimiento propio de los intimidadores victimizados. Por último, se puede ver que el sentimiento de tristeza es más característico en los perfiles severos, y tiene menor significación en los moderados.

No se encontraron diferencias significativas en función del curso y el género de los alumnos, excepto en la respuesta *me siento impotente, nadie puede ayudarme,* donde sí se apreciaron variaciones debidas al sexo de los alumnos ($p<0,05$). Esta opción fue elegida por el 50% de las alumnas que sufrían los malos tratos de sus compañeros, mientras que sólo fue seleccionada por un 7,7% de los chicos.

Continuando con la exploración de los sentimientos, entre los espectadores el sentimiento más repetido es el de pena por las víctimas (45,8%); seguido –en orden de frecuencia– por: sentirse mal (28,9%), miedo de que les pasara a ellos (16,4%), pena por los que maltratan (12,3%), tristeza (11,8%), no sentir nada (4,1%), hacerse el distraído (2%), sentirse bien (1%). La variable curso muestra su influencia en las opciones *tuve miedo de que me pasara a mí* ($p<0,05$) y *me dio pena de las personas que estaban siendo maltratadas* ($p<0,001$). En el primer caso, el número de alumnos que perciben la posibilidad de ser víctimas disminuye a medida que van avanzado en la etapa educativa en la que se encuentran. En el segundo caso, se produce un claro aumento hasta la ESO y se mantiene estable a lo largo de esta etapa.

El factor género influyó de forma significativa en tres de las opciones de respuesta. La primera –*me sentí mal* ($p<0,05$)– fue elegida fundamentalmente por las chicas (33,7% frente al 24%). Lo mismo sucedió con los sentimientos de pena por las víctimas (53,3% de las alumnas frente al 38% de los alumnos; $p<0,005$). Por último, también se apreciaron diferencias ($p<0,05$) entre los alumnos que afirmaron sentirse bien al observar episodios de victimización, ya que en este caso fueron los chicos los que más seleccionaron esta opción (2,1% frente a la ausencia de elecciones en las chicas).

El tipo de implicación mostró diferencias significativas ($p<0,00001$) en dos de las opciones. La respuesta *me hice el distraído* nunca fue elegida por las víctimas y sí lo fue por espectadores (1,8% de este grupo de alumnos), intimidadores severos (12,5%) e intimidadores victimizados moderados (100%). Algo similar sucede en la segunda de las opciones en la que se aprecian diferencias significativas –*me sentí bien*–, ya que sólo los espectadores (0,6%) y especialmente los intimidadores severos (25%) la seleccionaron. Entre los intimidadores, la respuesta más escogida depende del tipo de implicación que los alumnos presentan. En la tabla III podemos apreciar los resultados.

El curso sólo influyó de forma significativa ($p<0,05$) cuando se trató de la opción *me preocupo por lo que puedan decir los profesores o los padres*. En este caso, el sentimiento sólo aparece en los primeros cursos de cada nivel educativo estudiado. El género no mostró influencia significativa en ninguna de las opciones.

TABLA III
Sentimientos que experimentan los intimidadores

	Intimidadores moderados	Intimidadores severos	Intimidadores victimizados moderados	Intimidadores victimizados severos
Me sentí superior	–	–	–	33,3%
Me divierto	14,3%	75%	100%	–
Se lo merecen	28,6%	–	–	–
Nada	28,6%	25%	100%	–
Me preocupa que dirán los adultos	14,3%	37,5%	–	–
Miedo, me pueden hacer lo mismo	–	12,5%	–	33,3%
Mal	14,3%	–	–	66,7%
Pena por ellos	28,6%	–	–	33,3%

También se preguntó a los alumnos/as qué hacían cuando presenciaban una situación de intimidación. Las respuestas de los alumnos aparecen a continuación en la tabla IV.

TABLA IV
Actitud de los espectadores ante el problema

¿Qué haces cuando ves que intimidan a otros?	
Intento parar la situación hablando con los intimidadores	47,4%
Intento no implicarme	24,4%
Se lo cuento a un adulto	19,2%
No hago nada porque me gusta la situación	3,1%
Ayudo a los que intimidan	2,8%
Yo inicio la intimidación	1,5%
Yo también lo hago	1%
Me obligan a intimidar	0,8%

Las conductas de ayuda a los que maltratan, o en su caso, de maltrato directo estaban agrupadas fundamentalmente en el grupo de intimidadores e intimidadores victimizados severos; aunque también se apreciaban, de forma muy reducida, en espectadores. Por el contrario, en las conductas que tienen como objetivo detener la situación, la mayoría de las respuestas se aglutinaban en el lado de las víctimas y los espectadores, y eran poco representativas o inexistentes en los intimidadores e intimidadores victimizados.

La influencia del curso adquiría particular importancia en las opciones *intento quedarme fuera* ($p<0,05$), ya que el el número de elecciones aumentaba con la edad hasta llegar a los últimos cursos de la ESO; y se lo cuento a un adulto para que detenga la situación ($p<0,00001$), que disminuye claramente con la edad. El género también afecta a la distribución de algunas respuestas: el desarrollo de conductas de maltrato o colaboración es el preferido por los chicos, mientras que la opción de avisar a los adultos es la seleccionada por las chicas principalmente.

La segunda de las preguntas sobre las conductas que desarrollan los alumnos ante el problema se centra en las estrategias que ponen en marcha para resolver la situación cuando están implicados como víctimas. Entre todas las opciones, las respuestas más comunes son ignorar a los agresores (10,4%) y defenderse de los ataques (10,1%). Menos utilizadas son: intentar no pensar en lo sucedido (6,1%), decir que les dejen (2,7%), pedir ayuda a un adulto (2,4%), llorar (1,6%), huir (1,6%) y pedir ayuda a un amigo (1,1%). En la tabla V aparece la distribución de respuestas en función del perfil de los alumnos/as.

A la vista de estos resultados, podríamos entender que las estrategias utilizadas por las víctimas deben ser menos efectivas, si bien se da la circunstancia de que éstas son también seleccionadas por los espectadores, que son chicos/as que suelen tener éxito en eludir las situaciones de intimidación. También es interesante observar el hecho de que, excepto las víctimas, los demás alumnos/as suelen acudir a los amigos/as y apoyarse en ellos para defenderse de las intimidaciones de otros/as. Dado

TABLA V

Estrategias de los alumnos implicados como víctimas

	Vict. severas	Vict. moderadas	Espect.	Intim. moderados	Intim. severos	Intim-vict. moderados	Intim-vict severos
Llorar	–	11,1%	1,2%	–	–	–	–
Huir	–	–	1,5%	–	–	–	–
No pensar en la situación	–	33,3%	5,4%	16,7%	–	100%	–
No echarles cuenta	20%	11,1%	10,8%	–	–	–	–
Decir que me dejen	40%	11,1%	1,8%	–	–	–	33,3%
Pedir ayuda a amigos	–	–	0,3%	16,7%	12,5%	–	33,3%
Pedir ayuda a adultos	20%	–	2,1%	–	–	–	–
Defenderse	20%	22,2%	9%	50%	–	–	33,3%

que, como hemos visto anteriormente, no se aprecian diferencias significativas en el número de amigos/as que unos y otros poseen, deberíamos pensar que la diferencia está en las características de los vínculos amistosos, y no en el número; o bien, en que las víctimas no despliegan estrategias para ser ayudados por sus amigos. En todo caso, éste es uno de los aspectos más importantes del problema; sin embargo, no se puede profundizar en él con métodos descriptivos simples, como el cuestionario. No se apreciaron diferencias significativas en función del curso y género entre los alumnos que sufrían los ataques de sus compañeros.

Por último, dentro de este bloque profundizaremos en una de las estrategias incluidas en la pregunta anterior: la denuncia de lo sucedido a otros. Las personas más elegidas para este cometido son los padres y los amigos (ambos en un 12,2% de los casos). Sin embargo, un 9,9% de los alumnos afirma que aunque ha sido maltratado no se lo ha comentado a nadie. Otras elecciones son los profesores (6,6%), los hermanos (3,6%) y otras personas (1,5%). No se han encontrado diferencias significativas en función del tipo de implicación, el curso o género.

Para comprender mejor la dinámica del problema es necesario evaluar cuál es la respuesta que todos los implicados (padres, profesores e iguales) dan a los episodios de maltrato e intimidación. Junto a esta información, en el cuestionario se ha incluido una valoración de los alumnos sobre la efectividad de estas conductas.

Si se explora la respuesta de los profesores, éstos –en la mayoría de los casos– señalan que no conocían el problema (15,7%). Junto a este grupo un 3,6% afirma que, aún sabiéndolo, tampoco intervinieron. Cuando los profesores intervienen, la percepción de su efectividad es variable. La mayoría considera que la intervención de los profesores tiene éxito (8,5%); el 3,4% cree que no influye; y el 1,3% restante entiende que la actuación del profesor sirve para que la situación vaya a peor. No se han encontrado diferencias significativas en función del género, curso y grado de implicación en el problema. No obstante, debemos señalar que la percepción de

las víctimas sobre la actuación del profesorado es, en general, positiva, tanto por su implicación como por su efectividad. En cambio, los intimidadores victimizados poseen una valoración negativa; bien porque perciben que los profesores ignoran sus problemas, bien porque cuando han intervenido la situación ha empeorado. En relación con el curso, los alumnos perciben que los profesores son cada vez menos conscientes de la problemática de malos tratos. Sin embargo, los alumnos de ESO valoran más positivamente la intervención de sus profesores que los de primaria.

Cuando se pregunta sobre la intervención de la familia ante el problema se encuentran resultados muy similares a los descritos para los profesores. El 15,5% cree que su familia no ha hecho nada porque desconoce el problema. El 5,2% afirma, sin embargo, que su familia no ha actuado aunque sí conocía lo que le pasaba. Al igual que sucedía con los profesores, la mayoría de las actuaciones de la familia se perciben como positivas (8,3%). El 2,1% piensa que la intervención de la familia no surtió efecto y, por último, el 0,8% entiende que la situación fue a peor. No había diferencias significativas en función del tipo de alumno, aunque hay que señalar que los intimidadores victimizados suelen concentrar sus respuestas en dos de las opciones: la familia no conoce el problema, y cuando interviene no obtiene resultados. Tampoco se apreciaron diferencias significativas en función de las variables género y curso.

Por su parte, los iguales, a diferencia de los adultos, suelen implicarse más en la detención del problema de los malos tratos (según los informes el 18,9% actúa para atajar los episodios de violencia). No obstante, al igual que en los casos anteriores, esta actuación no siempre es considerada positiva. El 13,4% informa una reducción o desaparición del problema, mientras que el 3,9% afirma que no se han experimentado cambios, y el 1,6% cree que la situación fue a peor. También se encuentra un 12,4% de alumnos que dice que sus compañeros no intervinieron (el 8,5% lo atribuyó a desconocimiento de lo que pasaba). No se encontraron diferencias significativas al considerar las variables curso, género y nivel de implicación.

La última cuestión que exploraremos en este bloque tiene que ver con las respuestas a las conductas de intimidación desde el punto de vista de quienes maltratan a otros escolares. La mayor parte de ellos afirma que nadie les ha dicho nada por sus actos (10,9%). Los iguales son quienes más veces comentan con los intimidadores sus conductas (6,9%), seguidos por profesores (4,8%) y padres (4,1%). Los hermanos (1,8%) y otras personas (1,3%) son los que han hablado con ellos en menos ocasiones. No se apreciaron diferencias significativas cuando analizamos las variables curso, género o tipo de alumno. No obstante, en este último caso se observa cómo los tipos severos presentan los mayores niveles de respuesta en la opción *nadie me ha dicho nada* (62,5% de los intimidadores y 33,3% de los intimidadores victimizados), lo que podría estar reforzando en parte sus modelos de comportamiento.

Las causas del maltrato

En el análisis de las causas, los alumnos muestran un elevado grado de dispersión en sus respuestas, posiblemente debido a la variada naturaleza del problema. La mayoría de las respuestas (31%) señalan que los escolares desconocen las razones por las que el maltrato se ha llevado a cabo. La búsqueda de la popularidad es la razón más apuntada, y constituye el 21% de las respuestas. Otras razones son: *porque son más fuertes* (13,4%), *por hacer una broma* (11,6%), *porque las víctimas son diferentes a los demás compañeros* (6,5%), *porque las víctimas han provocado* (4%), *por sentirse superiores* (3,1%), *porque las víctimas se lo merecen* (1,4%), *por envidia* (0,9%), y *otras razones* (7,1%).

El tipo de implicación de los alumnos introdujo diferencias significativas en la

distribución de las respuestas ($p<0,05$). La búsqueda de la popularidad se señaló fundamentalmente por víctimas y espectadores. La idea de debilidad en las víctimas es un rasgo característico de las víctimas severas (30%). Sin embargo, la idea de la victimización como broma es marcada sobre todo por los intimidadores (un tercio). Los espectadores son quienes suelen pensar que las características diferenciales de las víctimas son las que provocan los malos tratos; sin embargo, ésta es una idea que no se ve apoyada por los intimidadores. Es curioso ver cómo las víctimas severas e intimidadores victimizados severos son quienes más señalan que la intimidación surgió como resultado de una provocación por su parte. Sin embargo, estos alumnos no creen que se lo hayan merecido, esta causa sólo es señalada por lo intimidadores moderados. Los espectadores son los únicos alumnos que creen que los intimidadores inician las agresiones por sentirse superiores.

También el curso mostró diferencias significativas ($p<0,001$). El primer aspecto que llama la atención es el descenso en el número de alumnos que dice no conocer las causas de los problemas de malos tratos. Este dato nos indica que los escolares progresan en la construcción de una representación más precisa de este tipo de episodios. Otra opción que disminuye con la edad es la que hace referencia a las provocaciones de las víctimas. Las causas que aumentan en el número de elecciones son: *por hacer una broma y por ser más populares.* Por último, el género mostró, a su vez, influencias significativas ($p<0,005$). Las diferencias más importantes aparecen en las opciones *porque tienen más fuerza y para hacer una broma,* más elegidas por los chicos; y *para ser más populares,* más elegida por las chicas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio del fenómeno de la agresión gratuita, el acoso, la intimidación, la amenaza y, en general, los malos tratos entre escolares es uno de los más complejos problemas con el que nos encontramos en los centros educativos. Las investigaciones informan de manera pertinaz sobre la existencia de un cierto nivel de violencia entre escolares en toda clase de escuelas –de las públicas a las privadas, de las urbanas marginales a las rurales unitarias (Smith *et al.,* 1999)–. Se trata, por tanto, de un fenómeno que en alguna medida está generalizado y que, seguramente, se ha producido siempre allí donde se han concentrado chicos/as de edad escolar y han organizado sus propias normas de convivencia. Sin embargo, la sensibilidad moral que hoy manifestamos ante los fenómenos de violencia y el avance en la investigación en el área de la Psicología de la Educación nos han ayudado a tomar conciencia de un problema complejo que puede dañar de forma importante y quizá irreversible a algunos de nuestros escolares.

Según los resultados de nuestro estudio, el porcentaje de víctimas y agresores severos no alcanza índices muy altos (alrededor de un 5%), lo que no es alarmante en términos estadísticos, aunque sin duda es una verdadera crueldad en términos reales. A pesar de que son las víctimas y los agresores severamente implicados los que más nos deben preocupar, no deja de ser un motivo de desasosiego saber que hay otro 5% de chicos/as que están viviendo las situaciones de malos tratos de forma moderada, alumnos y alumnas que quizá no todos los días, pero sí frecuentemente tienen contacto con el problema. Estos números nos vienen a decir que en cada clase hay dos o tres chicos/as que están siendo víctimas de uno de sus compañeros/as o de un grupo de ellos. Esta participación, independientemente de cuál sea el lado en el que uno se involucre, lleva consigo un mal pronóstico en cuanto al equilibro psicológico del escolar y a la educación que se supone debemos proporcionar en nuestras escuelas.

Estos datos suponen un significativo descenso en relación con estudios previos

realizados por nuestro grupo (18,3%; Ortega y Mora-Merchán, 1997). No obstante, entendemos que estas diferencias se deben más a un logro en el perfeccionamiento del sistema de medida y a los avances en la conceptualización del problema y el rigor en su definición. En los primeros estudios, hemos utilizado el cuestionario *Dan Olweus* (1989), a partir del cual no resulta fácil hacer una buena discriminación entre presencia severa del fenómeno y presencia menos severa. El instrumento que hemos utilizado aquí, nos permite distinguir sin ambigüedad entre tres categorías de maltrato en términos de la frecuencia con la que éste ocurre. La primera de ellas supone la ausencia de maltrato, y se incluye en este grupo a aquellos alumnos que afirman no haber sido nunca maltratados o que lo han sido únicamente una o dos veces en los últimos tres meses (ya que uno de los criterios para poder hablar de malos tratos entre escolares es una participación frecuente). La segunda categoría engloba a los alumnos que informan una participación moderada (entre tres y seis veces en el último trimestre, es decir, entre una y dos veces al mes). Dentro de la última categoría se incluye a los afectados de forma severa (con implicación al menos una vez a la semana o más frecuentemente). El análisis de la consistencia de las respuestas también ha reducido el número de alumnos implicados, en este caso debido a la eliminación de aquellos estudiantes que han afirmado de forma no fiable –inconsistente en las distintas preguntas del cuestionario– estar afectados. Entendemos que esta nueva distribución de papeles de participación ayuda a clarificar la gravedad o levedad del problema.

Por otro lado, en este nuevo estudio exploratorio, se ha puesto un especial énfasis en que los escolares distingan muy claramente el comportamiento y las actitudes que se requieren para categorizar el problema como verdadero maltrato o abuso entre compañeros. Los encargados de realizar el estudio han insistido, tanto por escrito como verbalmente, en que el escolar discrimine el abuso de cualquier otro tipo del conflicto entre iguales. Las condiciones internas del fenómeno de abuso: desequilibrio de poder psicológico, físico o social; agresión injustificada y gratuita; y prolongada situación de maltrato, prepotencia o abuso han sido insistentemente explicadas como tres requisitos que separan el abuso entre escolares de cualquier otro tipo de conflicto. Esto, unido al riguroso análisis de las respuestas de autonominación como víctima o agresor de sus iguales, ha proporcionado datos más depurados. Este trabajo –realizado para reducir el número de falsos positivos– puede haber disminuido el número de alumnos que afirmaba ser víctimas o intimidadores de sus compañeros, lo que sin duda debe ser entendido como un aspecto positivo.

Los datos que ofrece este cuestionario son igualmente interesantes de cara a las implicaciones educativas que posee. En especial, queremos destacar, por su novedad en relación con otros instrumentos de medida, el acercamiento que se hace al papel de los espectadores en el problema, grandes olvidados en instrumentos anteriores; una mejor comprensión del papel que desempeñan nos permite diseñar modelos de intervención preventivos en los que los chicos/as no implicados puedan desarrollar actitudes y comportamientos disuasorios para los agresores, y de ayuda real y efectiva hacia las víctimas. La inclusión de preguntas dirigidas a evaluar directamente las estrategias utilizadas por los alumnos y los demás agentes del entorno para afrontar el problema nos permite apoyar las iniciativas de intervención de los modelos espontáneos que ya son utilizados de forma efectiva por los escolares para detener estos fenómenos de violencia injustificada.

Una información clara y bien definida sobre quiénes son de forma pertinaz víctimas de sus compañeros y quiénes son agresores nos orienta positivamente hacia el empleo de procesos de intervención que, además de los generales basados en

la atención a la convivencia, permitan dirigir el trabajo concreto hacia la reeducación de chicos y chicas que están en riesgo de sufrir un serio deterioro de su vida social: las víctimas y los agresores. En este sentido, hemos propuesto programas específicos de educación para que las víctimas puedan autoafirmarse y los agresores desarrollar su empatía (Ortega y otros, 1998); sin olvidar los interesantes modelos de prevención, basados en la ayuda entre iguales (Cowie, 1999; Ortega y del Rey, 2001).

Por otro lado, este estudio español –primero de los trabajos de indagación sobre el problema del maltrato que se realiza con el cuestionario europeo– arroja una información coherente con los estudios anteriores (Ortega, 1994a y b; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Olweus, 1993; Smith y Sharp, 1994) en lo básico: tipos de abuso más frecuentes, tendencias evolutivas y de género. Desde el punto de vista metodológico, nos queda claro que estamos todavía algo lejos de haber encontrado los instrumentos y procedimientos de medida precisos, pero no cabe duda de que el camino a seguir está en esta línea: en la elaboración de herramientas adecuadas al problema, y en hacer de ellas un uso intercultural que nos permita ponderar el fenómeno en su verdadera dimensión social y cultura. El cuestionario europeo TMR (Ortega, Mora-Merchán y otros, 1999) que aquí hemos utilizado nos parece un paso importante. Ciertamente, éste no es más que un estudio piloto con una muestra pequeña, pero las tendencias que han aparecido confirman que estamos en buen camino para lograr una comprensión más precisa del fenómeno de los malos tratos entre escolares.

BIBLIOGRAFÍA

AHMAD, Y.; SMITH, P. K.: «Behavioural measures: bullying in schools», en *Newsletter of Association for Child Psycology and Psychiatry*, 1990.

COWIE, H.: «Children in need: the role of peer support», en M. WOODHEAD, D. FAULKNER y K. LITTLETON (eds.): *Making sense of social development*. Londres, Routledge, 1999.

HEINEMANN, P. P.: *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur, 1972.

MOOIJ, T.: «Por la seguridad en la escuela», en *Revista de Educación*, 313 (1997), pp. 29-52.

MORA-MERCHÁN, J. A.: *El maltrato entre escolares: estudio sobre la intimidación-victimización a partir del cuestionario Olweus*. Trabajo de Investigación no publicado. Universidad de Sevilla, 1997.

MORA-MERCHÁN, J. A. y ORTEGA, R.: *Intimidadores y víctimas: un problema de maltrato entre iguales*. Comunicación presentada en el IV Congreso estatal sobre Infancia Maltratada. Sevilla (1995), pp. 271-275 del libro de actas.

OLWEUS, D.: «Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition and measurements», en M. KLEIN (Ed.): *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht, The Netherlands: Khiwer, 1989.

— *Bullying at School. What we Know and What we Can Do*. Oxford: Blackwell, 1993.

ORTEGA, R.: «Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros», en *Revista de Educación*, 304 (1994a), pp.253-280.

— «Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB», en *Infancia y Sociedad*, 27-28 (1994b), pp. 191-216.

— *Escuela comprensiva y conflictividad. El riesgo de la indisciplina escolar y la violencia.* Conferencia pronunciada en las Jornadas sobre Escuela comprensiva: La diversidad. Sevilla. (FETE-UGTE), 1999.

ORTEGA, R.; DEL REY, R.: «El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla antiviolencia escolar», en *Revista de Educación,* 2001.

ORTEGA, R.; MORA-MERCHÁN, J. A.: «Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares», en *Revista de Educación,* 313 (1997), pp.7-27.

— En P.K. SMITH, Y. MORITA, J. JUNGER-TAS, D. OLWEUS, R. CATALANO y P. SLEE (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective.* Londres: Routledge, 1999.

ORTEGA, R.; MORA-MERCHÁN, J. A.; SINGER, M.; SMITH, P. K.; PEREIRA, B.; MENESINI, E.: *The General Survey Questionnaires and Nomination Methods Concerning Bullying.* Final Report presented at IV Meeting of TMR project: Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion. Munich, 1999.

SMITH, P. K.; MORITA, Y.; JUNGER-TAS, J.; OLWEUS, D.; CATALANO, R.; SLEE, P. (eds.): *The nature of school bullying. A cross-national perspective.* Londres: Routledge, 1999.

SMITH, P. K.; SHARP, S.: *School Bullying. Insights and perspectives.* Londres, Routlege, 1994.

WHITNEY, I. y SMITH, P. K.: «A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools», en *Educational Research,* 1 (1993), pp. 3-25.