
CARACTERÍSTICAS DE LA AGRESIVIDAD EN LA ADOLESCENCIA: DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL CICLO EDUCATIVO Y DEL SEXO

CHARACTERISTICS OF ADOLESCENT AGGRESSIVENESS: IMPACT OF THE EDUCATION CYCLE AND GENDER DIFFERENCES

ADOLFO SÁNCHEZ BURÓN
M^a POVEDA FERNÁNDEZ MARTÍN
*Departamento de Psicología
Universidad Camilo José Cela*

e-mail: asanchez@ucjc.edu; pfernandez@ucjc.edu

RESUMEN

El conflicto puede ser percibido como un desacuerdo o discrepancia de intereses o de necesidades. Esta discrepancia puede desembocar en malestar o en crecimiento personal. Malestar porque el conflicto se percibe de manera negativa, genera resentimiento y enfrentamiento, dando lugar a una situación de intimidación o bullying. Crecimiento porque el conflicto se percibe como un valor, como un medio de organizar el trabajo y de favorecer la colaboración entre personas.

En esta investigación se recoge el tipo de conductas intimidatorias y/o agresivas que emiten (agresores) y perciben (víctimas) los alumnos de 5^o y 6^o de educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato de centros educativos pertenecientes a la Comunidad de Madrid y la diferencia-

ABSTRACT

The conflict might be regarded as a discrepancy or disagreement over interests or needs. This discrepancy implies either regret or personal development. Regret is felt when the conflict is considered as a negative situation, generates sorrow and confrontation, leading to an intimidating situation or bullying. Otherwise, personal development happens when the conflict is regarded as a positive value, a way to organize work and facilitate people collaboration.

This research shows the different aggressive behaviours that pupils in 5th and 6th year of Primary, Secondary and High School from schools in the Community of Madrid emit (aggressors) and receive (victims) and the differences in these manifestations of bullying among boys and girls.

ción de esas manifestaciones de intimidación o bullying entre chicos y chicas. Los resultados obtenidos indican que a medida que avanza la edad tienden a disminuir las conductas agresivas, en forma de insultos, amenazas, robos o destrucción de la propiedad. Los alumnos de primaria reciben más agresiones que los de secundaria y éstos más que los alumnos de bachillerato. La forma de manifestar esta conducta es diferente en chicos y en chicas, los primeros utilizan una violencia activa en forma de insultos y agresiones físicas y las segundas una violencia pasiva en forma rechazo, aislamiento social, etc.

PALABRAS CLAVE

Adolescencia, agresividad escolar, diferencias en función del sexo.

The results obtained show that the older the students are, the less aggressive behaviours they emit. Pupils in Primary receive more aggressions than secondary pupils and these receive less than students in High School. There is a difference in the way boys and girls produce this aggressive behaviour, the first group using active violence such as insults and physical aggressions and the second passive violence such as rejection or social isolation.

KEY WORDS

Adolescence, aggressive behaviour in schools, bullying, sexual differences.

Las conductas de abuso entre iguales, al menos en el ámbito educativo, se han convertido en un tema común de investigación en diferentes países; referencia de ello son los estudios de los últimos años: Hoover, Oliver y Hazler (1992) en Estados Unidos, Mellor (1990) en Escocia, Olweus (1998) en Noruega, y Avilés y Monjas Casares (2005), Cerezo (2001, 2002), Díaz Aguado (2004) y Ortega (1992; Ortega y Del Rey, 2001; Ortega y Mora-Merchán, 1995) en España, entre otros. En estas investigaciones se habla de intimidación o bullying, de victimización, agresividad, conflicto o maltrato por abuso de poder, concepto éste último recogido en el Informe del Defensor del Pueblo (2000; Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003).

La intimidación, acoso o maltrato por abuso de poder hace referencia a una violencia mental, psíquica o física continua y reiterada entre escolares que un agresor o un grupo de agresores inflinge sobre una víctima, quien a su vez es incapaz de defenderse por sí misma de forma eficaz. Se trata de una situación que tiene lugar en grupo, entre personas que comparten un mismo estatus,

una misma clase, centro o un mismo nivel educativo, pero se encuentran situados en diferentes posiciones de poder, ya sea físico o psicológico (Barrio et al., 2003). Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Se produce una acción negativa cuando existe una acción intencionada, –carente de justificación–, expresada mediante palabras, contactos físicos, muecas o gestos obscenos, acontece de forma repetida en el tiempo y se dirige contra alguien menos poderoso física y/o psicológicamente (Avilés y Monjas Casares, 2005; Barrio et al., 2003). Se pretende excluir de las acciones negativas, por tanto, aquellas que son ocasionales y no graves, dirigidas a un alumno u otro en diferentes momentos (Berkowitz, 1996; Cerezo, 2001a, 2001b). En este sentido, Anderson y Bushman (2002) consideran que toda violencia es agresión, pero muchos “momentos” de agresión no son violentos ya que en ellos no existe intencionalidad, rasgo definitorio de una conducta agresiva o de intimidación.

La conducta agresiva se puede agrupar en torno a dos tendencias: a) de tipo *cognitiva-social*, caracterizada por una alta tolerancia a la violencia y una baja necesidad de reparación y desempeño moral; y b) de tipo *afectiva-impulsiva*, caracterizada por la elevada susceptibilidad emotiva, el miedo al castigo, la necesidad de reparación y la irritabilidad (Pellegrini y Bartini, 2000).

Según el DSM-IV-TR (APA, 2002), los comportamientos agresivos en la infancia y la adolescencia, recogidos en el trastorno de conducta disocial, comprenden cuatro grupos: a) conductas agresivas que se proyectan en amenazas o daño físico a personas o animales; b) comportamientos agresivos que causan destrucción de las propiedades de personas o instituciones; c) comportamientos que suponen fraude o robo y d) las violaciones graves de normas establecidas.

Las personas más proclives a la violencia son más irritables, analizan en mayor profundidad sus pensamientos y tienden a realizar atribuciones externas acerca de las situaciones en las que se ven implicadas, además de poseer un gran don de manipulación social (Cerezo, 2002; Muñoz, Carreras y Braza, 2004; Shechtman, 2000). En algunas situaciones, este tipo de comportamientos desencadenan una conducta antisocial con tasas altas de criminalidad y abuso de sustancias estupefacientes en la edad adulta –aunque las conductas antisociales constituyen una categoría más amplia que la agresión, ya que incluyen ocasionar daño no sólo a otras personas sino a instituciones, a la autoridad, etc.–; a ello se une la insatisfacción escolar (definida como falta de apego con los profesores, ausencia de vínculos con el contexto escolar, déficit motivacional res-

pecto de las tareas escolares, etc.) y el fracaso escolar (Ortega y Del Rey, 2001; Otero-López, 2004; Suelves y Sánchez-Turet, 2001).

Estas características se contraponen a las de las personas que son víctimas de violencia. Se les identifica como débiles, tímidas, retraídas, viviendo, en ocasiones, su situación como algo inaceptable, pero sin intentar nada para modificarla, con una elevada ansiedad, sentimientos bajos de autoestima y un fuerte sufrimiento emocional. Habitualmente, los niños y adolescentes que han sufrido algún tipo de intimidación suelen ser adultos con dificultades para relacionarse con los demás, para trabajar en equipo, con sentimientos de soledad, un déficit elevado de autoestima social y con una mayor tendencia a la depresión, ya que han experimentado durante bastante tiempo aislamiento social, falta o ausencia de amigos y existencia de malas relaciones o relaciones abusivas (Cerezo, 2001a, 2001b; Hugh-Jones y Smith, 1998; Olweus, 1998). En el estudio retrospectivo realizado por Meulen, Soriano, Granizo, Barrio, Korn y Schäfer (2003) se analizan las consecuencias del maltrato o de la victimación a corto y a largo plazo; entre ellas destacan: aprender a convivir con ello, no hacerlo a otras personas, si se habla de consecuencias a corto plazo, y sentimientos de exclusión social y déficit de autoestima, si se analizan las consecuencias a largo plazo. Sin embargo, otros estudios muestran que estos niños que han sido objeto de abuso o de intimidación no son más victimizados en la edad adulta que otros que durante su infancia y adolescencia no lo fueron (Rivers, 2001). A estos participantes en un acto de violencia o intimidación se les unen los que en términos de Avilés y Monjas Casares (2005) se denominan contemplativos. Se trata de alumnos espectadores de la situación de acoso. En su estudio realizado con 496 alumnos de educación secundaria obligatoria, un 38,9% presenciaban el *bullying* sistemático, y un 42,7% el ocasional.

ESTUDIOS ESPAÑOLES Y EUROPEOS ACERCA DE LA AGRESIVIDAD EN LA ADOLESCENCIA

A continuación, se realizará un breve repaso de los estudios españoles y europeos para perfilar el estado de la cuestión en estos ámbitos.

Uno de los primeros estudios que se realizaron en España sobre el fenómeno de la intimidación y victimización fue llevado a cabo por Vieira, Fernández y Quevedo (1989). Se aplicó un cuestionario a un total de 1.200 alumnos pertenecientes a lo que en la actualidad se denomina educación primaria y educación secundaria obligatoria, distribuidos en diez centros públicos y

privados de la Comunidad de Madrid. Los resultados mostraron que el 17% de este alumnado admitía ser intimidador (agresor) y el 17,2% víctima de una manera frecuente, siendo las formas de intimidación más habituales las agresiones físicas y/o verbales, el robo y la destrucción de materiales. Estos resultados son semejantes a los obtenidos en un estudio llevado a cabo por Avilés y Monjas Casares en 2005 en cinco centros de educación secundaria obligatoria de Valladolid en el que los porcentajes se han incrementado ligeramente: un 29,7% sufre victimación, sistemática u ocasional (5,7% y 24% respectivamente) y un 30,8% ejerce ese maltrato (5,9% de manera frecuente y un 24,9% de forma esporádica).

A este estudio inicial, le siguieron otros en la misma línea, Cerezo y Esteban (1992), Ortega (1992), Ortega y Mora-Merchán (1995). En este último se aplicó una adaptación del cuestionario de Olweus (1998) a una muestra de 859 alumnos de educación secundaria obligatoria, obteniéndose resultados muy semejantes a los mencionados anteriormente. Por ejemplo, el rol de agresor se manifestaba a través de insultos (13,1%) y de robos (11,8%) y, en menor medida, mediante la utilización de amenazas (8,4%) y de agresiones físicas (5,7%). En esta dirección se encuentran los estudios retrospectivos realizados por Meulen et al. (2003) y por Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández (2003). Sin embargo, los porcentajes manifestados por los 3.000 estudiantes de educación secundaria obligatoria seleccionados de toda España de este último estudio son superiores respecto a insultos y agresiones físicas, con diferencias entre chicos y chicas. En el caso de los insultos, los chicos los manifiestan en un 51,6% y las chicas en un 39,8%, y en el supuesto de las agresiones físicas en un 11,02% y 3,53% respectivamente. Los robos, sin embargo, descienden a prácticamente la mitad, 12,76% si se trata de chicos y 0,96% si se trata de chicas. Aunque, tal y como señala el informe del INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998 –en la actualidad INECSE–) realizado en 600 centros públicos y privados concertados, los niveles de convivencia que perciben los miembros de la comunidad educativa consultada –profesores, alumnos y personal no docente– son calificados como positivos en un 79% (un 10% considera que son excelentes y un 69% buenos), de tal manera que sólo el 25% de los encuestados decía estar ligeramente preocupado por el tema de la violencia y un 8% lo percibía como un problema preocupante. El 19% de los encuestados estimaba que las relaciones entre los alumnos eran regulares y únicamente un 2% las calificaba de forma negativa, aunque casi el 60% de las respuestas indicaban la existencia de agresiones entre los alumnos en los últimos tres años y sólo un 7% contabilizaban más de diez agresiones en el centro escolar durante este período.

do. En estos términos continuaba manifestándose el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid en su informe anual de 2003, según el cual un 18,21% de las quejas en educación son relativas a la convivencia.

El Informe del Defensor del Pueblo (2000) –estudio realizado con 3.000 alumnos de educación secundaria obligatoria– refleja que más del 30% de los alumnos dice haber sufrido agresión verbal, en forma de motes, insultos, hablar mal de ellos, etc. con una incidencia mayor en los primeros cursos, descenso progresivo en 4º de educación secundaria obligatoria y diferencias entre chicos y chicas. En los adolescentes alcanzan un alto porcentaje los insultos (oscilan entre un 45% y un 46% desde 1º a 4º de educación secundaria obligatoria) y en las adolescentes, hablar mal de otros (oscila entre un 38% y un 39% desde 1º a 4º de educación secundaria obligatoria). A este tipo de agresión le siguen a gran distancia otras formas de *bullying* como el robo, siendo en los chicos superior que en las chicas en 1º y 2º de educación secundaria obligatoria (6,53% y 9,60% respectivamente) y viceversa en los últimos cursos (6,44 % y 4,85% respectivamente). También se suma la agresión física, siendo nuevamente superior en los chicos que en las chicas (4,66 % y 12,09%) y descendiendo paulatinamente a lo largo de los cuatro cursos de educación secundaria obligatoria. Respecto al acoso sexual, se mantiene en las chicas a lo largo del período educativo consultado (2,05% hasta 2,30% en el último curso de educación secundaria obligatoria) y disminuye en los chicos (2,05% hasta 0,96%). Por último, las amenazas con armas mantienen unos porcentajes, tanto para chicos como para chicas, prácticamente marginales (0,6%) que descienden con la edad.

Sin embargo, estos resultados se han incrementado en los últimos años, tal y como lo refleja el estudio realizado por Mora-Merchán, Ortega, Justicia y Benítez (2001) en la Comunidad de Andalucía, constatando que las agresiones verbales se manifestaban en un 31,1% de la muestra, seguido de la agresión indirecta o social en un 8%, las agresiones físicas, en un 4,8% (ligeramente más reducidas que en los estudios anteriores) y el robo, en un 2%. En esta dirección y con unos porcentajes más elevados se encuentra el estudio de Avilés y Monjas Casares (2005) en Valladolid. Las agresiones verbales (insultar o poner motes) se recogen en un 43%; las de tipo social, como rechazar o aislar, en un 24%; las agresiones físicas se manifiestan en un 26% de la muestra y las amenazas en un 22%.

Estos porcentajes, aunque preocupantes, no son alarmantes si se comparan con otros estudios, por ejemplo el de Fuchs en Alemania (1996) en el que se apuntaba que el 84% de los escolares de Baviera admitían la existencia de

agresiones verbales, el 36,3% afirmaba haber ejercido violencia física, y el 29,4% confesaba su participación en actos vandálicos. Los porcentajes variaban dependiendo de si se trataba de escuelas o de institutos; algo semejante a lo que se recogía en el informe de Mooj en Holanda (1992) o en el elaborado por Whitney y Smith en Inglaterra (1993). Por ejemplo, la participación en peleas era aludida con menor frecuencia por los alumnos de instituto (22,8%) que por las escuelas básicas (49,1%). Por el contrario, los actos vandálicos eran menos frecuentes en los chicos de instituto (44,6%) que en las escuelas básicas (escuelas secundarias profesionales), con un 59,5%.

En esta misma línea, se manifestaban los 293.000 alumnos del informe realizado por el Ministerio de Educación francés (1994) donde se indicaba que las formas de intimidación más habituales registradas eran las agresiones, tanto físicas (20%) como verbales (35%), los robos (10,8%), los daños materiales (15,3%) y las amenazas (12,9%). Los incidentes se producían con mayor frecuencia en los colegios (75,5%), seguidos de los centros de formación profesional (15,5%) y de los institutos (9%). Estos porcentajes se incrementaron ligeramente en un estudio posterior llevado a cabo en el año 1997 también por el Ministerio de Educación francés. Las formas de intimidación más habituales continuaban siendo las verbales (47%) seguidas de las físicas (20%) y, por último, del robo (11%), aunque también se incluía una categoría más, correspondiente al “graffiti” (11%). Nuevamente, seguían siendo los colegios los que manifestaban mayor índice de violencia frente a los liceos y los institutos profesionales. Llama la atención en este sentido que el número de alumnos víctimas de violencia representaba el 67% frente al 92,5% de los alumnos que manifestaba ejercer algún tipo de violencia.

En un estudio llevado a cabo en las escuelas irlandesas de educación primaria (320 escuelas) y educación secundaria (210 escuelas) por O’Moore, Kirkham y Smith (1997) los resultados son semejantes a los apuntados en las investigaciones anteriores. Los alumnos intimidadores son más frecuentes en los cursos de primaria (uno de cada veinte) que en los de secundaria (un alumno cada cincuenta), aunque la agresión alcanza su punto álgido en 2º de enseñanza secundaria. En esta misma dirección se manifiestan los 942 alumnos de secundaria estudiados por Mellor en Escocia (1990) de los que entre un 25% y 30% de 2º señala haber sido víctima, frente al 17% de 3º y 4º, siendo la agresión verbal la forma más frecuente de intimidación. Estos resultados son semejantes a los estudios llevados a cabo en nuestro país por Avilés y Monjas Casares (2005), Beltrán, Sánchez Burón y Fernández Martín (2002) o Muñoz, Carerras y Braza (2004).

En los diferentes estudios realizados, las diferencias no sólo se muestran respecto a las formas de intimidación, los lugares o la edad, sino también respecto al sexo. En los informes de Mellor (1990), O´Moore y Hilley (1991) y Ortega y Mora-Merchán (1995) las chicas se mostraban como espectadoras de las relaciones de intimidación y victimación en mayor número de ocasiones que los chicos (82,7% frente al 73,1% respectivamente), recogiéndose también esta mayor incidencia en el estudio de Mora-Merchán et al. (2001) y en el de Barrio et al. (2003). Los chicos, por el contrario, se percibían en más ocasiones como intimidadores que las chicas (20,3% frente al 9%). El estudio realizado por Otero-López (2004) con alumnos de educación secundaria y bachillerato de la comunidad gallega refleja que conductas intimidadoras como el vandalismo y la agresión física son mostradas en mayor medida por los adolescentes varones (13,8% y 14,7% respectivamente) que por las adolescentes mujeres (2,9% y 4,8%). Además, los chicos cuando intimidan manifiestan hacerlo solos (12,6%) o junto a uno o dos compañeros (7,9%). Las chicas, por el contrario, afirman no actuar solas sino en pequeños grupos (entre uno y cinco componentes). Sin embargo, tanto chicos como chicas tienden a intimidar a personas del mismo sexo, siendo la exclusión social la forma más habitual de intimidación utilizada. Las chicas, en líneas generales, se muestran menos favorables al uso de la agresión que los chicos para resolver sus problemas, prestan más atención a las posibles consecuencias de la conducta agresiva para ellas mismas y para los otros, y tienden más a controlarse. Aunque, también, consideran que los varones y las mujeres no se diferencian en el grado de consistencia con que muestran comportamientos agresivos con el paso de los años (Avilés y Monjas Casares, 2005, Barrio et al., 2003; Berkowitz, 1996; Hawkins, Pepler y Craig, 2001; Mora-Merchán et al., 2001).

Para Eagly y Steffen (1986), las diferencias entre chicos y chicas en la manifestación de conductas agresivas estaban causadas por los roles sociales que tradicionalmente se les habían asignado. Por ejemplo, el estudio realizado por Suelves y Sánchez-Turet (2001) refleja que las chicas son más asertivas y se ven menos envueltas en conductas de intimidación que los chicos. Si la conducta de intimidación existe, manifiestan déficits en actitudes y pensamientos sociales (ayuda, colaboración) frente a las conductas destructivas de los chicos (agresividad e impulsividad) (Muñoz, Carreras y Braza, 2004).

En este sentido, un estudio realizado con 1.801 alumnos de escuelas noruegas con edades comprendidas entre los 11 y los 14 años señala que los chicos desarrollan más una agresividad proactiva (factor poder) mientras que las chicas lo hacen de una manera más reactiva (factor afiliación). Su propósito es

mantener su estatus dentro del grupo de iguales marcado por un estereotipo social (Pellegrini y Bartini, 2000; Roland e Idsoe, 2001). En el informe presentado por el Defensor del Pueblo (2000) cuando se alude a la agresividad verbal –en términos de poner mote, insultar, etc.–, no se producen estas diferencias. Sin embargo, sí aparecen a favor de las chicas en el estudio de Avilés y Monjas Casares (2005) con adolescentes vallisoletanos cuando se trata de hablar mal de otros, o de rechazar o aislar a alguien.

MÉTODO

Participantes

En este estudio participaron 59 centros educativos pertenecientes a la Comunidad de Madrid, interviniendo un total de 2.283 estudiantes (1.093 varones y 1.190 mujeres) de los cursos 5º y 6º de educación primaria, 1º, 2º, 3º y 4º de educación secundaria obligatoria, y 1º y 2º de bachillerato. En el análisis de datos se agrupan en función del ciclo educativo que cursan, derivándose cuatro grupos: 5º y 6º de educación primaria; 1º y 2º de educación secundaria obligatoria; 3º y 4º de educación secundaria obligatoria; y 1º y 2º de bachillerato. En la tabla 1 se puede observar su distribución en función del ciclo educativo y del sexo.

Tabla 1. *Distribución de la población consultada en función del sexo y curso*

CICLOS EDUCATIVOS	VARONES	MUJERES	TOTAL
5º y 6º de Educación Primaria	407 (50.9)	393 (49.1)	800 (23.6)
1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria	614 (50.2)	610 (49.8)	1.224 (36.0)
3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria	479 (45.2)	580 (59.8)	1.059 (31.2)
1º y 2º de Bachillerato	140 (44.7)	173 (55.3)	313 (8.2)
TOTAL	1.640 (48.3)	1.756 (51.7)	

* Entre paréntesis se muestran los porcentajes.

Instrumento

El instrumento consta de una serie de indicadores clásicamente medidos en otras investigaciones sobre agresividad en adolescentes: física, verbal, material, psicológica, sexual, etc. A su vez, se divide en dos partes, por un lado, en la que el individuo se sitúa en la posición de víctima y, por otro, en la que se asume el papel de agresor.

El instrumento consta de 21 elementos (10 como víctima y 11 como agresor), en los que se cuestiona sobre algún aspecto de la violencia, ya sea escolar o de entornos cercanos a los estudiantes. El formato de respuesta de la prueba posibilita una triple opción: *Nunca*, *Alguna vez*, *Muchas veces*, esto es, con un rango de respuesta de 1 a 3, donde la última opción (*Muchas veces*) sería el indicador de violencia constante y repetida en el tiempo.

RESULTADOS

Los diferentes indicadores de agresividad son tratados como variables dependientes, a los que se sometió a un análisis de varianza con dos factores intersujetos: ciclo educativo (con cuatro niveles: 5º y 6º de educación primaria; 1º y 2º de educación secundaria obligatoria; 3º y 4º de educación secundaria obligatoria y, 1º y 2º de bachillerato) y sexo (con dos niveles: varones y mujeres). Para mejorar la claridad en la exposición de los resultados se analiza cada indicador en sus dos versiones: cuando la persona es receptora de la agresión y cuando es agente de la agresión. En la tabla 2 se puede ver la distribución de frecuencias y porcentajes en cada elemento.

Tabla 2.

Frecuencias y porcentajes en los indicadores de agresividad en función del ciclo educativo y del sexo

	5º Y 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA					
	VARONES			MUJERES		
	Nunca	Alguna Vez	Muchas veces	Nunca	Alguna vez	Muchas veces
V: ¿Te han pegado o golpeado?	139 (47,3)	136 (46,3)	19 (6,5)	181 (63,3)	95 (33,2)	10 (3,5)
A: ¿Has pegado a otros?	117 (39,7)	167 (56,6)	11 (3,7)	166 (57,4)	119 (41,2)	4 (1,4)
V: ¿Te han insultado?	31 (10,5)	180 (61,0)	84 (28,5)	39 (13,4)	175 (60,1)	77 (26,5)
A: ¿Has insultado?	43 (14,7)	213 (72,9)	36 (12,3)	54 (18,6)	204 (70,1)	33 (11,3)
V: ¿Te han amenazado?	199 (69,1)	80 (27,8)	9 (3,1)	204 (72,9)	70 (25,0)	6 (2,1)
A: ¿Has amenazado?	251 (87,2)	34 (11,8)	3 (1,0)	253 (89,1)	28 (9,9)	3 (1,1)
V: ¿Han roto o estropeado tus cosas?	212 (72,6)	74 (25,3)	6 (2,1)	204 (70,1)	81 (27,8)	6 (2,1)
A: ¿Has roto o estropeado cosas de otros?	256 (87,4)	36 (12,3)	1 (0,3)	259 (89,0)	32 (11,0)	
V: ¿Te han quitado tus cosas?	187 (64,3)	91 (31,3)	13 (4,5)	164 (57,1)	114 (39,7)	9 (3,1)
A: ¿Has quitado cosas a otros?	273 (92,5)	22 (7,5)		266 (91,7)	24 (8,3)	2 (0,7)
V: ¿Te han rechazado o dejado de lado?	227 (77,5)	53 (18,1)	13 (4,4)	186 (64,4)	93 (32,2)	10 (3,5)
A: ¿Has rechazado o dejado de lado a alguien?	219 (74,7)	73 (24,9)	1 (0,3)	202 (69,2)	88 (30,1)	2 (0,7)
V: ¿Te han despreciado?	248 (85,5)	31 (10,7)	11 (3,8)	234 (82,7)	46 (16,3)	3 (1,1)
A: ¿Has despreciado a otros?	244 (86,2)	39 (13,8)		239 (83,0)	48 (16,7)	1 (0,3)
V: ¿Te han tocado o acosado sexualmente?	286 (97,6)	7 (2,4)		281 (96,6)	7 (2,4)	3 (1,0)
A: ¿Has tocado o acosado sexualmente a otro?	290 (98,3)	5 (1,7)		291 (99,7)	1 (0,3)	
V: ¿Has sido agredido por el padre o madre de algún compañero?	272 (92,8)	19 (6,5)	2 (0,7)	282 (96,9)	9 (3,1)	
A: ¿Has agredido al padre o madre de algún compañero?	291 (98,6)	3 (1,0)	1 (0,3)	288 (99,0)	3 (1,0)	
A: ¿Has agredido algún profesor?	291 (99,0)	2 (0,7)	1 (0,3)	285 (97,9)	6 (2,1)	
A: ¿Has molestado en clase a otros compañeros?	130 (44,2)	151 (51,4)	13 (4,4)	167 (57,4)	117 (40,2)	7 (2,4)
A: ¿Has molestado en clase al profesor?	184 (63,0)	99 (33,9)	9 (3,1)	218 (74,9)	68 (23,4)	5 (1,7)

* V: El alumno asume el rol de víctima. A: El alumno asume el rol de agresor

** Entre paréntesis se muestran los porcentajes, y fuera de ellos, las frecuencias

Tabla 2.

Frecuencias y porcentajes en los indicadores de agresividad en función del ciclo educativo y del sexo

	1º Y 2º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA					
	VARONES			MUJERES		
	Nunca	Alguna Vez	Muchas veces	Nunca	Alguna vez	Muchas veces
V: ¿Te han pegado o golpeado?	189 (59,4)	114 (35,8)	15 (4,7)	249 (78,5)	66 (20,8)	2 (0,6)
A: ¿Has pegado a otros?	155 (48,7)	137 (91,8)	26 (8,2)	206 (65,6)	103 (32,8)	5 (1,6)
V: ¿Te han insultado?	52 (16,4)	196 (61,6)	70 (22,2)	60 (18,9)	200 (63,1)	57 (18,0)
A: ¿Has insultado?	52 (16,4)	220 (69,2)	46 (14,5)	56 (17,7)	221 (69,9)	39 (12,3)
V: ¿Te han amenazado?	212 (68,4)	85 (27,4)	13 (4,2)	233 (74,0)	72 (22,9)	10 (3,2)
A: ¿Has amenazado?	248 (80,0)	45 (14,5)	17 (5,5)	253 (81,9)	51 (16,5)	1,6 (1,6)
V: ¿Han roto o estropeado tus cosas?	228 (71,7)	81 (25,5)	9 (2,8)	202 (64,1)	106 (33,7)	7 (2,2)
A: ¿Has roto o estropeado cosas de otros?	265 (83,3)	51 (16,0)	2 (0,6)	271 (85,5)	45 (14,2)	1 (0,3)
V: ¿Te han quitado tus cosas?	198 (63,5)	103 (33,0)	11 (3,5)	155 (48,9)	151 (47,6)	11 (3,5)
A: ¿Has quitado cosas a otros?	276 (87,1)	37 (11,7)	4 (1,3)	284 (90,4)	29 (9,2)	1 (0,3)
V: ¿Te han rechazado o dejado de lado?	262 (82,6)	46 (14,5)	9 (2,8)	236 (75,4)	73 (23,2)	4 (1,3)
A: ¿Has rechazado o dejado de lado a alguien?	211 (67,4)	95 (30,4)	7 (2,2)	219 (68,9)	97 (30,5)	2 (0,6)
V: ¿Te han despreciado?	259 (81,7)	52 (16,4)	6 (1,9)	274 (87,3)	34 (10,8)	6 (1,9)
A: ¿Has despreciado a otros?	244 (78,7)	61 (19,7)	5 (1,6)	249 (80,3)	58 (18,7)	3 (1,0)
V: ¿Te han tocado o acosado sexualmente?	298 (94,3)	13 (4,1)	5 (1,6)	302 (95,3)	12 (3,8)	3 (0,9)
A: ¿Has tocado o acosado sexualmente a otro?	303 (96,8)	8 (2,6)	2 (0,6)	310 (98,1)	5 (1,6)	1 (0,3)
V: ¿Has sido agredido por el padre o madre de algún compañero?	297 (94,3)	15 (4,8)	3 (1,0)	302 (95,3)	14 (4,4)	1 (0,3)
A: ¿Has agredido al padre o madre de algún compañero?	306 (96,5)	10 (3,2)	1 (0,3)	312 (98,1)	6 (1,9)	
A: ¿Has agredido algún profesor?	308 (97,8)	5 (1,6)	2 (0,6)	314 (99,4)	2 (0,6)	
A: ¿Has molestado en clase a otros compañeros?	120 (38,1)	171 (54,3)	24 (7,6)	164 (52,1)	139 (44,1)	12 (3,8)
A: ¿Has molestado en clase al profesor?	165 (52,2)	128 (40,5)	23 (7,3)	170 (53,6)	133 (42,0)	14 (4,4)

* V: El alumno asume el rol de víctima. A: El alumno asume el rol de agresor

** Entre paréntesis se muestran los porcentajes, y fuera de ellos, las frecuencias

Tabla 2.

Frecuencias y porcentajes en los indicadores de agresividad en función del ciclo educativo y del sexo

	3º Y 4º DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA					
	VARONES			MUJERES		
	Nunca	Alguna Vez	Muchas veces	Nunca	Alguna vez	Muchas veces
V: ¿Te han pegado o golpeado?	275 (75,1)	83 (22,7)	8 (2,2)	376 (85,6)	61 (13,9)	2 (0,5)
A: ¿Has pegado a otros?	209 (56,6)	140 (37,9)	20 (5,4)	349 (79,1)	84 (19,0)	8 (1,8)
V: ¿Te han insultado?	100 (27,3)	223 (60,9)	43 (11,7)	177 (40,2)	232 (52,7)	31 (7,0)
A: ¿Has insultado?	82 (22,2)	238 (64,5)	49 (13,3)	129 (29,4)	269 (61,3)	41 (9,3)
V: ¿Te han amenazado?	289 (78,7)	71 (19,3)	7 (1,9)	364 (82,7)	74 (16,8)	2 (0,5)
A: ¿Has amenazado?	279 (76,2)	74 (20,2)	13 (3,6)	371 (84,5)	59 (13,4)	9 (2,1)
V: ¿Han roto o estropeado tus cosas?	259 (70,6)	99 (27,0)	9 (2,5)	331 (74,7)	106 (23,9)	6 (1,4)
A: ¿Has roto o estropeado cosas de otros?	284 (77,4)	74 (20,2)	9 (2,5)	391 (88,3)	49 (11,1)	3 (0,7)
V: ¿Te han quitado tus cosas?	247 (68,0)	108 (29,8)	8 (2,2)	287 (65,1)	146 (33,1)	8 (1,8)
A: ¿Has quitado cosas a otros?	310 (84,5)	51 (13,9)	6 (1,6)	389 (88,4)	46 (10,5)	5 (1,1)
V: ¿Te han rechazado o dejado de lado?	307 (83,4)	54 (14,7)	7 (1,9)	363 (83,3)	61 (14,0)	12 (2,8)
A: ¿Has rechazado o dejado de lado a alguien?	254 (69,0)	107 (29,1)	7 (1,9)	312 (70,4)	129 (29,1)	2 (0,5)
V: ¿Te han despreciado?	318 (86,6)	45 (12,3)	4 (1,1)	377 (85,3)	56 (12,7)	9 (2,0)
A: ¿Has despreciado a otros?	302 (82,1)	61 (16,6)	5 (1,4)	372 (85,1)	61 (14,0)	4 (0,9)
V: ¿Te han tocado o acosado sexualmente?	347 (94,8)	10 (2,7)	9 (2,5)	426 (96,4)	13 (2,9)	3 (0,7)
A: ¿Has tocado o acosado sexualmente a otro?	351 (95,4)	11 (3,0)	6 (1,6)	437 (98,9)	4 (0,9)	1 (0,2)
V: ¿Has sido agredido por el padre o madre de algún compañero?	354 (96,7)	11 (3,0)	1 (0,3)	434 (98,4)	7 (1,6)	
A: ¿Has agredido al padre o madre de algún compañero?	357 (98,1)	6 (1,6)	1 (0,3)	438 (99,3)	2 (0,5)	1 (0,2)
A: ¿Has agredido algún profesor?	357 (97,5)	8 (2,2)	1 (0,3)	435 (98,9)	4 (0,9)	1 (0,2)
A: ¿Has molestado en clase a otros compañeros?	160 (43,6)	186 (50,7)	21 (5,7)	283 (64,2)	146 (33,1)	12 (2,7)
A: ¿Has molestado en clase a otros?	169 (46,2)	171 (46,7)	26 (7,1)	233 (52,7)	193 (43,7)	16 (3,6)

* V: El alumno asume el rol de víctima. A: El alumno asume el rol de agresor

** Entre paréntesis se muestran los porcentajes, y fuera de ellos, las frecuencias

Tabla 2.

Frecuencias y porcentajes en los indicadores de agresividad en función del ciclo educativo y del sexo

	1º y 2º DE BACHILLERATO					
	VARONES			MUJERES		
	Nunca	Alguna Vez	Muchas veces	Nunca	Alguna vez	Muchas veces
V: ¿Te han pegado o golpeado?	68 (62,4)	38 (34,9)	3 (2,8)	115 (85,2)	20 (14,8)	
A: ¿Has pegado a otros?	55 (50,5)	49 (45,0)	5 (4,6)	107 (78,7)	28 (20,6)	1 (0,7)
V: ¿Te han insultado?	21 (19,3)	64 (58,7)	24 (22,0)	48 (35,0)	83 (60,6)	6 (4,4)
A: ¿Has insultado?	20 (18,3)	74 (67,9)	15 (13,8)	41 (30,1)	85 (62,5)	10 (7,4)
V: ¿Te han amenazado?	70 (64,8)	34 (31,5)	4 (3,7)	109 (80,1)	25 (18,4)	2 (1,5)
A: ¿Has amenazado?	80 (74,1)	25 (23,1)	3 (2,8)	112 (82,4)	22 (16,2)	2 (1,5)
V: ¿Han roto o estropeado tus cosas?	73 (67,0)	30 (27,5)	6 (5,5)	103 (75,7)	31 (22,8)	2 (1,5)
A: ¿Has roto o estropeado cosas de otros?	88 (80,7)	20 (18,3)	1 (0,9)	118 (86,8)	17 (12,5)	1 (0,7)
V: ¿Te han quitado tus cosas?	70 (64,2)	36 (33,0)	3 (2,8)	83 (61,0)	53 (39,0)	
A: ¿Has quitado cosas a otros?	94 (87,0)	14 (13,0)		129 (94,2)	8 (5,8)	
V: ¿Te han rechazado o dejado de lado?	89 (81,7)	18 (16,5)	2 (1,8)	106 (77,4)	30 (21,9)	1 (0,7)
A: ¿Has rechazado o dejado de lado a alguien?	63 (57,8)	44 (40,4)	2 (1,8)	97 (70,8)	40 (29,2)	
V: ¿Te han despreciado?	90 (82,6)	17 (15,6)	2 (1,8)	115 (85,2)	19 (14,1)	1 (0,7)
A: ¿Has despreciado a otros?	76 (71,7)	28 (26,4)	2 (1,9)	102 (78,5)	26 (20,0)	2 (1,5)
V: ¿Te han tocado o acosado sexualmente?	105 (96,3)	2 (1,8)	2 (1,8)	124 (94,7)	6 (4,6)	1 (0,8)
A: ¿Has tocado o acosado sexualmente a otro?	107 (98,2)	2 (1,8)		135 (99,3)	1 (0,7)	
V: ¿Has sido agredido por el padre o madre de algún compañero?	103 (94,5)	6 (5,5)		134 (98,5)	2 (1,5)	
A: ¿Has agredido al padre o madre de algún compañero?	108 (99,1)	1 (0,9)		136 (99,3)	1 (0,7)	
A: ¿Has agredido algún profesor?	106 (97,2)	2 (1,8)	1 (0,9)	136 (99,3)	1 (0,7)	
A: ¿Has molestado en clase a otros compañeros?	42 (38,5)	59 (54,1)	8 (7,3)	81 (59,1)	53 (38,7)	3 (2,2)
A: ¿Has molestado en clase a otros?	47 (43,5)	51 (47,2)	10 (9,3)	68 (50,0)	65 (47,8)	3 (2,2)

* V: El alumno asume el rol de víctima. A: El alumno asume el rol de agresor

** Entre paréntesis se muestran los porcentajes, y fuera de ellos, las frecuencias

En el primer indicador de la prueba, sobre *agresividad física*, cuando actúa como víctima (*¿Te han pegado, golpeado?*), se obtienen dos efectos significativos principales, tanto en la variable ciclo educativo ($F=155.022, p=.000$) como en la de sexo ($F=88.629, p=.000$). Igual ocurre cuando es el agresor (*¿Has pegado a otro?*), con la variable ciclo educativo ($F=78.907, p=.000$) y con la de sexo ($F=152.654, p=.000$). En ambos casos se constata, por un lado, un decremento con la edad de las agresiones físicas recibidas y, por otro, un mayor grado de agresividad en los chicos que en las chicas (ver figuras 1 y 2).

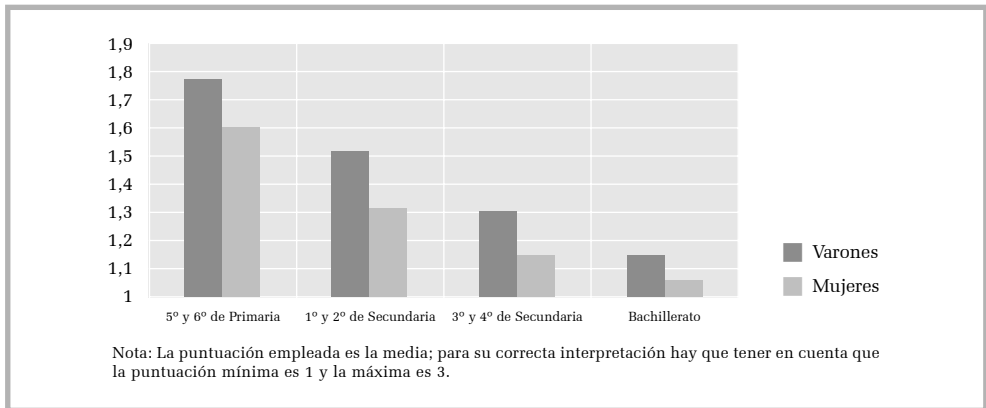


Figura 1. Indicador de agresividad física, asumiendo el rol de víctima: ¿Te han pegado o golpeado?

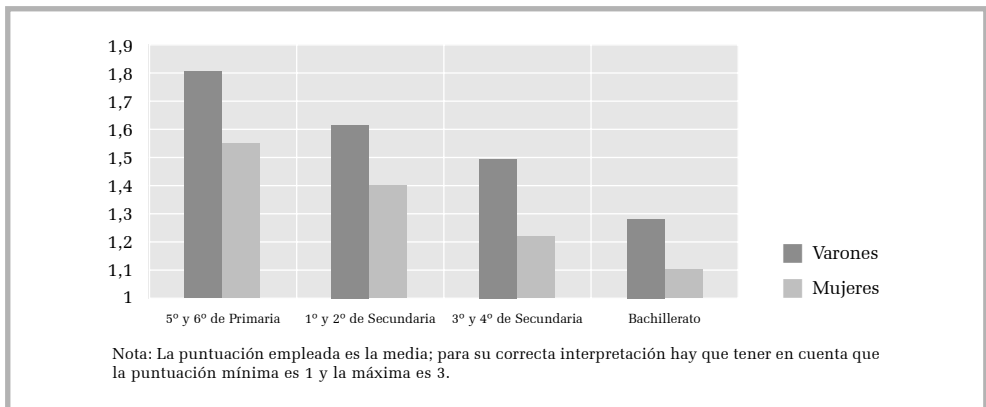


Figura 2. Indicador de agresividad física, asumiendo el rol de agresor: ¿Has pegado a otros?

Sobre el indicador de *agresividad verbal*, cuando es víctima de la agresión (*¿Te han insultado?*) se obtiene el efecto interactivo –ciclo educativo x sexo– ($F=3.008$, $p=.029$), así como los dos efectos significativos principales, de ciclo educativo ($F=148.277$, $p=.000$) y de sexo ($F=53.157$, $p=.000$). Lo mismo ocurre con la situación de agresor (*¿Has insultado?*) obteniendo el efecto interactivo ($F=5.679$, $p=.001$), y los dos efectos principales de ciclo educativo ($F=30.264$, $p=.000$) y de sexo ($F=35.224$, $p=.000$). En ambos casos, se percibe que tanto en el grupo de chicos como en el de las chicas, los insultos disminuyen con la edad, si bien en todos los ciclos analizados son los chicos los que recurren en mayor medida a este tipo de agresión (ver figuras 3 y 4).

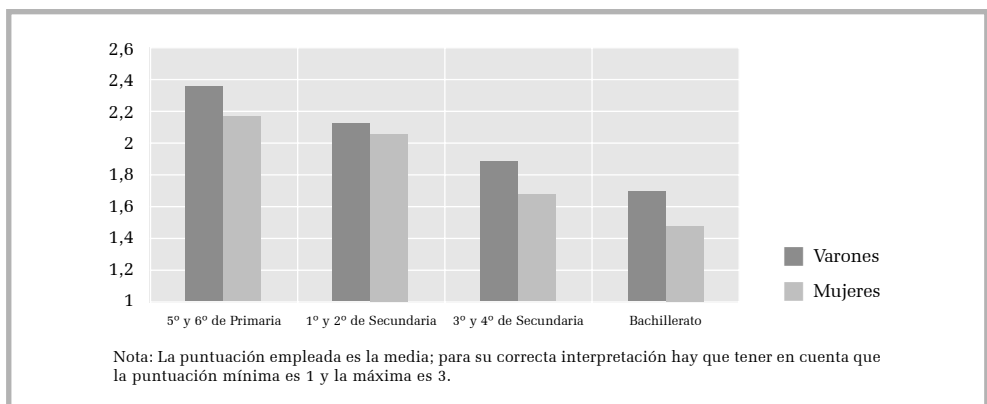


Figura 3. Indicador de agresividad verbal, asumiendo el rol de víctima: ¿Te han insultado?

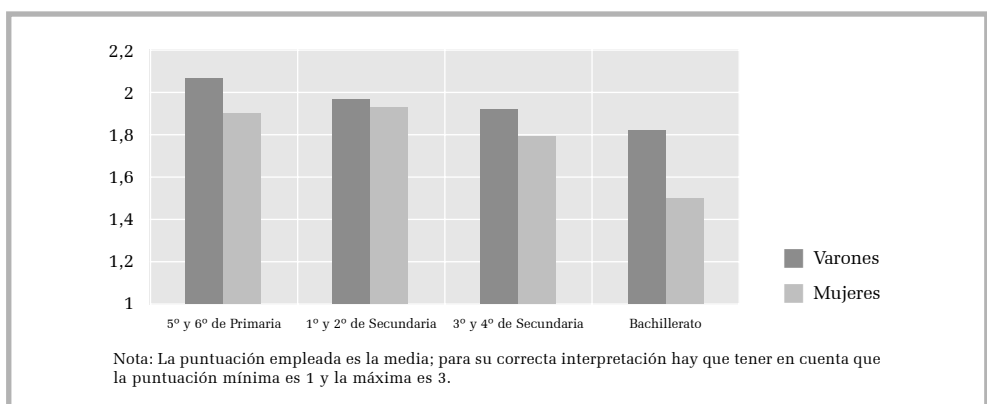


Figura 4. Indicador de agresividad verbal, asumiendo el rol de agresor: ¿Has insultado?

El tercer grupo de indicadores, en el que se indaga sobre *amenazas*, se obtienen, al analizar la situaciones de víctima (*¿Te han amenazado?*), dos efectos significativos principales de las variables ciclo educativo ($F=16.075$, $p=.000$) y sexo ($F=20.639$, $p=.000$). Según esto, los dos grupos de menor edad reciben en mayor medida este tipo de conducta que en los dos grupos de mayor edad; asimismo, son los varones quienes perciben una mayor ocurrencia. Por lo que se refiere a los resultados al asumir el alumno el papel de agresor (*¿Has amenazado?*), se produce un efecto interactivo ciclo educativo x sexo ($F=3.158$, $p=.024$), y se obtienen los dos efectos principales de ciclo educativo ($F=6.846$, $p=.000$) y sexo ($F=35.224$, $p=.000$). En este caso, siguen siendo los chicos en todos los ciclos educativos quienes dicen emitir con mayor frecuencia esta conducta; sin embargo, el patrón evolutivo cambia: en los chicos, aumenta con la edad, mientras que en las chicas aumenta hasta el segundo ciclo de educación secundaria obligatoria, para disminuir en el grupo de mayor edad –bachillerato– (ver figuras 5 y 6).

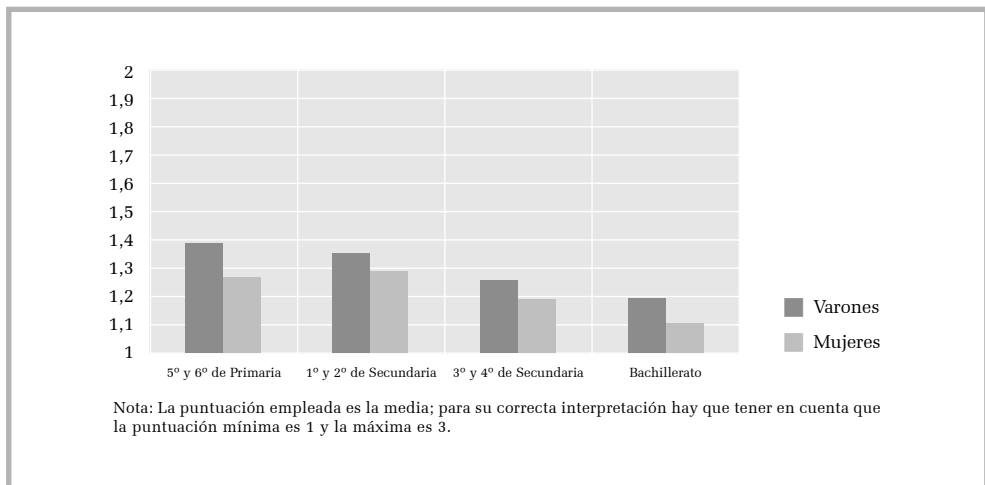


Figura 5. Indicador de agresividad verbal, asumiendo el rol de víctima: ¿Te han amenazado?

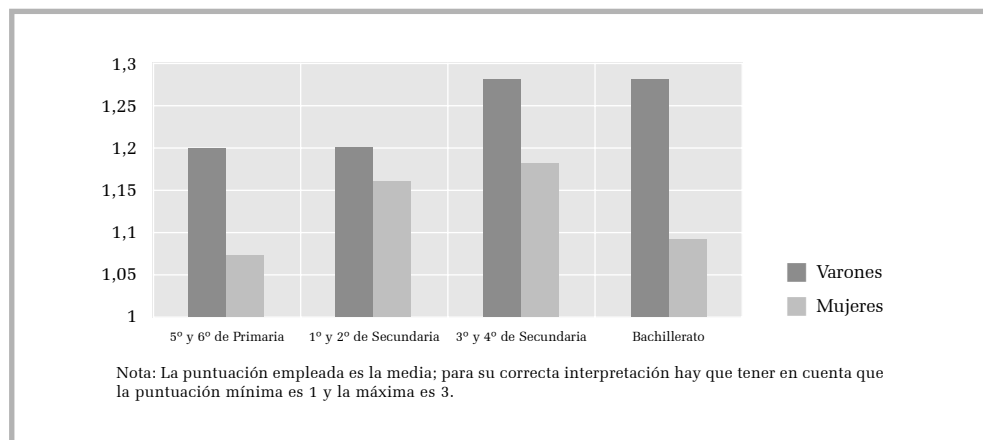


Figura 6. Indicador de agresividad verbal, asumiendo el rol de agresor: ¿Has amenazado?

En cuanto al indicador sobre *agresividad material*, se encuentra un patrón diferente si se trata de víctimas o de agresores. En el primer caso (*¿Te han roto o estropeado tus cosas?*) se encuentra un efecto interactivo, ciclo educativo x sexo ($F=3.327$, $p=.019$), además del efecto principal del ciclo educativo ($F=11.937$, $p=.000$). Estos dos efectos significativos ponen de manifiesto que con la edad este tipo de comportamientos tiende a disminuir, especialmente es bastante inferior en función del sexo, esto es, los dos grupos de varones y mujeres en los cuatro grupos de edad perciben un grado muy semejante de recepción de esta conducta.

Sin embargo, cuando se analiza la agresividad material desde la perspectiva del agresor (*¿Has roto o estropeado cosas de otros?*) los resultados son diferentes. Así, se sigue obteniendo el efecto interactivo entre los dos factores inter-sujetos ($F=4.126$, $p=.006$); y además, se produce el efecto principal debido a la variable sexo ($F=33.208$, $p=.000$). La percepción de ser agresor en las conductas de romper o estropear las cosas a los demás se mantiene bastante estable en los cuatro ciclos educativos tratados incluso en los varones aumenta ligeramente en los dos grupos de más edad. Pero, en todos los ciclos son los varones los que manifiestan en mayor medida ser agentes de este tipo de conductas (ver figuras 7 y 8).

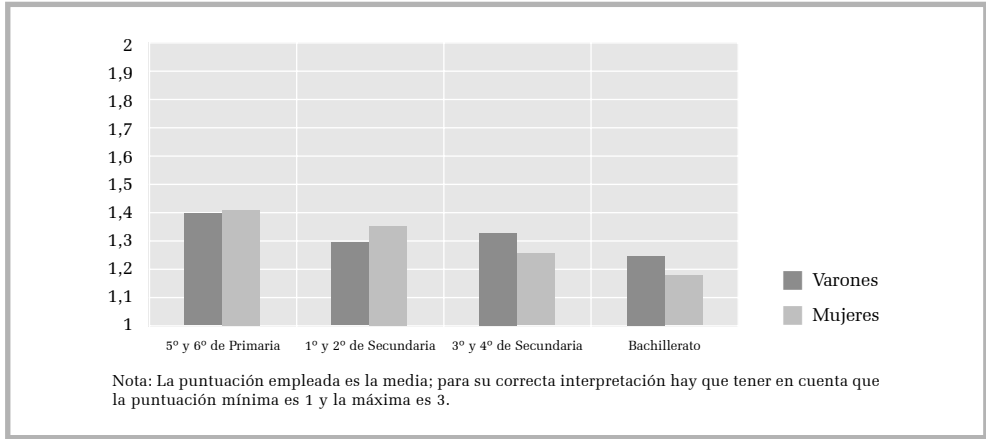


Figura 7. Indicador de agresividad material, asumiendo el rol de víctima: ¿Te han roto o estropeado tus cosas?

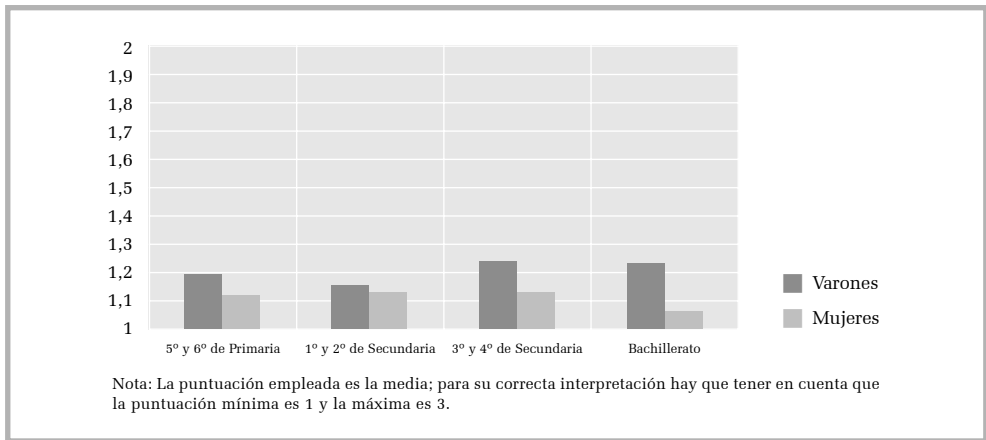


Figura 8. Indicador de agresividad material, asumiendo el rol de agresor: ¿Has roto o estropeado cosas de otros?

Sobre el indicador relacionado con *robos*, cuando ocupan el papel de víctima (*¿Te han quitado tus cosas?*) se obtienen los dos efectos principales significativos: el ciclo educativo ($F=14.003$, $p=.000$) y el sexo ($F=6.346$, $p=.012$). Así, con la edad se percibe ser objeto de un menor número de robos; aunque es el grupo de las chicas quien considera ser víctima en mayor medida que los chicos de este tipo de conducta. Cuando se analiza este comportamiento desde el papel de los agre-

sores (*¿Has quitado cosas a otros?*), se produce el efecto interactivo ciclo educativo x sexo ($F=4.5$, $p=.004$), y el efecto principal de la variable sexo ($F=23.89$, $p=.000$). En este caso, es el grupo de chicos el que manifiesta en todas las edades emitir este tipo de conductas en mayor medida que el grupo de las chicas. Por otro lado, el grado de emisión se mantiene bastante constante en los cuatro ciclos educativos (ver figuras 9 y 10).

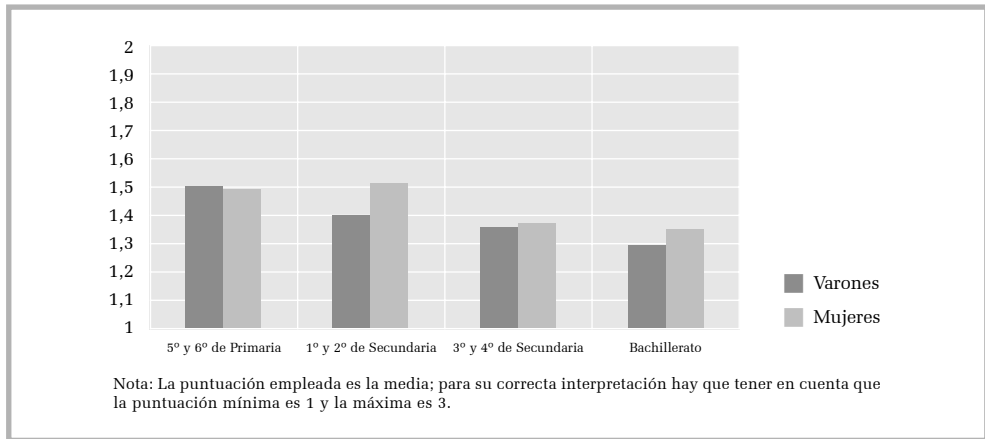


Figura 9. Indicador de inseguridad ante los robos, asumiendo el rol de víctima: ¿Te han quitado tus cosas?

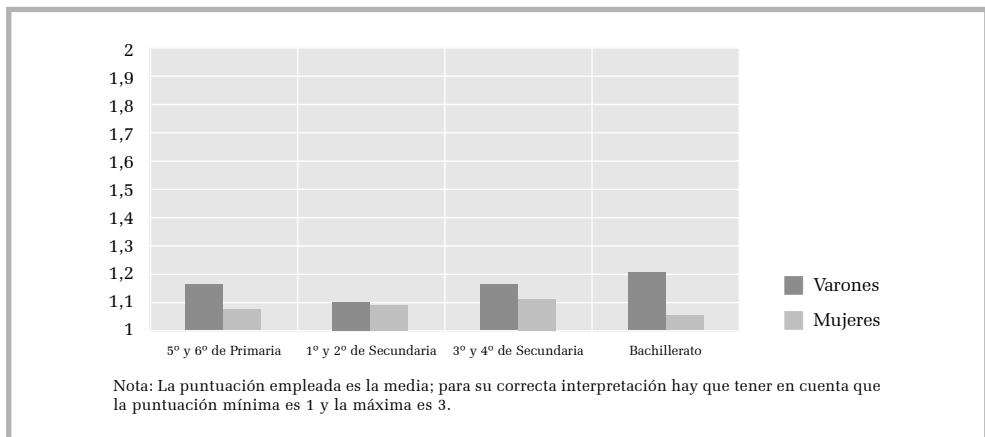


Figura 10. Indicador de inseguridad ante los robos, asumiendo el rol de agresor: ¿Has quitado cosas a otros?

Dos efectos principales suceden al analizar los *rechazos* en el papel de víctimas (*¿Te han rechazado o dejado de lado?*): debido al ciclo educativo ($F=55.354$, $p=.000$) y al sexo ($F=7.09$, $p=.008$). De nuevo aparece el patrón de disminución progresiva con la edad de esta conducta, siendo en el grupo de las mujeres donde se produce con mayor asiduidad. Cuando se observa en el papel de agresores (*¿Has rechazado o dejado de lado a alguien?*), sólo se obtiene el efecto significativo de interacción ciclo educativo x sexo ($F=3.049$, $p=.028$), de tal manera que las chicas manifiestan una progresiva disminución de la emisión de esta conducta con la edad, mientras que en el grupo de los chicos aumenta con la edad. Además, en los dos primeros ciclos tratados es mayor la media obtenida por las chicas, y en los dos últimos grupos se invierte, siendo mayor la percepción de emisión de los varones (ver figuras 11 y 12).

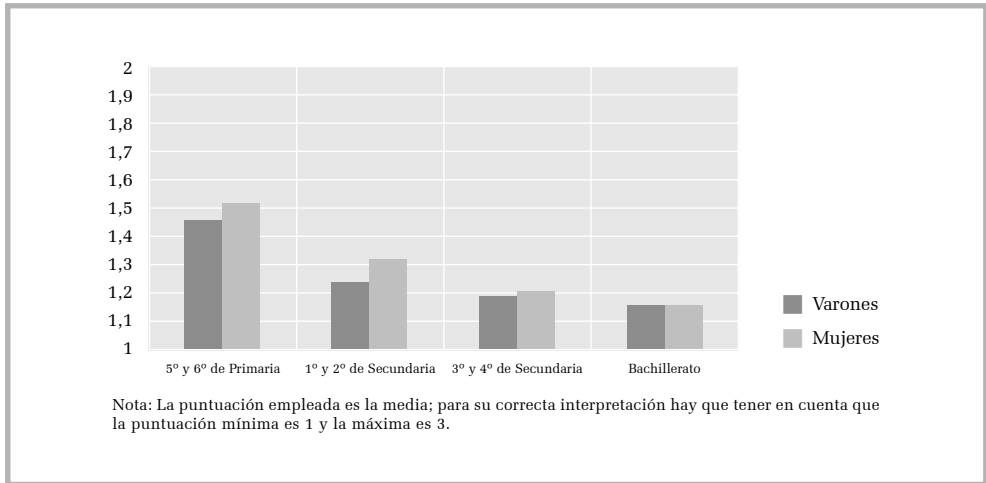


Figura 11. Indicador de agresividad verbal, asumiendo el rol de víctima: ¿Te han amenazado?

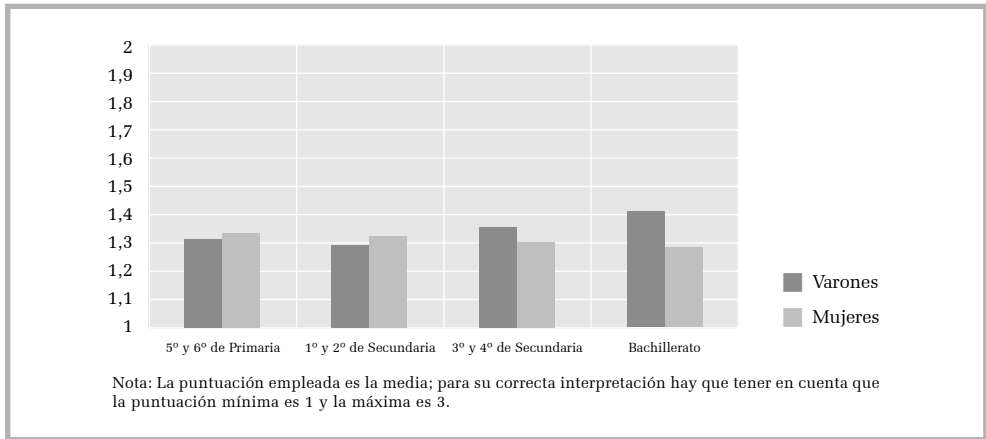


Figura 12. Indicador de agresividad emocional, asumiendo el rol de agresor: ¿Has rechazado o dejado de lado a alguien?

En la variable dependiente *desprecios*, se obtiene únicamente el efecto significativo principal debido al ciclo educativo ($F=14.426$, $p=.000$) cuando se asume el papel de víctima (*¿Te han despreciado?*), detectándose una progresiva disminución de esta conducta con la edad. En rol de agresor (*¿Has despreciado a otros?*) no se encuentra ningún tipo de efecto, manteniéndose constante en las distintas edades, y siendo muy semejante en chicos y chicas (ver figura 13).

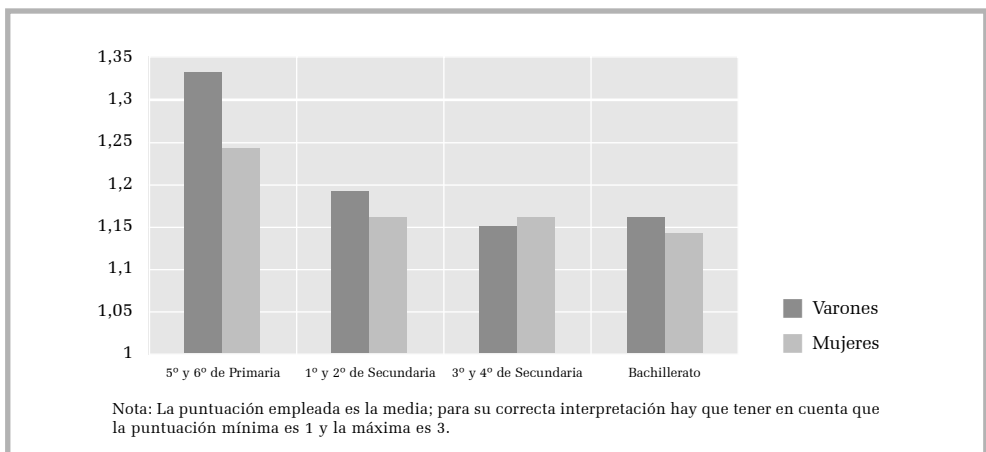


Figura 13. Indicador de agresión emocional, asumiendo el rol de víctima. ¿Te han despreciado?

En el indicador referido a *agresión sexual*, al ser víctima (*¿Te han tocado o acosado sexualmente?*) se encuentra el efecto interactivo ciclo educativo x sexo ($F=2.647$, $p=.048$) y el efecto principal de ciclo educativo ($F=2.824$, $p=.037$). Según esto, los varones perciben a mayor edad un aumento de ser víctimas de acoso sexual, mientras que en las chicas se mantiene estable en los cuatro ciclos educativos. Cuando son agresores (*¿Has tocado o acosado sexualmente a otro/a?*), aparece el efecto interactivo ($F=2.993$, $p=.03$), a la vez que los dos efectos principales de ciclo educativo ($F=4.048$, $p=.07$) y sexo ($F=23.09$, $p=.000$). De esta manera, en ambos grupos aumenta con la edad la percepción de ser agentes de este tipo de agresiones, aunque en todas las edades son los varones quienes manifiestan un mayor grado de emisión. En cualquier caso, debe tenerse en cuenta que las medidas obtenidas son extremadamente reducidas, es decir, es una conducta de muy baja emisión (ver figuras 14 y 15).

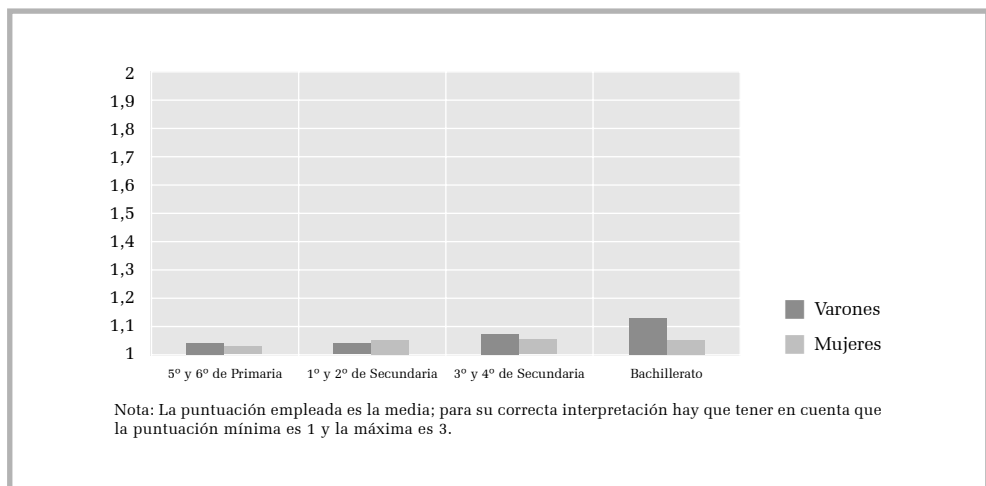


Figura 14. Indicador de agresión sexual, asumiendo el rol de víctima: ¿Te han tocado o acosado sexualmente?

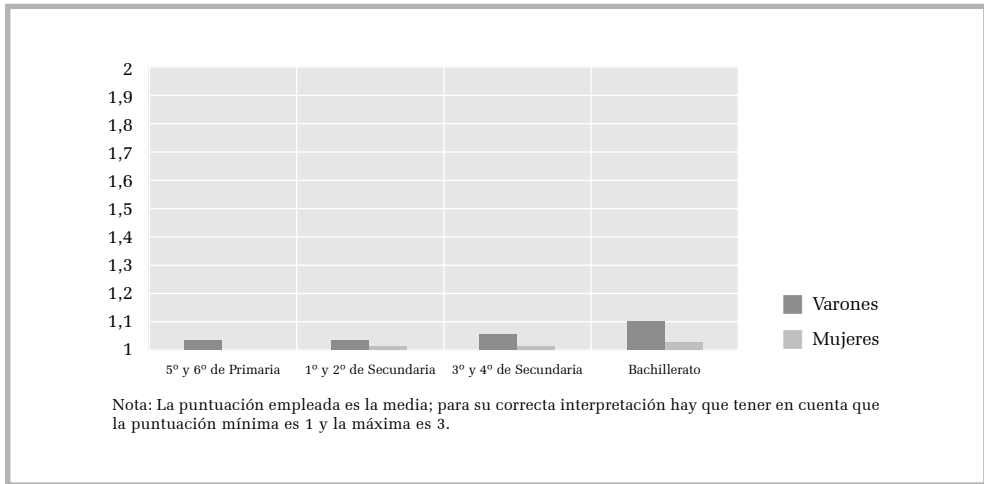


Figura 15. Indicador de agresión sexual, asumiendo el rol de agresor: ¿Has tocado o acosado sexualmente a otro/a?

Por lo que se refiere a las *agresiones interviniendo los adultos*, cuando se adopta el papel de víctima (*¿Has sido agredido por el padre o madre de algún compañero?*) se obtiene el efecto principal de ciclo educativo ($F=6.762$, $p=.000$), disminuyendo la recepción de este comportamiento con la edad. Para constatar el papel de los estudiantes como agresores se emplearon dos cuestionarios: por un lado dirigido a padres y madres (*¿Has agredido al padre o madre de algún compañero?*) y, por otro, a profesores (*¿Has agredido a algún profesor?*). En ambos casos se encuentra el efecto principal debido a la variable sexo ($F=7.38$, $p=.007$, en el primer caso; $F=5.188$, $p=.023$, en el segundo), siendo la interpretación de la misma: son los varones quienes manifiestan una mayor emisión de este tipo de conductas, aunque las medias son absolutamente marginales (ver figuras 16, 17 y 18).

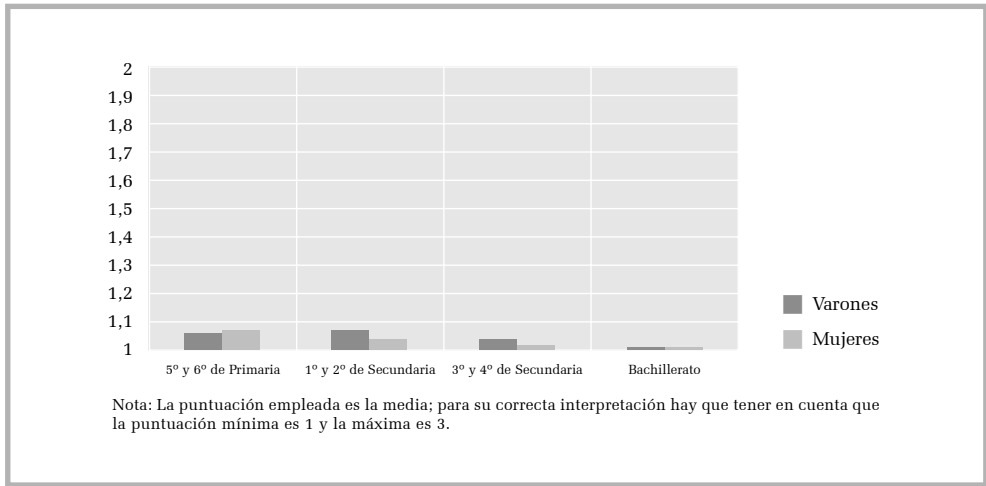


Figura 16. Indicador de agresividad con implicación de adultos, asumiendo el rol de víctima: ¿Has sido agredido por el padre o la madre de algún compañero?

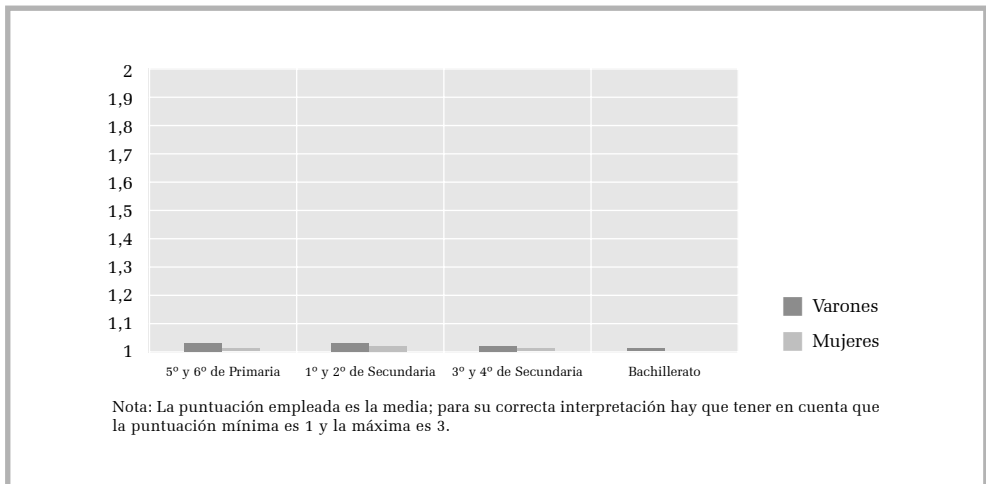


Figura 17. Indicador de agresividad con implicación de adultos, asumiendo el rol de agresor: ¿Has agredido al padre o madre de algún compañero?

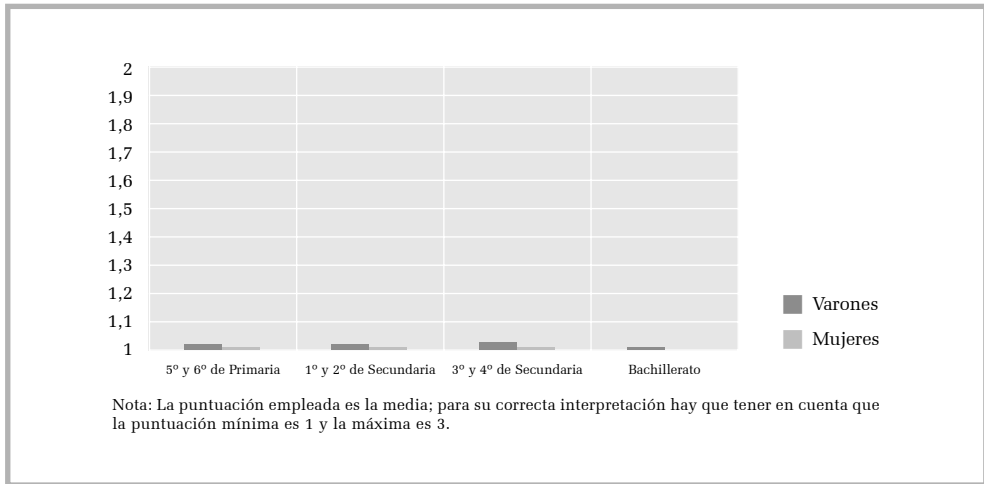


Figura 18. Indicador de agresividad con implicación de adultos, asumiendo el rol de agresor: ¿Has agredido a algún profesor?

Por último, se indagó por dos aspectos relacionados con el *comportamiento disruptivo en el aula*, dirigido a compañeros y a profesores. Cuando se dirige a compañeros (*¿Has molestado en clase a otros compañeros/as?*) se encuentran los efectos principales de ciclo educativo ($F=4.099$, $p=.077$) y sexo ($F=124.632$, $p=.000$). Por un lado, son los varones quienes manifiestan más esta conducta, pero a medida que aumenta la edad disminuye su frecuencia.

Cuando este comportamiento va dirigido hacia el profesor (*¿Has molestado en clase al profesor/a?*) se encuentran los mismos efectos, aunque la tendencia varía relativamente. Por lo que se refiere a la variable sexo ($F=26.123$, $p=.000$) siguen siendo los varones quienes obtienen una media superior, es decir, son los que más molestan al profesor; pero en cuanto al ciclo educativo ($F=33.31$, $p=.000$) se invierten los resultados: a mayor edad se producen más conductas de este tipo (ver figuras 19 y 20).

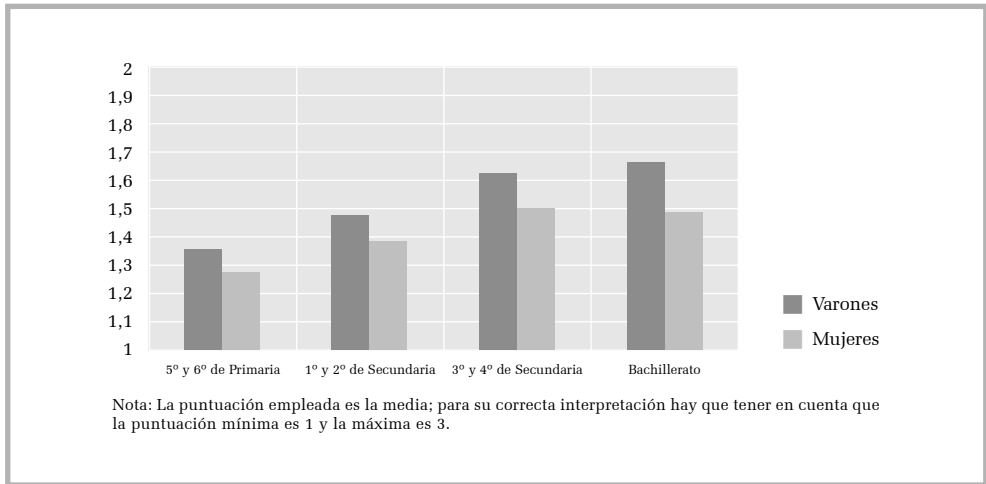


Figura 19. Indicador de comportamiento disruptivo en clase, asumiendo el rol de agresor: ¿Has molestado en clase a otros compañeros?

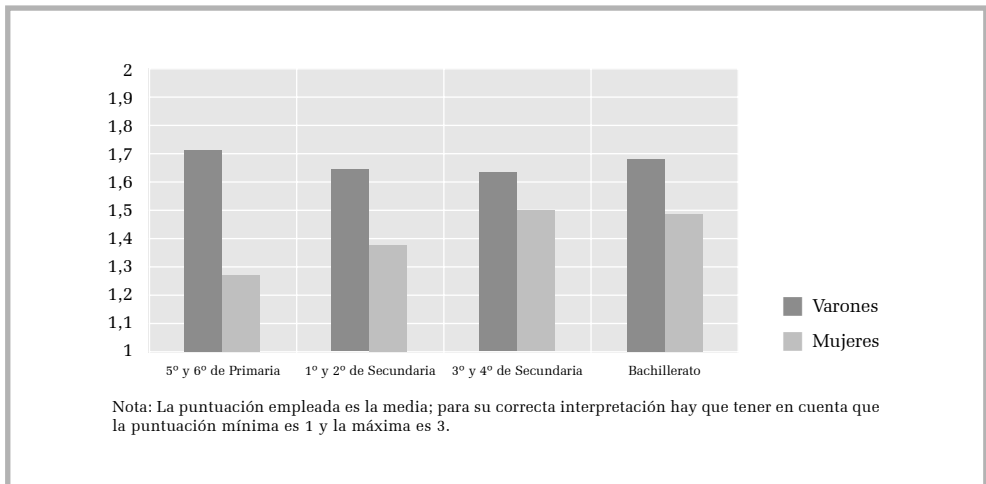


Figura 20. Indicador de comportamiento disruptivo en clase, asumiendo el rol de agresor: ¿Has molestado en clase al profesor?

DISCUSIÓN

La agresión, el acoso, la intimidación, la amenaza y, en general, los malos tratos entre estudiantes son uno de los fenómenos más nocivos que se pueden encontrar en los centros educativos, no sólo porque dificultan la convivencia y establece un ambiente enrarecido sino porque inciden en gran medida en el rendimiento escolar, generan ansiedad, déficits atencionales y conductas disociales (Defensor del Pueblo, 2000; Ortega y Del Rey, 2001; Shechtman, 2000; Suelves y Sánchez-Turet, 2001). Algunos estudios llegan a considerar que los adolescentes que manifiestan este tipo de relación escolar suelen desembocar en otras conductas de alto de riesgo, tales como, el abuso de alcohol y de drogas, conductas delictivas, etc. (Farrington, 1995; Olweus, 1998). Lo característico del fenómeno es la relación de desequilibrio físico o psicológico entre el agresor y la víctima que se manifiesta mediante un esquema de dominio-sumisión y el poco margen de acción o de cambio que tiene la persona que lo sufre en un contexto tan complejo de relaciones como la escuela. Este esquema irá modificándose en función de la edad, tal y como se ha manifestado en las diferentes investigaciones realizadas (Avilés y Monjas Casares, 2005; Barrio et al., 2003; Beltrán, Sánchez Burón y Fernández Martín, 2002; Mellor, 1990; Mooj, 1992; Mora-Merchán et al., 2001; Whitney y Smith, 1993).

Olweus (1998) manifiesta en este sentido que el maltrato entre iguales produce un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta los actos de intimidación por parte de los compañeros aunque no hayan sido protagonistas inicialmente del mismo. De tal manera que las víctimas y los agresores pueden percibir que la forma habitual de solucionar conflictos es precisamente la que están sufriendo o ejerciendo, pasiva o agresiva respectivamente, ya que tienen bastante dañada o simplemente desconocen habilidades de solución de conflictos de forma pacífica, asertiva o positiva.

En líneas generales, la investigación realizada muestra que, a medida que avanza la edad (educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato) tiende a disminuir la emisión de conductas violentas (agresividad verbal, física, robos), tanto en chicos como en chicas. La percepción de víctima en cada una de las conductas analizadas tiende a ser mayor en las chicas, aunque esta percepción también se reduce con la edad. Son igualmente las chicas las que suelen utilizar en mayor medida la violencia pasiva frente a los chicos. Se trata de una agresividad menos visible e identificada con el rumor, el rechazo o el aislamiento social, frente a una agresividad más directa, más llamativa, quizá menos sutil – agresiones físicas y verbales –, propia de los chicos (Avilés y Monjas Casares, 2005;

Barrio et al., 2003; Ortega et al., 2001; Ortega y Mora-Merchán, 1995; Pellegrini y Bartini, 2000; Roland e Idsoe, 2001; Suelves y Sánchez-Turet, 2001). Además, en el análisis de estos resultados es importante considerar el período evolutivo en el que se encuentran los escolares (finales de educación primaria, secundaria y bachillerato) para hacer referencia a factores de poder, de afiliación, pérdida de identidad, de estatus dentro de un grupo, de adquisición de autonomía, etc. que pueden, aparentemente, explicar las diferentes conductas intimidatorias que se producen en las aulas.

Desde una perspectiva psicoeducativa, los resultados procedentes de esta investigación y de las que se presentan en este artículo llevan a plantearse como prioridad la instauración de medidas o programas de prevención desde la primera toma de contacto del niño con la escuela ya que los diferentes estudios muestran que las conductas de intimidación tienen su origen en la escuela infantil y alcanzan su punto álgido entre los 9 y los 14 años para posteriormente disminuir en la adolescencia o adquirir otras formas más amplias de violencia (destrucción de la propiedad privada, desobediencia a la autoridad, consumo de drogas y de alcohol, etc.) (Ortega y Monks, 2005). Con la aplicación de estas medidas se favorecería, por un lado, la instauración de estrategias para solucionar conflictos de forma positiva o de habilidades de detección de situaciones conflictivas para “enfriar” y “rebajar” la tensión, favoreciendo el análisis objetivo de la misma y la adopción de salidas pacíficas. Y, por otro, se eliminarían las consecuencias a corto y a largo plazo que produce la agresión entre compañeros (Díaz Aguado, 2004; Meulen et al., 2003; Sandy y Cochran, 2000). En este sentido, en los últimos años se han creado unas redes europeas de información acerca de las medidas adoptadas para prevenir e intervenir sobre la violencia (Defensor del Pueblo, 2000). Sin embargo, se trata de medidas de carácter general. Es importante en el estudio de la victimación tener en cuenta el contexto social, los objetivos de la escuela, la organización del centro, las relaciones que se establecen, etc. En esta dirección y, como consecuencia de los datos arrojados por dicho informe, el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2003) en su memoria anual plantea la creación de un documento base para la promoción de la convivencia en los centros educativos donde se destacan: a) el fomento de buenas prácticas como medidas preventivas y generadoras de comportamientos prosociales; b) incremento de la participación del alumnado en las normas de funcionamiento; c) ampliación de las medidas de atención a la diversidad; y d) la cooperación entre la escuela y su contexto más inmediato como agentes activos de la educación.

Además, si los alumnos se encuentran implicados en algún fenómeno de intimidación o *bullying* de los que se han descrito anteriormente, presentan difi-

cultades o problemas de interacción social, sean víctimas, agresores o espectadores, necesitan reestablecer su sensibilidad emocional y afectiva hacia sí mismos y hacia los demás (Avilés y Monjas Casares, 2005).

Entre las propuestas de intervención que se plantean en esta dirección se encuentran, por un lado, los *círculos de calidad*. Este concepto procede de una terminología de empresa –calidad total– aplicado por Smith y Sharp (1994) en su Proyecto Sheffield y consiste en la formación de un grupo de alumnos pertenecientes a la misma clase en la que se ha originado la intimidación, que analizan los aspectos del problema, aportan una solución y la presentan a la dirección del centro. Posteriormente, esta propuesta es estudiada y si es aprobada se incluye como opción propia de la escuela para solucionar las situaciones de intimidación o *bullying*.

Por otro, la mediación en conflictos, mediante *sistemas de ayudas, alumnos consejeros y mediadores escolares*. Se trata de tres propuestas con diferentes grados de dificultad en las que se exige una preparación de la persona que lo va a aplicar en habilidades sociales y habilidades de comunicación, especialmente en escucha activa que, en ocasiones, puede ser un compañero de clase (Cowie y Sharp, 1996; Torrego, 2000, 2003).

El desarrollo de *programas de juego cooperativo* constituye otra de las propuestas de intervención que han obtenido resultados satisfactorios en la dirección de mejora de las conductas asertivas, disminución de las conductas antisociales y delictivas. Los programas incluyen actividades lúdicas que fomentan la comunicación y la cohesión (aceptarse, cooperar, compartir e inventar juntos) y debates a modo de reflexión y diálogo (Garaigordobil, 2004).

Y, por último, como propuesta de intervención ante situaciones de intimidación se plantea la ayuda entre iguales o los *grupos cooperativos*, que se encontrarían a mitad de camino entre los círculos de calidad y la mediación.

Estos programas no sólo están indicados para mejorar la convivencia sino también para crear un marco de interacción e interrelación. Estas propuestas deben favorecer las relaciones interpersonales, desarrollar la asertividad, la empatía, el respeto de los unos hacia los otros y la autonomía a la hora de abordar los problemas o los conflictos de una forma pacífica y creativa, al tiempo que se incrementa el sentimiento de eficacia y la autoestima (Gruber, 2000; Ortega, Mínguez y Saura, 2003; Sastre y Moreno, 2003). En muchos de estos programas, las medidas adoptadas no sólo se dirigen al alumno o a su contexto más inmediato –aula, centro–, sino que también se dirigen a los diferentes agentes comunitarios, lo que implicaría un análisis más en profundidad y más amplio del fenómeno de la violencia (Prieto, 2004) –Programa Convivir es Vivir de la Comunidad de Madrid

(1997-1999), Modelo de intimidación de Olweus, (1998), Proyecto Sheffield de Smith y Sharp (1994), (adaptado posteriormente por Ortega (1997) para el Proyecto SAVE de Andalucía, en la actualidad, ANDAVE) o el proyecto de prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia, Respuesta en Red 2004 dirigido y coordinado por Díaz Aguado (2004)–. En este sentido, aquellos países europeos que han puesto en marcha programas para abordar el tema de la intimidación o violencia escolar han obtenido resultados satisfactorios (Defensor del Pueblo, 2000). Sin embargo, es importante asegurar los resultados obtenidos a lo largo del tiempo, es decir, los efectos a largo plazo, además de la implicación de los diferentes miembros de la comunidad educativa para su eficacia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IVTR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson
- Anderson, C. y Bushman, B. (2002). Human Aggression. *Annual Review Psychology*, 53, 27-51
- Avilés, J.M. y Monjas Casares, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIME I –Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales–. *Anales de Psicología*, 21, 1, 27-41.
- Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 9-24
- Barrio, C., Martín, E., Montero, I. Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-47
- Beltrán, J.A., Sánchez Burón, A. y Fernández Martín, M.P. (2002). Análisis cualitativo sobre las características de las conductas agresivas entre estudiantes. *EduPsykhé*, 1,1, 22-34.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Cerezo, F. (2001a). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

- Cerezo, F. (2001b). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-43
- Cerezo, F. (2002). El bullying y su relación con las actividades de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, (1), 1-8.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). El fenómeno bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista Universitas Tarraconensis*, 14, 131-145.
- Convivir es Vivir (1997). *Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Obra Social de Caja Madrid.
- Convivir es Vivir (1999). *Materiales de apoyo al programa*. Madrid: Obra Social de Caja Madrid.
- Cowie, H. y Sharp, S. (1996). *Peer Counselling in Schools*. London: David Fulton Publishers.
- Defensor del Menor (2003). *Informe Anual*. Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid.
- Defensor del Pueblo (2000). Informe sobre violencia escolar. El maltrato entre iguales en la educación secundaria. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. <http://www.defensordelpueblo.es/informes/>
- Díaz Aguado, M. J. (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela. La prevención de la violencia y la exclusión social. *Psicología Educativa*, 10, 2, 81-100.
- Eagly, A. y Steffen, V. (1986). Gender and aggressive behaviour: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 309-330.
- Fuchs, M. (1996). *Schule und Gewalt. Realität und warneck mung eines sozziaten problem*. Opladem: Leske.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y anti-social con niños. *Psicothema*, 16, 3, 429-435
- Gruber, H. (2000). Creativity and Conflict Resolution: The Role of Point of View. En M. Deutsch y P. Coleman (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution. Theory and Practice* (345-355). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Hawkins, D., Pepler, D. y Craig, W. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Hoover, J, Oliver, R y Hazler, R. (1992). Bullying. Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Hugh-Jones, S. y Smith, P.K. (1998). Self-reports of short an long term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Developmental Psychology*, 69, 141-158.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998). *Evaluación del sistema educativo: indicadores sobre entornos y procesos escolares*. Madrid: INCE.
- Mellor, A. (1990). *Spothlights, 23. Bullying in Scottish Secondary Schools*. Edinburgh: SCRE.
- Meulen, K, Soriano, L., Granizo, L, Barrio, C., Korn, S. y Schäfer, M. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 49-62.
- Ministerio de Educación Francés (1994). La violence a l'école état de la situation en 1994. *Analyse et recommandations* (MEN/IGEN. Fotinos, 1995).
- Ministerio de Educación Francés (1997). Proyecto gubernamental contra la violencia en los colegios. Presentado en la Conferencia Europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas.
- Mooj, T. (1992). Predicting achievement of gifted children. *European Journal for High Ability*, 3, 59-74.
- Mora-Merchán, J., Ortega, R, Justicia, F y Benítez, J. (2001). Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338.
- Muñoz, J.M., Carreras, M.R. y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20, 1, 81-91.
- O'Moore, A, Kirkham, C. y Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: A nation-wide study. *Irish Journal of Psychology*, 18, 141-169.
- O'Moore, A. y Hillery, B. (1991). *What to Teachers Need to Now? In Bullying: A Practical Guide to Coping for Schools*. Londres: Longman.

- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y de amenaza entre escolares*. Madrid: Morata (Orig.1995).
- Ortega, P. Mínguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas*. Barcelona: Ariel
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla Anti-Violencia escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R. (1992). Violence in Schools. Bully-victims problem in Spain. En Uth. *European Conference in Developmental Psychology*.
- Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla Anti-Violencia escolar. *Revista de Educación*, 313, 143-160.
- Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17, 3, 453-548
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1995). Víctimas y agresores. La autopercepción del maltrato entre compañeros escolares en el paso de la enseñanza primaria a la secundaria. En J.A. Beltrán (Coord.), *Intervención psicopedagógica. Variables personales y psicosociales. Volumen II* (1324-1355). Madrid: UCM.
- Otero-López, J.M. (2004). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. Saldaña (Coord.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (179-212). Madrid: Pirámide.
- Pellegrini, A. y Bartini, M. (2000). An Empirical Comparison of Methods of Sampling Aggression and Victimization in School Settings. *Journal of Educational Psychology*, 92, 360-366.
- Prieto, E. (2004). El abuso sexual y otras formas de maltrato infantil. La promoción de programas de prevención en el ámbito comunitario basados en la constitución y el fortalecimiento de las redes interdisciplinarias de trabajo. *Psicología Educativa*, 10, 2, 117-139.
- Rivers, I. (2001). Retrospective reports of school bullying stability of recall and its implications for research. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 129-142.
- Roland, E. y Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 276, 446-462
- Sandy, S. y Cochran, K. (2000). The Development of Conflict Resolution Skills in Children. En M. Deutsch y P. Coleman (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution. Theory and Practice* (316-343). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Sastre, G. y Moreno, M. (2003). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Shechtman, Z. (2000). An innovative intervention for treatment of child and adolescent aggression: an outcome study. *Psychology in the Schools*, 37, 157-167.
- Smith, E.K. y Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Suelves, J. y Sánchez-Turet, M. (2001). Asertividad y uso de sustancias en la adolescencia: resultados de un estudio transversal. *Anales de Psicología*, 17, 15-22.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence and counselling in the Iberian Peninsula bullying. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying an International Perspective* (135-153). London: David Fulton Publishers.
- Whitney, I. y Smith, P. (1993). *School Bullying: Insights and Perspectives*. Londres: Routledge.