

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



**ESTUDIO DE LOS ROLES EN EL ACOSO ESCOLAR :
ADOPCIÓN DE PERSPECTIVAS E INTEGRACIÓN EN EL
AULA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

María Fernández Menéndez

Bajo la dirección de los doctores

Gema Martín Seoane
Rosa Pulido Valero

MADRID, 2013

*ESTUDIO DE LOS ROLES EN EL ACOSO ESCOLAR:
ADOPCIÓN DE PERSPECTIVAS E INTEGRACIÓN
EN EL AULA.*

Tesis para la obtención del grado de Doctor

Presentada por

María Fernández Menéndez

Bajo la dirección de las doctoras

**Gema Martín Seoane
Rosa Pulido Valero**



Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Psicología

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación

Madrid, 2013

*Contra toda opinión, no son los pintores sino
los espectadores, quienes hacen los cuadros.*

Duchamp Marcel

*ESTUDIO DE LOS ROLES EN EL ACOSO ESCOLAR;
ADOPCIÓN DE PERSPECTIVAS E INTEGRACIÓN EN EL
AULA.*

María Fernández Menéndez

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
--------------------------	----------

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. SITUACIONES DE BULLYING EN EL CONTEXTO ESCOLAR

1.1.– Situaciones de bullying en el contexto escolar.....	8
1.1.1. Definición de acoso escolar.....	8
1.1.2. Incidencia del acoso escolar.....	22
1.1.3. Los roles del acoso escolar.....	42
1.2.– Variables asociadas al acoso escolar y sus consecuencias.....	62
1.2.1. Factores de riesgo en el acoso escolar.....	62
1.2.2. Consecuencias del acoso escolar.....	69
1.3.– Conclusiones.....	75

CAPÍTULO 2. EL DESARROLLO MORAL EN LA ADOLESCENCIA: EL PAPEL DE LA ADOCIÓN DE PERSPECTIVAS EN CONFLICTOS MORALES

2.1 – El desarrollo moral.....	78
2.1.1 – Desarrollo moral en la adolescencia y conducta moral.....	80
2.1.2 – Aportaciones teóricas al estudio del desarrollo moral.....	84
2.2 – El papel de la adopción de perspectivas en la solución de conflictos morales.....	106
2.2.1. La adopción de perspectivas.....	106
2.2.2. Aportaciones teóricas al estudio de la adopción de perspectivas.....	107
2.3– Conclusiones.....	119

CAPÍTULO 3. DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA: EL PAPEL DEL GRUPO DE IGUALES.

3.1 – Las relaciones entre iguales en la adolescencia.....	123
3.1.1. Época de inmadurez en busca de la madurez.....	124
3.1.2. Repercusión de los cambios propios del adolescente en las relaciones sociales.....	129
3.2– Las relaciones entre iguales en el aula.....	135
3.2.1 El estudio de las relación entre iguales en el aula.....	136
3.2.2 Estatus sociométrico y bullying en la escuela.....	143

3.3– Conclusiones.....	147
------------------------	-----

INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	151
4.1 – Objetivo general.....	152
4.2 – Objetivos específicos.....	152
4.3 – Hipótesis.....	153
CAPÍTULO 5. MÉTODO.....	156
5.1 – Participantes.....	156
5.2 – Instrumentos de evaluación y variables objeto de estudio.....	159
5.2.1. Cuestionario de evaluación de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio.....	159
5.2.2. Cuestionario Opciones según el contexto: clases y escuelas.....	164
5.2.3. Cuestionario sociométrico.....	172
5.2.4. Variables objeto de estudio.....	176
5.3 – Estudio piloto.....	176
5.4 – Procedimiento.....	177
5.5 – Análisis de datos.....	178
CAPÍTULO 6. RESULTADOS I. CONDUCTAS DE ACOSO EN LA ESCUELA Y EN EL OCIO.	
6.1 – Análisis descriptivo de los principales factores del cuestionario de violencia.....	180
6.1.1 Calidad subjetiva de contextos y relaciones.....	180
6.1.2 Situaciones sufridas como víctima en la escuela.....	182
6.1.3 Situaciones vividas como agresor en la escuela.....	184
6.1.4 Situaciones vividas como espectador en la escuela.....	187
6.1.5 ¿Quién está disponible para ayudar?.....	189
6.1.6 ¿Qué hace el profesorado?.....	191
6.1.7 ¿Qué hacen los adolescentes?.....	192
6.1.8 Situaciones sufridas como víctima en el ocio.....	194
6.1.9 Situaciones vividas como agresor en el ocio.....	196
6.2 – Selección de alumnos en situación de riesgo de violencia.....	198
6.2.1 Situaciones sufridas como víctima en la escuela.....	198
6.2.2 Situaciones vividas como agresor en la escuela.....	202
6.2.3 Situaciones de agresión vividas como espectador.....	205

6.3 – Conclusiones.....	209
-------------------------	-----

CAPÍTULO 7. RESULTADOS II. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL DESARROLLO MORAL..... 211

7.1 – Análisis del dilema moral 1 (Ostracismo).....	212
7.1.1 Análisis según el curso del alumnado.....	214
7.1.2 Análisis según el género del alumnado.....	216
7.2 – Análisis del dilema moral 2 (Insultos).....	219
7.2.1 Análisis según el curso del alumnado.....	221
7.2.2 Análisis según el género del alumnado.....	222
7.3 – Análisis del dilema moral 3 (Diferencias étnicas).....	224
7.3.1 Análisis según el curso del alumnado.....	226
7.3.2 Análisis según el género del alumnado.....	228
7.4 – Estabilidad del desarrollo moral a lo largo de los tres dilemas.....	230
7.5 – Análisis cualitativo del cuestionario de desarrollo moral.....	230
7.6 – Conclusiones.....	236

CAPÍTULO 8. RESULTADOS III. LA RELACIÓN ENTRE LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA Y LA ADOPCIÓN DE PERSPECTIVAS EN DILEMAS MORALES.....240

8.1 – Clasificación de las víctimas de acoso.....	241
8.1.1 Exclusión.....	241
8.1.2 Victimización de gravedad media.....	242
8.1.3 Victimización de gravedad extrema.....	243
8.2 – Clasificación de los agresores.....	244
8.2.1 Exclusión y agresión de gravedad media.....	244
8.2.2 Agresión de gravedad extrema.....	245
8.3 – Clasificación de los observadores.....	246
8.3.1 Observador defensor de la víctima.....	246
8.3.2 Observador culpabilizado.....	248
8.3.3 Observador reforzador del agresor.....	250
8.3.4 Observador ayudante del agresor.....	251
8.3.5 Observador indiferente.....	251
8.4 – Adopción de perspectivas en función de los roles de violencia.....	253
8.4.1 Ostracismo.....	253
8.4.2 Insultos.....	257
8.4.3 Diferencias étnicas.....	260

8.5 – Conclusiones.....	263
CAPÍTULO 9. RESULTADOS IV. EL GRUPO DE IGUALES.....	264
9.1 – Integración social de los alumnos en sus aulas.....	265
9.1.1. Relación entre la participación en situaciones de violencia y la posición de los alumnos en el aula.....	267
9.1.2. Diferencia de medias entre el perfil sociométrico y el perfil de violencia.....	268
9.2 – Análisis de los atributos perceptivos.....	270
9.2.1. Agrupación de los atributos perceptivos.....	270
9.2.2. Correlación entre atributos y posición sociométrica.....	271
9.2.3. Correlación entre los atributos y los perfiles de violencia.....	276
9.3 – Análisis cualitativo del cuestionario sociométrico.....	278
9.4 – Conclusiones.....	278
CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	280
10.1 – Conclusiones sobre las situaciones de violencia entre iguales.....	280
10.2 – Conclusiones sobre el la adopción de perspectivas.....	283
10.3 – Conclusiones sobre la relación entre la adopción de perspectivas y el rol asumido en las situaciones de violencia.....	287
10.4 – Conclusiones sobre el grupo de iguales.....	289
10. 5 – Aportaciones y limitaciones. Implicaciones prácticas.....	291
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	294

ANEXOS..... 321

Anexo 1. Instrumentos de evaluación	1.a. Cuestionario de evaluación de la violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio – CEVEO	323
	1.b. Cuestionario Opciones según el Contexto: clases y escuelas	329
	1.c. Cuestionario sociométrico	336
Anexo 2. Relación entre los distintos roles y las justificaciones de actuación	2.a. Justificaciones para Ostracismo	340
	2.b. Justificaciones para Insultos	341
	2.c. Justificaciones para Diferencias étnicas	342
Anexo 3. Cuestionario sociométrico	3.a. Correlación entre los atributos y los roles de agresor y víctima en la escuela	344
	3.b. Perfiles de la posición sociométrica y los atributos percibidos	345
Anexo 4. Plan de convivencia del centro		349

Resumen de la tesis en inglés.....364

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Formas de maltrato entre iguales basadas en el Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar en Educación Secundaria Obligatoria. (2007).....	14
Tabla 2. Modalidades de violencia según el Informe del Defensor del Pueblo (2000).....	32
Tabla 3. Clasificación de los observadores.....	58
Tabla 4. Estadios del juicio moral en Jean Piaget.....	88
Tabla 5. Nivel 1 (Moral Preconvencional) de razonamiento moral de Kohlberg...	93
Tabla 6. Nivel 2 (Convencional) de razonamiento moral de Kohlberg.....	93
Tabla 7. Nivel 3 (Postconvencional) de razonamiento moral de Kohlberg.....	94
Tabla 8. Piaget vs. Kohlberg.....	99
Tabla 9. Calidad subjetiva de contextos y relaciones.....	181
Tabla 10. Porcentajes de respuesta en las preguntas sobre victimización en la escuela.....	183
Tabla 11. Porcentajes de respuesta en las preguntas sobre participación como agresor en la escuela.....	185
Tabla 12. Porcentajes de respuesta en las preguntas sobre situaciones vividas como espectador en la escuela.....	187
Tabla 13. Frecuencia con la que acuden a diferentes personas en busca de ayuda en situaciones de violencia o exclusión.....	190
Tabla 14. Conductas del profesorado en situaciones de violencia o exclusión....	192
Tabla 15. Conductas de los adolescentes en situaciones de violencia o exclusión.....	194
Tabla 16. Porcentaje de respuestas a las preguntas sobre victimización en el ocio.....	195
Tabla 17. Porcentaje de respuestas a las preguntas sobre participación como agresor en el ocio.....	197
Tabla 18. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el factor Exclusión Escolar.....	198
Tabla 19. Percentiles seleccionados en el factor Exclusión escolar.....	199
Tabla 20. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el factor Victimización de gravedad media en la escuela.....	200

Tabla 21. Percentiles seleccionados en el factor Victimización media en la escuela.....	200
Tabla 22. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el factor Víctima de agresión extrema en la escuela.....	201
Tabla 23. Percentiles seleccionados en el factor Victimización de gravedad extrema en la escuela.....	202
Tabla 24. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el factor Exclusión y agresión de gravedad media.....	202
Tabla 25. Percentiles seleccionados en el factor Exclusión y agresión de gravedad media en la escuela.....	203
Tabla 26. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el factor Agresión extrema en la escuela.....	204
Tabla 27. Porcentajes seleccionados en el factor Agresión extrema en la escuela.....	204
Tabla 28. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el factor Espectador de exclusión en la escuela.....	205
Tabla 29. Porcentajes seleccionados en el factor Espectador de exclusión.....	206
Tabla 30. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el factor Espectador de agresiones medias en la escuela.....	206
Tabla 31. Porcentajes seleccionados en el factor Espectador de agresiones medias en la escuela.....	207
Tabla 32. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el factor Espectador de agresiones extremas en la escuela.....	207
Tabla 33. Porcentajes seleccionados en el factor Espectador de agresiones graves en la escuela.....	208
Tabla 34. Grado de acuerdo en la toma de decisiones.....	232
Tabla 35. Frecuencia de las situaciones en el centro.....	233
Tabla 36. Correlación entre las variables de estudio para el dilema Ostracismo.....	254
Tabla 37. Correlación entre las variables de estudio para el dilema Insultos.....	259
Tabla 38. Correlación entre las variables de estudio para el dilema Diferencias étnicas.....	260
Tabla 39. Medias de las puntuaciones en estatus según el nivel educativo.....	267
Tabla 40. Correlaciones entre ser víctima en la escuela y elecciones/rechazos.....	268
Tabla 41. Correlaciones entre ser agresor en la escuela y elecciones/rechazos.....	269

Tabla 42. Diferencias de medias entre el perfil de víctima en la escuela y posición sociométrica en el aula.....	269
Tabla 43. Diferencias de medias entre el perfil de agresor en la escuela y posición sociométrica en el aula.....	269
Tabla 44. Matriz de saturaciones factoriales.....	271
Tabla 45. Correlación entre los distintos atributos y las elecciones y rechazos...	272
Tabla 46. Diferencias de medias entre la posición sociométrica en el aula y los atributos percibidos.....	273
Tabla 47. Correlaciones entre atributos de sociabilidad y ser víctima en la escuela.....	277
Tabla 48. Correlaciones entre atributos de agresión y ser víctima en la Escuela.....	277

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Incidencia de los tipos de acoso según la visión del profesorado y del alumnado.....	35
Figura 2. Distribución del número de alumnos según el curso.....	157
Figura 3. Distribución del número de alumnos según la edad.....	157
Figura 4. Distribución del número de alumnos según el género.....	158
Figura 5. Situaciones sufridas como víctimas en la escuela “a menudo” o “siempre”	182
Figura 6. Situaciones vividas como agresor en la escuela “a menudo” o “mucho”.....	185
Figura 7. Situaciones en la escuela que se han conocido sin participar “a menudo” o “mucho”.....	187
Figura 8. Personas a las que acuden en busca de ayuda en situaciones de violencia o exclusión.....	190
Figura 9. Valoración de los alumnos de la conducta del profesorado ante situaciones de violencia.....	191
Figura 10. Porcentaje de adolescentes que emiten cada conducta en situaciones de violencia vividas por otro “a menudo” o “mucho”.....	193
Figura 11. Situaciones sufridas como víctimas en el ocio “a menudo” o “siempre”	194
Figura 12. Situaciones en las que se ha participado como agresor en el ocio “a menudo” o “mucho”.....	196
Figura 13. Histograma de las respuestas en el factor Exclusión escolar.....	199
Figura 14. Histograma de las respuestas en el factor Victimización media en la escuela.....	200
Figura 15. Histograma de las respuestas en el factor Victimización extrema en la escuela.....	201
Figura 16. Histograma de las respuestas en el factor Exclusión y agresión de gravedad media en la escuela.....	203
Figura 17. Histograma de las respuestas en el factor Agresión extrema en la escuela.....	204
Figura 18. Histograma de las respuestas en el factor Espectador de exclusión.	206
Figura 19. Histograma de las respuestas en el factor Espectador de agresiones medias en la escuela.	207

Figura 20. Histograma de las respuestas en el factor Espectador de agresiones graves en la escuela.	208
Figura 21. Frecuencia de uso de las estrategias presentadas ante el dilema Ostracismo.....	212
Figura 22. Frecuencia de respuesta del tipo de justificación dada ante el dilema “Ostracismo”.....	213
Figura 23. Frecuencia de respuesta de las estrategias dadas ante el dilema “Ostracismo” según el curso del alumnado.....	214
Figura 24. Frecuencia de respuesta de las justificaciones dadas ante el dilema “Ostracismo” según el curso del alumnado.....	214
Figura 25. Porcentaje de respuestas del tipo de estrategias dadas ante el dilema “Ostracismo” según el género del alumnado.....	216
Figura 26. Porcentaje de respuestas del tipo de justificaciones dadas ante el dilema “Ostracismo” según el género del alumnado.....	216
Figura 27. Frecuencia de uso de las estrategias presentadas ante el dilema “Insultos”.....	219
Figura 28. Frecuencia de respuesta del tipo de justificación dada ante el dilema “Insultos”.....	219
Figura 29. Porcentaje de respuestas de las estrategias dadas ante el dilema “Insultos” según el curso de los alumnos.....	221
Figura 30. Porcentaje de respuestas del tipo de justificación dada ante el dilema “Insultos” según el curso de los alumnos.....	221
Figura 31. Porcentaje de respuestas del tipo de estrategia dada ante el dilema “Insultos” según el género del alumnado.....	223
Figura 32. Porcentaje de respuestas del tipo de justificación dada ante el dilema “Insultos” según el género del alumnado.....	223
Figura 33. Frecuencia de uso de las estrategias presentadas ante el dilema “Diferencias étnicas”.....	224
Figura 34. Frecuencia de respuestas del tipo de justificación dada ante el dilema “Diferencias étnicas”.....	225
Figura 35. Porcentaje de respuestas de las estrategias dadas ante el dilema “Diferencias étnicas”, según el curso de los alumnos.....	226
Figura 36. Porcentaje de respuestas del tipo de justificación dada ante el dilema “Diferencias étnicas”, según el curso de los alumnos.....	227
Figura 37. Porcentaje de respuestas de las estrategias dadas ante el dilema “Diferencias étnicas” según el género de los alumnos.....	228

Figura 38. Porcentaje de respuestas del tipo de justificación dada ante el dilema “Diferencias étnicas” según el género de los alumnos.....	229
Figura 39. Porcentaje de respuestas para las situaciones de exclusión sufridas como víctima en la escuela.....	241
Figura 40. Porcentaje de respuestas para las situaciones de victimización de gravedad media en la escuela.....	242
Figura 41. Porcentaje de respuestas para las situaciones de victimización de gravedad extrema en la escuela.....	243
Figura 42. Porcentaje de respuestas para las situaciones de exclusión y agresión de gravedad media en la escuela.....	244
Figura 43. Porcentaje de respuestas para las situaciones de agresión extrema en la escuela.....	245
Figura 44. Porcentaje de respuestas a la actuación “Intento cortar la situación si es mi amigo”.....	246
Figura 45. Porcentaje de respuestas a la actuación “Intento cortar la situación aunque no sea mi amigo”.....	247
Figura 46. Porcentaje de respuestas para la pregunta “Pido ayuda a un profesor”.....	248
Figura 47. Porcentaje de respuestas a la actuación “No hago nada, aunque creo que debería hacerlo”.....	249
Figura 48. Porcentaje de respuestas a la actuación “No hago nada porque no quiero que me pase lo mismo a mí”.....	250
Figura 49. Porcentaje de respuestas para la pregunta “Me meto con él (me río, le llamo por motes, me burlo) lo mismo que el grupo.....	250
Figura 50. Porcentaje de respuestas para la pregunta: “Ayudo al agresor (sujeto a la víctima, le tiro las cosas, me uno a la pelea)”.....	251
Figura 51. Porcentaje de respuestas para la pregunta: “No hago nada, no es mi problema”.....	252
Figura 52. Estatus de los sujetos de la muestra.....	266

Introducción.

Conductas violentas en la adolescencia.

La adolescencia ha sido definida por numerosos autores como el periodo de transición que vive el individuo desde la infancia a la juventud (Frydenberg, 1997). Es habitual en la literatura científica identificar esta fase del desarrollo biopsicosocial del individuo como una de sus etapas más importantes. Y es que la adolescencia presenta unas características que no son fáciles de encontrar en otras fases del ciclo vital. Entre éstas destacan la brevedad y rapidez de los cambios que se producen, ya que el adolescente se encuentra en un momento de búsqueda de una imagen que no conoce en un mundo que apenas comprende y con un cuerpo que está empezando a descubrir. Si en el ámbito fisiológico los cambios son evidentes, en el ámbito psicológico las transformaciones son demasiado notorias. Todos estos cambios van a provocar cambios en las relaciones de los adolescentes con los otros, así como en el ámbito escolar, ya que van a pasar de la escuela elemental a la secundaria, y en muchas ocasiones es el momento en el que tienen que tomar decisiones acerca de su futuro académico y profesional, jugando así un papel crucial para su autodefinición.

Durante la adolescencia se desarrolla el pensamiento abstracto, el razonamiento moral y el sistema de valores propio. De este modo, las preocupaciones que los adolescentes expresan, y el uso que hacen de sus estrategias de afrontamiento incluyen un rango de estilos cognitivos y habilidades que reflejan diferentes niveles de pensamiento concreto y abstracto. En cuanto a la adquisición del pensamiento formal, Piaget (1972) considera que en la adolescencia se culmina el desarrollo cognitivo que se inicia con el nacimiento y cuyos estadios se pueden observar en el curso del desarrollo infantil. En este estadio el individuo desarrolla la capacidad de razonar en términos proposicionales y es capaz de tratar problemas abstractos, basarse en hipótesis, en posibilidades puramente teóricas, en las relaciones lógicas, prevaleciendo así lo posible sobre lo real.

Desde la perspectiva cognitiva, además de considerar la interacción social, se le da también importancia a otros procesos sociales tales como la comparación social. Lo que normalmente hace el adolescente es centrarse en aquellas cualidades propias que considera más importantes, o que son altamente valoradas en una situación social determinada, y a continuación, compara estas cualidades con las de las personas que están implicadas en dicha situación. Así, la mayoría de los adolescentes se comparan con otros adolescentes y con modelos que aparecen en los medios de comunicación, para valorar su aspecto físico, su rendimiento académico o sus gustos. Por lo tanto, es a través de la interacción con los demás como interiorizamos los patrones de conducta en un determinado contexto. Esta interacción con los demás determina, por tanto, si el patrón de conducta que se lleva a cabo es positivo o negativo. El comportamiento violento es aquel que se realiza intencionadamente para causar daño destruir a algo o a alguien. Normalmente viene provocado por la combinación de las características propias de la persona y de su entorno inmediato, como se acaba de mencionar (influencia de los padres, profesores, compañeros, amistades). A veces, el comportamiento violento surge con la exclusiva necesidad que siente el agresor de herir o atacar, y otras veces aparece como un medio para conseguir otro objetivo que no es propiamente la agresión, como por ejemplo, dinero o una determinada reputación. Esto último es muy frecuente en la adolescencia, ya que se ha comprobado que muchos jóvenes que se implican en actos violentos desean construir una imagen pública de “duros” y “rebeldes” para conseguir, de ese modo, el respeto de otros chicos de su edad e incluso de los adultos. Finalmente, otros adolescentes se comportan de esta manera para responder a una agresión previa cometida por otra persona; en este caso, la violencia surge como respuesta a otra situación agresiva, como un modo de defensa.

La escuela constituye un importante escenario cuya influencia en el desarrollo se lleva a cabo a través de la educación formal. Pero definir la escuela exclusivamente desde un punto de vista académico sería reduccionismo. La escuela representa, además, la primera institución formal de la que los niños y adolescentes forman parte, así como el contexto donde los individuos aprenden importantes pautas de relación con su grupo de iguales y establecen vínculos

de amistad, contribuyendo así a la formación de patrones de interacción que los niños y adolescentes utilizan en sus relaciones sociales. Por lo tanto, no es de extrañar que exista un notable consenso entre los investigadores acerca de la relevancia del centro escolar como un contexto que tiene un impacto crucial sobre el desarrollo de conductas tanto adaptadas como desadaptadas en el adolescente. El comportamiento violento en la escuela se manifiesta de múltiples formas: descaro con el profesor, interrupciones durante las clases, vandalismo y daños materiales hacia objetos de otros compañeros o hacia material de la escuela, agresiones físicas hacia profesores y otros estudiantes, aislamiento de compañeros e, incluso, en algunas ocasiones, aunque las menos frecuentes, acoso sexual. La mayor parte de estos comportamientos se da en todos los centros de enseñanza primaria y secundaria españoles, tanto públicos como privados, aunque no todos se presentan con la misma asiduidad. Los comportamientos violentos más frecuentes, como se mostrará más adelante en la presente investigación, son aquellos que se relacionan con las amenazas e insultos, rechazo y exclusión social, y finalmente encontrando los actos que implican agresiones más severas, como son las agresiones físicas.

Acerca de la escuela, igualmente, es importante considerar las experiencias que en ella se viven, ya que las experiencias de fracaso escolar constituyen con frecuencia un factor de riesgo del comportamiento violento, mientras que el logro escolar representa un factor protector del mismo. De este modo, en el entorno escolar, y teniendo en cuenta el grupo de pares, frecuentar amigos que son delincuentes, portan armas o consumen drogas, constituyen un buen predictor de conductas violentas, y viceversa, relacionarse con amigos que fomentan la empatía y la sociabilidad son predictores de conductas prosociales. De igual manera, resulta importante señalar aquí la actitud del adolescente hacia la escuela, viendo si la considera un espacio placentero y útil para su desarrollo personal y su compromiso con las metas de aprendizaje.

Finalmente, otro aspecto de especial relevancia en el ámbito escolar, y ya señalado, es el desarrollo moral, entendido como el juicio de valor que hacemos ante determinadas situaciones en las que debemos tomar una

decisión, y que supone ser el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas, y realizar acciones que reflejen esa toma de decisiones. Kohlberg definió el desarrollo moral como los juicios sobre aceptación o desviación de la norma. Sus estudios de desarrollo moral están basados en el uso de dilemas morales en las que una persona debe tomar una decisión, definiendo así el desarrollo moral a partir de la solución de estos dilemas y desarrollándose esta moralidad según el niño interactúa con el entorno social.

Por otro lado, Selman (1980, 2003) planteó que los niveles de desarrollo moral debían contextualizarse en un entorno familiar y de grupo de iguales. Así, este autor define los aspectos estructurales de la adopción de perspectivas, definiendo también los contenidos de éstas. Para este autor, la adopción de perspectivas es un intermediario entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral, dando especial relevancia al desarrollo relacional.

Finalmente, en la década de los 80, los estudios sobre el desarrollo moral pasaron de poner el énfasis en el razonamiento social (intentando pensar qué pasaba dentro de las cabezas de los niños) al campo de la interacción social (las elecciones que harían los niños si estuvieran en esa situación). De este modo se creó el dilema de Kathy, donde a través de conversaciones ficticias se provoca la exploración de qué pensarían, los niños y jóvenes, sobre sus relaciones con otras personas, si estuvieran en esas situaciones (Selman, 2003).

Este tipo de estudios han puesto de manifiesto la idea de que la capacidad de comprender la perspectiva de los otros es crucial para las decisiones que se toman en contextos sociales, y que esta capacidad puede desarrollarse. Así, la teoría psicológica que está en la base de este tipo de evaluación es cómo los niños desarrollan la capacidad de coordinar distintas perspectivas sociales, capacidad que será el aspecto central para la comprensión y negociación de las relaciones sociales, a la vez que para desarrollar su consciencia moral.

Teniendo en cuenta todos estos datos (acoso, relación entre iguales y toma de perspectivas), la presente investigación intenta abordar estos tres aspectos, a través de un análisis que lo relacione y aborde en profundidad.

Para ello, se ha obtenido primeramente información sobre cada una de las diferentes variables a estudiar: la evaluación de las situaciones de acoso entre iguales en el contexto escolar y en el ocio, que permite obtener una clasificación de los distintos roles implicados en las situaciones de acoso, así como su actuación ante esas mismas situaciones, la selección de la ayuda a la que acuden, o la ayuda que reciben por parte del profesorado. La evaluación de la adopción de perspectivas de los alumnos del centro, a través de una serie de dilemas morales relacionados con situaciones de acoso entre iguales, que permite dar respuesta al tipo de estrategias que utilizan los alumnos en caso de encontrarse con situaciones de acoso, así como las respuestas que justifican la elección de dicha estrategia de solución de conflictos. La relación que existe entre los diferentes perfiles implicados en el acoso (evaluados previamente) y la adopción de perspectivas de éstos en los distintos dilemas presentados. Y, finalmente, la posición sociométrica de los alumnos evaluados en esta investigación, dentro del aula, así como la relación que existe entre el estatus recibido y los distintos perfiles de agresión.

Para la elaboración de esta memoria, y la consiguiente obtención de los resultados en las diferentes variables arriba mencionadas, se ha dividido el trabajo en dos apartados: Fundamentación teórica e Investigación.

Dentro de la fundamentación teórica encontramos un primer capítulo dedicado a las *Situaciones de bullying en el contexto escolar*, donde se presentan las diferentes aportaciones teóricas más relevantes, resultados de las investigaciones sobre *bullying*, así como las causas y consecuencias del mismo. No se ha pretendido en ningún momento realizar una revisión exhaustiva, sino centrarse únicamente en los aspectos más relevantes de cara al posterior análisis de datos.

El segundo capítulo de la fundamentación teórica hace referencia al *Desarrollo moral de los adolescentes*. Así, en este capítulo se presenta una descripción general de lo que se define como desarrollo moral, así como las etapas en las que se divide, con su especial relevancia en el periodo adolescente, relacionándolo igualmente con la conducta. Del mismo modo, en este capítulo

se presentan además los diferentes estudios existentes acerca de la adopción de perspectivas y su relevancia en la solución de conflictos morales.

El tercer y último capítulo de la fundamentación teórica analiza las *Relaciones socioemocionales en la adolescencia*, señalando la importancia que éstas tienen para la investigación psicosocial. El capítulo está formado por una visión general de las relaciones entre iguales, seguida por una visión de los principales estudios que existen sobre este aspecto, que incluye, entre otras cosas, la forma de medición de este tipo de relaciones.

La segunda parte de la Tesis Doctoral, dedicada a la Investigación, se estructura de la siguiente manera. En primer lugar se presentan los *Objetivos e Hipótesis* de la Investigación (Capítulo 4), después se analiza el *Método* (Participantes, Instrumentos de evaluación, Variables evaluadas, Estudio piloto, Procedimiento, y Análisis de datos) en el Capítulo 5, para, a continuación, presentar los *Resultados*.

Estos se presentarán divididos en cuatro capítulos, para facilitar la consulta de los mismos. En el primero de ellos (Capítulo 6: *Resultados I: Conductas de acoso en las escuela y en el ocio*) se analizan las situaciones de acoso evaluadas desde los tres roles implicados (víctima, agresor y observador), junto con otras claves para comprender el proceso de maltrato entre iguales (personas a quien acuden, actitud del profesorado, actitud de los compañeros/as, etc.). En el Capítulo 7 (*Resultados II: Análisis descriptivo del desarrollo moral*) se realiza una descripción de la moralidad de los alumnos en base a los diferentes dilemas morales presentados, así como un análisis de las posibles diferencias de género y nivel educativo, y otras claves relacionadas con este tipo de situaciones en la vida real de los alumnos. El Capítulo 8 (*Resultados III: Las en relación entre las situaciones de acoso y la adopción de perspectivas en dilemas morales*) intenta dar respuesta a una posible relación entre los distintos perfiles definidos en las situaciones de acoso (analizados en el capítulo seis) y su comportamiento ante dichas situaciones (definido en el capítulo siete). Finalmente, el Capítulo 9 (*Resultados IV: El grupo de iguales*), muestra, por un lado, la integración de los alumnos en el aula, evaluada tanto a través del estatus sociométrico, como a través de los atributos de los alumnos percibidos por parte de sus compañeros; y de otro lado, la posible relación

entre dichos perfiles y atributos, así como la posible relación entre éstos y los diferentes perfiles de acoso analizados en el capítulo seis.

Finalmente, en el Capítulo 10 se presentarán las *Conclusiones* obtenidas en la investigación y la *Discusión* de las mismas, para posteriormente incluir las *Referencias Bibliográficas* consultadas, junto con los *Anexos* (los Instrumentos de Evaluación y los Análisis Factoriales realizados).

Por último, es necesario señalar las siguientes aportaciones que ofrece la presente investigación realizada:

- La principal relevancia de este estudio es el haber identificado a los diferentes tipos de observadores presentes en las situaciones de acoso entre iguales, así como su comportamiento en estas situaciones, pues en ellos está determinado, en la mayor parte de los casos, el hecho de que dichas situaciones de acoso se mantengan o, por el contrario, se detengan.
- En segundo lugar, conviene resaltar la combinación de una metodología cuantitativa, como es el análisis estadístico de la información obtenida mediante autoinforme, con una metodología de carácter más cualitativo, como son las preguntas abiertas presentes en los tres cuestionarios presentados, que permiten un acercamiento más completo y riguroso al fenómeno a estudiar.
- Un tercer y último aspecto sería la comparación realizada entre tres de los aspectos de mayor relevancia en la adolescencia: la violencia escolar, el desarrollo moral, y la relación con los iguales, permitiendo así obtener una visión más profunda de los acontecimientos relevantes en el desarrollo durante el periodo adolescente.

CAPÍTULO 1. SITUACIONES DE BULLYING EN EL CONTEXTO ESCOLAR

1.1 - Situaciones de bullying en el contexto escolar.

1.1.1 – Definición de acoso escolar.

El acoso escolar no es un fenómeno nuevo de la sociedad, aunque no fue hasta principios de la década de los 70 cuando éste fue objeto de una investigación sistemática (Olweus, 1973, 1978); y es en los últimos 10 años cuando se ha producido un enorme desarrollo en el área, tanto en lo referido a la investigación, como en lo referido a la intervención y la prevención.

El acoso escolar es comúnmente conocido con el término bullying, aunque también puede ser denominado por los distintos autores como maltrato escolar, maltrato entre iguales, hostigamiento escolar, etc. siendo todos estos términos distintos modos de denominar la violencia escolar; que hace referencia a cualquier forma de maltrato, ya sea éste de tipo psicológico, verbal o físico, producido por los escolares de forma continua a lo largo del periodo escolar. El experto noruego Dan Olweus, uno de los mayores investigadores de esta problemática, considera que el acoso escolar se da cuando *“un estudiante está expuesto, de forma reiterada y a lo largo de un tiempo, a acciones negativas llevadas a cabo por otro u otros estudiantes”* (Olweus, 1993, p7), definiendo acción negativa como *“cuando una persona inflige intencionalmente daño o malestar a otra personas, a través del contacto físico, palabras u otras formas”*. Concretamente, define por primera vez en 1978 los términos anglosajones de bully (autor de la acción, el significado literal de la palabra inglesa, bully significa agresor o matón) y bullying (acción de agredir) como: *“La victimización o maltrato por abuso entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes”* (Olweus, 1993, p9).

Otra definición más actual de acoso escolar la encontramos en Sanmartín: *“El acoso escolar es una especie de tortura en la que el agresor sume a la víctima, a menudo con el silencio o la complicidad de otros compañeros. Adopta diversas formas que van desde la pelea hasta la exclusión, pasando por malas miradas, insultos, etc. Habitualmente es ocasional, aunque a veces, sin embargo la violencia escolar entre alumnos es perpetrada por un agresor más fuerte que la víctima, es decir, entraña un abuso de poder. Y no sólo esto, sino que además se reitera con un marcado carácter intimidatorio.* (Sanmartín, 2007, p.13).

De esta forma, podemos decir que bullying es el término utilizado para hacer referencia al proceso de intimidación sistemática por parte de un niño hacia otro que no tiene posibilidades de salir de esa situación.

Sin embargo, se han señalado ciertas limitaciones en el término bullying, ya que éste, por ejemplo, no abarca la exclusión social como forma agresiva de relación pero que, aún con esta limitación, proporciona las características básicas para definir el fenómeno. Y es este término el que, tras diferentes revisiones a partir de la primera definición de Olweus en 1978, tiene un uso consensuado en la literatura científica que aborda este problema. A menudo se añade al término *“intimidación”* [“bullying”], el de *“exclusión social”* para referirse al fenómeno completo de lo que puede designarse en español como *“maltrato”* o *“abuso”*. Es por ello por lo que es importante señalar la diferencia que existe entre el bullying y otros fenómenos paralelos, aspecto que se desarrolla a continuación.

La situación de acoso e intimidación y la de su víctima queda definida, como ya se ha comentado anteriormente, en los siguientes términos por Olweus (1993, p.9): *“Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y a lo largo del tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo un alumno o varios de ellos”*.

Debemos especificar más el significado de la expresión *“acciones negativas”*. Se produce una acción negativa cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona. Se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo amenazas y burlas, tomar el pelo o poner

mates. Comete una acción negativa quien golpea, da una patada, pellizca o impide el paso a otro mediante el contacto físico. También es posible llevar a cabo acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, como por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos o excluyendo de un grupo a alguien adrede.

La definición que se ha dado anteriormente destaca las acciones negativas que se producen de forma repetida en el tiempo, aunque en determinadas circunstancias se puede considerar agresión intimidatoria una situación particular más grave de hostigamiento. Lo que se pretende aquí es excluir las acciones negativas ocasionales y no graves, dirigidas a un alumno en un momento, y a otro en otra ocasión.

Así, hay que señalar que no se emplean (o no se deben emplear) los términos “acoso” o “agresión intimidatoria” (bullying) cuando dos alumnos de edad y fuerza (física y psicológica) similares riñen o se pelean. Para poder usar estos términos debe existir un desequilibrio de fuerzas (una relación de poder asimétrica); el alumno expuesto a las acciones negativas tiene dificultad en defenderse, y en cierta medida se encuentra inerme ante quien le acosa.

Como acabamos de mencionar, es importante diferenciar las malas relaciones del fenómeno de acoso escolar. Los conflictos y las malas relaciones entre iguales, las situaciones de interacción brusca como la disrupción, las peleas de patio, las bromas, el juego turbulento o las riñas esporádicas, y los problemas de comportamiento o de indisciplina son fenómenos perturbadores pero no son verdaderos problemas de acoso, aunque pueden degenerar en ello si no se resuelven de una forma adecuada. En el tema del acoso escolar no se está hablando de situaciones normales entre escolares, ni de bromas entre los menores, sino de algo más.

En el caso del bullying, la conducta de acoso es continua y el agresor es más fuerte que la víctima; además, es importante distinguir en cualquier tipo de conflicto, lo que es episódico de lo que se considera habitual o constante (como ocurre en el caso del bullying). Tal como señala Serrate (2007), entre las características generales del acoso escolar podemos encontrar las siguientes:

1. Víctima indefensa: toda situación de acoso se define como tal porque la víctima es atacada por un bully (abusón o grupo de matones).

2. Persistencia – continuidad: la agresión tiene lugar de manera recurrente durante un largo periodo de tiempo, de ahí la importancia de diferenciar entre lo episódico (ocurre de manera aislada) de lo habitual (aquello que ocurre con frecuencia) para hablar de acoso escolar. Y es esa misma persistencia un eficaz indicador del riesgo que están experimentando todos los afectados.
3. Dolor de forma sostenida: la agresión supone un dolor no sólo en el momento del ataque, sino de forma mantenida, ya que crea la expectativa en la víctima de poder ser blanco de futuros ataques (fenómeno que se conoce como Indefensión aprendida, ya que la víctima deja de responder (defenderse) puesto que sus actos no generan posibilidad de cambio alguno).
4. Desigualdad de poder – desequilibrio de fuerzas: el acoso escolar es una situación desigual y de indefensión por parte de la víctima. La relación de igualdad, el carácter horizontal de la interacción entre iguales desaparece cuando hablamos de acoso, encontrando una relación jerárquica, de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima.
5. Dirigida a un sujeto. El maltrato se ejerce en solitario o en grupo: el objetivo de la intimidación suele ser un solo alumno aunque también pueden ser varios (un grupo) pero este caso se da con mucha menos frecuencia, ya que éste ejerce una función de protección sobre las personas, y lo que buscan los agresores es la debilidad, personas débiles que no tengan la protección de un grupo.

La violencia entre iguales en los centros educativos se ha convertido en la actualidad en un fenómeno de gran preocupación social. El Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, Javier Urra, en su Informe Anual correspondiente a 1999, ya hizo constar como “graves” las quejas sobre acoso entre iguales en contextos escolares. Por otro lado, en el estudio realizado por el Defensor del Pueblo (2000), con alumnos de todas las Comunidades Autónomas de España, se concluye que:

(...) hoy por hoy el panorama de los malos tratos entre iguales en España no es alarmante. Nótese que el no calificando de alarmante no

autoriza en absoluto a considerar que la situación sea buena, mucho menos óptima, y ni siquiera aceptable. (Defensor del Pueblo, 2000, p.307-308).

Además, en este mismo estudio se señala lo siguiente:

(...) los abusos entre iguales están presentes en todos nuestros centros docentes de secundaria y son sufridos, presenciados y ejercidos por elevados porcentajes de alumnos que de un modo y otro padecerán sus consecuencias. (Defensor del Pueblo, 2000, p.308).

En definitiva, el acoso escolar es una realidad en nuestras escuelas, y no está diferenciado en cuestión de etnia, género o nivel cultural, tal y como se explica más adelante en el documento.

❖ Tipos y modalidades de acoso escolar.

A continuación se abarcan las modalidades de violencia que se encuentran en los centros escolares. Se ha de tener en consideración que cada investigación cuenta con una clasificación de los conflictos distinta, además de utilizar cuestionarios diferentes.

A continuación se expone la clasificación de los distintos tipos de acoso escolar basada en el estudio nacional realizado por el Defensor del Pueblo (2000, 2007), que supone ser la investigación de mayor envergadura realizada hasta el momento. Según ésta, las distintas modalidades de violencia que podemos encontrar en los centros escolares son las siguientes:

1. Maltrato físico: el maltrato físico consiste en la agresión directa a base de patadas, empujones, golpes con objetos, etc., aunque también puede ser indirecto cuando se producen daños materiales en los objetos personales de la víctima, o robos. Este tipo de maltrato se observa con una mayor incidencia en Primaria que en Secundaria. Más concretamente, podemos señalar como ejemplos de este tipo de maltrato las siguientes acciones:
 - a. Amenazar con armas (maltrato físico directo).

- b. Pegar (maltrato físico directo): es más fácil de detectar porque se muestra una violencia evidente. Son visibles hematomas, fracturas, quemaduras, heridas cortantes...
 - c. Esconder objetos (maltrato físico indirecto).
 - d. Romper cosas (maltrato físico indirecto).
 - e. Robar cosas (maltrato físico indirecto).
2. Maltrato verbal: el más habitual. Sólo deja huella en la víctima. Las palabras tienen mucho poder y minan la autoestima de la víctima mediante humillaciones, insultos, motes, menosprecios en público...como ya se ha comentado anteriormente. Últimamente el teléfono móvil y las redes sociales también se están convirtiendo en medio para llevar a cabo este tipo maltrato, conocido entonces como cyberbullying. Dentro de este maltrato verbal, concretamente, encontramos conductas como las siguientes:
- a. Insultar (maltrato verbal directo).
 - b. Poner motes (maltrato verbal directo).
 - c. Hablar mal de alguien (maltrato verbal indirecto).
3. Maltrato psicológico: el componente psicológico está en todas las formas de maltrato. Adopta una amplia variedad de manifestaciones y de registros. Normalmente el maltrato psicológico desemboca en maltrato físico. Se generan acciones encaminadas a minar la autoestima del individuo y fomentar su sensación de inseguridad y temor.
4. Exclusión social: aislar al joven del resto del grupo, haciendo partícipes a otros individuos. Esto se consigue con la propia inhibición contemplativa de los miembros del grupo. Se considera indirecto cuando abarca acciones como:
- a. Ignorar a alguien.
 - b. No dejar participar a alguien en una actividad.
5. Mixto (físico y verbal):
- a. Amenazar con el fin de intimidar.
 - b. Obligar a hacer algo con amenazas (chantaje).
 - c. Acosar sexualmente.

Para hacernos una idea más clara de esta última clasificación, presentamos a continuación una tabla en la que se resumen las distintas modalidades de maltrato.

Tabla 1. Formas de maltrato entre iguales basadas en el Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar en Educación Secundaria Obligatoria. (2007)

Exclusión social	Activa	No dejar participar
	Pasiva	Ignorar
Agresión verbal	Directa	Insultar Poner motes ofensivo
	Indirecta	Hablar mal de alguien
Agresión física	Directa	Pegar
	Indirecta	Esconder cosas Romper cosas Robar cosas
Amenazas/chantaje	Amenazas	Amenazar para meter miedo Amenazar con armas
	Chantaje	Obligar a hacer algo con amenazas
Acoso sexual	Acoso sexual físico	Acoso sexual físico
	Acoso sexual verbal	Acoso sexual verbal

La variedad de manifestaciones que adopta el maltrato participa de alguna manera de más de una de las modalidades señaladas anteriormente. Incluso alguna, como la dimensión de maltrato psicológico, estaría latente en todas las formas de maltrato.

A continuación se exponen las modalidades de conducta de violencia comentadas por Díaz-Aguado (2001), que son las modalidades utilizadas en la presente investigación. A la hora de comparar esta investigación con los datos del Defensor del Pueblo del 2000, comentado anteriormente, y a pesar de que ambas distinguen entre los distintos tipos de malos tratos y con idénticas categorías, es importante mencionar primero algunas diferencias entre ambas investigaciones:

- En la investigación de Díaz-Aguado (2001) y su equipo, se incluye un tipo de maltrato que no se menciona en la evaluación realizada por el Defensor del Pueblo, que es el ítem *me rechazan*.
- Y por otra parte, el ítem *me acosan sexualmente* en la investigación del Defensor del Pueblo, se divide en dos en la presente investigación: por un lado *me intimidan con frases o insultos de carácter sexual*, y por otro *me obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual*. Consideramos esta distinción importante porque no es lo mismo ser acosado sexualmente con frases que serlo con situaciones físicas.
- Por otro lado, las investigaciones realizadas por Díaz-Aguado (2001) aportan una novedad frente a las anteriormente realizadas, que es el hecho de haber analizado también otras variables como *las actitudes hacia la diversidad y la violencia*.
- Otro dato novedoso que nos aportan estos estudios es la *evaluación de cursos de garantía Social*. En relación a dichos cursos, se ha encontrado que los jóvenes que asisten a ellos tienen creencias más intolerantes y declaran que agraden y excluyen en la escuela y que son víctimas de violencia en el ocio con más frecuencia que los jóvenes de su edad que cursan Bachillerato.
- El cuestionario utilizado en esta investigación aporta también un ítem relacionado con la *valoración que los jóvenes hacen de la calidad de su vida*.
- También es importante señalar que en la investigación de Díaz-Aguado se han calculado también los porcentajes de escolares que reconocían haber participado en situaciones de violencia (como agresores o como víctimas), pero en situaciones de ocio.

Teniendo en cuenta estas diferencias, según la investigación de Díaz-Aguado (2001), las distintas modalidades de acoso existentes son las siguientes:

- Conductas de marginación y aislamiento: considerando estas conductas sufridas por la víctima, podemos encontrar ejemplos como “*mis compañeros hablan mal de mi, me ignoran, no me dejan participar, me rechazan*”, etc.; mientras que si consideramos estas conductas vividas por el agresor, podemos encontrar ejemplos como “*hablo mal de él, le*

ignoro, no le deajo participar, le rechazo, le insulto, le llamo por motes que le ofenden o ridiculizan”, etc. Estas conductas agrupan, como se muestra en los ejemplos, las acciones de acoso escolar que buscan bloquear socialmente a la víctima. Todas ellas buscan el aislamiento social y su marginación impuesta por estas conductas, que son un intento por parte de otros de quebrar la red social de apoyo del niño, produciendo así un vacío social en su entorno. Además, se incluye en este grupo de acciones el meterse con la víctima para hacerle llorar. Se presenta al niño socialmente (entre el grupo de iguales) como alguien flojo, indigno, débil, indefenso, etc. El hacer llorar al niño desencadena socialmente en su entorno un fenómeno de estigmatización secundaria conocida como *mecanismo de chivo expiatorio*.

- Violencia con agresión menor: como por ejemplo *“me insultan, me llaman por motes que me ofenden o ridiculizan, me roban cosas, me rompen cosas”*, etc. Este tipo de violencia menor agrupa aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico que manifiestan desprecio, y falta de respeto y desconsideración por la dignidad del niño. El desprecio, el odio, la ridiculización, la burla, el menosprecio, los motes, la crueldad, la manifestación gestual de dicho desprecio, o la imitación burlesca son los indicadores más significativos de esta escala.
- Violencia con agresiones graves: como por ejemplo *“me pegan, me amenazan para meterme miedo, me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas, me intimidan con frases o insultos de carácter sexual, me amenazan con armas”*, etc., en el caso de las víctimas; o *“le pego, le amenazo para meterle miedo, le obligo a hacer cosas que no quiere con amenazas, le intimidado con frases o insultos de carácter sexual, le amenazo con armas”*, etc., en el caso de los agresores. Este tipo de violencia de mayor gravedad incluye las conductas de manipulación social, que son aquellas conductas de acoso escolar que pretenden distorsionar la imagen social del niño y *“envenenar”* a otros contra él. Con ellas se trata de presentar una imagen negativa, distorsionada y cargada negativamente de la víctima. Se cargan las tintas contra todo cuanto hace o dice la víctima, o contra todo lo que no

ha dicho o hecho. No importa lo que haga, todo es utilizado, sirviendo para inducir el rechazo de otros. A causa de esta manipulación de la imagen social de la víctima, muchos otros niños se suman al grupo de acoso de manera involuntaria, percibiendo que el acosado merece el acoso que recibe, incurriendo así en un mecanismo denominado “*error básico de atribución*” (Ross, 1977). Del mismo modo, estas conductas de violencia mayor también incluyen las conductas de coacción, tal como muestran los ejemplos, que son aquellas conductas de acoso escolar que pretenden que la víctima realice acciones contra su voluntad (“*me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas*”).

De esta clasificación se concluye que, mediante el uso de estas conductas, quienes acosan al niño pretenden ejercer su dominio y un sometimiento total de su voluntad, amilanando, amedrentando y apocando y consumiendo emocionalmente al niño mediante una acción intimidatoria, que tienen como fin inducir el miedo en el niño.

Finalmente, algunos autores distinguen varios niveles en la victimización; así, el psicólogo australiano Ken Rigby (citado en el Informe del Defensor del Pueblo, 2007) hace hincapié en el término “poder” al hablar de victimización. Al considerar este término se han de tener en cuenta dos puntos de vista. El primero, que se relaciona con los sentimientos de opresión que sufre la víctima, y el segundo, que se centra en el matón, del cual se espera que sienta placer o triunfo al lograr su objetivo. Tomando en consideración estos dos puntos de vista, Rigby amplía el concepto de acoso para incluir la diferencia entre maltrato maligno y maltrato no deliberado:

- El maltrato maligno (el extremo): consiste en una agresión intimidatoria que busca conscientemente hacer daño a otro, es decir, una explotación deliberada de una diferencia de poder. Los elementos del maltrato maligno –prototipo de maltrato- son los siguientes:
 - Deseo inicial obsesivo y no inhibido de infligir daño, dirigido contra alguien indefenso.
 - El deseo se materializa en una acción.

- Alguien resulta dañado. La intensidad y la gravedad del daño dependen de la vulnerabilidad de las personas.
 - El maltrato se dirige contra alguien menos poderoso, bien sea porque existe una relación de desigualdad física o psicológica entre víctimas y actores, o bien porque éstos últimos actúan en grupo.
 - El maltrato carece de justificación.
 - Tiene lugar de modo reiterado. Esta expectativa de repetición interminable por parte de la víctima es lo que le da su naturaleza opresiva y temible.
 - Se produce con placer manifiesto. El agresor disfruta con la sumisión del débil.
- El maltrato no deliberado (por indiferencia o negligencia): puede darse con fines incluso pedagógicos (por ejemplo, un niño puede ser excluido de una actividad por ser peligrosa para él mismo), pero la víctima se siente igualmente sometida y sin defensa.

Sea cual fuere la clasificación utilizada para describir las distintas modalidades de maltrato existentes, todos los casos representan conductas negativas e intencionadas que unos alumnos dirigen a otros, en situación de desventaja.

❖ Género, edad y tipo de acoso

El siguiente apartado abarca el maltrato entre iguales considerando las diferencias que existen según el género del alumnado, así como según la edad del mismo. Respecto al curso y edad en el que es más probable que se den este tipo de comportamientos, no existe consenso en la literatura científica actual. Algunos autores sostienen que las conductas de bullying/victimización son más frecuentes en la educación primaria (6-11 años) que en la secundaria (12-18 años) (Olweus, 1998; Borg, 1999), aunque otros afirman que es estable a lo largo de toda la educación secundaria obligatoria o incluso más frecuente

en la educación secundaria (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999). Aunque parece existir un acuerdo en señalar que el segundo ciclo de educación secundaria (14 – 16 años) es el más conflictivo (por ejemplo, Cerezo, 1999; Cohen et al., 1993; Estévez, 2002; Estévez, Lila, Herrero, Musito y Martínez, 2002; Lenssen, Doreleijers, Van Dijk y Hartman, 2000; Ortega, 1994), así como un acuerdo en la idea de que después de los 16 años desciende, generalmente, la frecuencia de implicación en comportamientos de este tipo (Martín, Martínez, López, Martín y Martín, 1998).

Basándonos en el estudio de Avilés (1999) y en el estudio realizado para el INJUVE de 2004 (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004), llevado a cabo por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense en colaboración con el Instituto de la Juventud, el acoso sucede fundamentalmente entre alumnos de edades comprendidas entre los seis y los 17 años. Sin embargo, la edad de mayor riesgo en la aparición de la violencia se sitúa entre los once y los quince años, etapa en la que más cambios se producen.

De este modo, se encuentra que el número de los que se reconocen como víctima disminuye de forma clara entre segundo y sexto curso de primaria, estabilizándose en los restantes cursos de escolarización obligatoria. En la serie de investigaciones realizada en el Reino Unido dentro del Proyecto Sheffield, el porcentaje de los escolares que se reconoce como víctima de la violencia de otros alumnos a veces o más, se sitúa en las escuelas de primaria en torno al 27%, y como agresor en torno al 10%. Porcentajes que bajan al 10% y 4%, respectivamente, en las escuelas de secundaria. Así, existe cierto consenso en interpretar algunos de los resultados anteriormente expuestos (Olweus, 1993; Smith y Sharp, 1994) como reflejo de un descenso continuo de las experiencias de victimización con la edad, atribuible a la reducción de las situaciones de aislamiento y al incremento de las habilidades para afrontar los episodios que conducen a dicha situación que se producen con el desarrollo.

En este punto cabe además señalar que las experiencias de victimización y de agresión disminuyen con la edad, tal y como señalan diferentes estudios llevados a cabo tanto fuera de Europa (Pepler, Craig, Ziegler y Charach, 1994)

como dentro de la misma (Olweus, 1998; Defensor del Pueblo, 2000, 2007). Sin embargo, a pesar de que se han analizado un amplio rango de niveles educativos en estos estudios, en muy pocas ocasiones se han incluido niveles educativos como grado medio o garantía social, aspecto que podría matizar los resultados encontrados. Así, teniendo en consideración a este nivel educativo, podemos mencionar que las situaciones de violencia se presentan con mayor frecuencia en los alumnos de segundo ciclo de secundaria obligatoria y garantía social, en comparación con los alumnos de bachillerato y grado medio. Por otro lado, los alumnos de garantía social manifiestan haber vivido y presenciado más situaciones de violencia que los adolescentes de secundaria no obligatoria, tanto en el rol de víctima, como de agresor y observador. (Pulido, Martín Seoane, y Lucas, 2012).

Como habían planteado Sullivan, Clearly y Sullivan (2005), basándose en su experiencia aunque no en datos objetivos, las diferencias encontradas cuando se consideran estos niveles educativos pueden deberse a que los estudiantes de riesgo abandonen los estudios, y probablemente, contribuyan, a través de su ausencia, a la reducción del acoso escolar en los últimos años de la escuela secundaria.

En cuanto al género, podemos señalar de forma general, según se muestra en distintos estudios, que mencionaremos a continuación, que la participación de los chicos en los sucesos de maltrato supera a la de las chicas. La agresión verbal y la agresión física directa son los tipos de acoso escolar que llevan a cabo de manera más habitual los chicos. Las agresiones indirectas, sea de carácter verbal o social, son llevadas a cabo con mayor incidencia por las chicas.

En el estudio de Olweus llevado a cabo en Noruega en 1983 se observan diferencias muy claras en función del género, siendo siempre más frecuentes tanto el papel de agresor como el de víctima entre los chicos. Entre los que se reconocen como agresores se observan pautas diferentes en función del género. Los chicos reconocen participar en agresiones con una frecuencia significativamente superior a la de las chicas. Las diferencias en el rol de

víctimas van en la misma dirección, pero no llegan a ser significativas. (Smith y Sharp, 1994).

Por otro lado, en el estudio realizado para el Defensor del Pueblo (2000, 2007), sobre la incidencia de este problema en el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria en España, también se destacan diferencias en función del género, puesto que los chicos reconocen participar más en situaciones de violencia directa (insultar, esconder cosas, robar y amenazar para meter miedo), y las chicas en situaciones de violencia indirecta (hablar mal de otros). También son más las chicas que afirman haber sufrido dicha situación como víctimas, mientras que entre los chicos es más frecuente la victimización en no dejar participar, poner motes y amenazar para meter miedo.

Uno de los resultados más repetidos en los estudios sobre la violencia es que los hombres la utilizan con mayor frecuencia y de forma más grave que lo que la utilizan las mujeres, diferencia que se manifiesta desde la infancia en cualquier contexto, incluido el escolar (Olweus, 1993; Whitney y Smith, 1993; Defensor del Pueblo, 2000), y que, como sucede en otros contextos y edades, cabe relacionar con los estereotipos masculinos tradicionales, en los que se asocia el valor del hombre con el dominio, el control absoluto y la violencia (Cowie, 2000; Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001).

Por último, un estudio llevado a cabo con una muestra de estudiantes de la Comunidad de Madrid señala, respecto a las situaciones vividas como víctimas, que las adolescentes manifiestan haber vivido más situaciones de violencia verbal y de exclusión, que los varones. Además, respecto a las situaciones de violencia física hacia las propiedades y las personas, se puede concluir en este estudio que las diferencias encontradas señalan la superior participación de los chicos. Del mismo modo, en relación al rol del agresor, se ha observado cómo los chicos participan en mayor medida en las situaciones de violencia (en sus distintos niveles), que las chicas, y que resulta ser exactamente el mismo patrón respecto al rol del observador. (Pulido y Martín Seoane, 2010).

Estos resultados coinciden con lo encontrado en estudios previos con muestras similares, señalando la mayor relación con situaciones de violencia por parte de los hombres: mayor frecuencia y en sus formas más graves.

En resumen, podemos señalar como principales características del acoso escolar en cuanto al género y la edad los siguientes datos:

- Los chicos tienen más participación tanto en el papel de agresor como de víctima.
- La forma más habitual de abuso perpetrado por chicos son formas directas: pegar, amenazar, insultar...
- El abuso perpetrado por chicas es mayoritariamente indirecto: hablar mal, hacer correr rumores, excluir...
- El momento de mayor incidencia en las conductas de bullying se sitúa entre los once y catorce años; a partir de aquí va disminuyendo a medida que aumenta la edad del alumnado, aunque dependerá del nivel educativo, como ya se comentará más adelante.

1.1.2 - Incidencia del acoso escolar.

En las investigaciones que se llevan a cabo en los ámbitos de la Educación, los criterios metodológicos han suscitado polémicas debido a las diferentes formas de enfocar la propia investigación, que van variando en función del plan de investigación que se quiere desarrollar, desde la recogida de datos hasta el análisis de los mismos (Ortega, 2001; Serrano, 2006). Lo que no podemos cuestionar es que a través de los distintos estudios epidemiológicos, podemos conocer el desarrollo y la evolución de los problemas de convivencia en el contexto escolar, a través de las conductas que los sujetos desarrollan en sus procesos de interacción. Aunque las tasas de incidencia puedan ser similares, los distintos estudios presentan diferencias en función de la definición conceptual del término acoso, de los cuestionarios aplicados, de las características de la muestra, etc.

Se han realizado numerosos estudios relativos a la incidencia sobre el acoso escolar en los distintos países. En este sentido, es importante señalar que se han puesto en marcha numerosas investigaciones en el ámbito del estudio del acoso escolar, algunas de ellas incluso llevadas a cabo de forma conjunta entre diferentes universidades europeas, como la dirigida por Peter Smith, en las que ha participado nuestro país (Del Barrio y Martín, 2003) y cuyos resultados se comentarán más adelante.

En cuanto a la investigación internacional, se ha de señalar que ésta confirma que la situación de abuso entre iguales es un fenómeno global que ocurre en todos los países en los que se han llevado a cabo investigaciones: Canadá, Australia, Japón, etc. (Hazler y Carney, 2000). En EEUU las investigaciones llevadas a cabo son mayoritariamente de carácter privado, es decir, no cuentan con el apoyo del Gobierno, como ocurre en algunos países de Europa (donde no solo se apoya la investigación, sino también la intervención). En general se concluye que los datos que se obtienen no se alejan demasiado del 7%-15% encontrados por Smith y Sharp (1994) (en Inglaterra) o por Olweus (en Noruega). Pellegrini y su equipo de trabajo, en un muestreo realizado en Georgia, encontraron que un 14% de la muestra eran agresores, y un 18% víctimas (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999).

Aunque los resultados de unos países con otros no sean fácilmente comparables (por cuestiones metodológicas), permiten conocer cómo está afectando el acoso entre iguales a los distintos escolares del mundo. Se ha de tener en cuenta que los estudios parten de variables muy diferentes, y por ello sería necesario intentar unificar las variables estudiadas para que un posible estudio comparativo pudiese ser más eficiente. Hay estudios que parten del punto de vista del agresor, otros del agredido, otros del observador...pero en ningún caso hay más de un estudio que analice todos y cada uno de estos puntos de vista y que permitiese también una comparación plena.

Asimismo, también ha habido dificultades por el propio análisis estadístico usado en los estudios. En algunos estudios se partía del 100% de los agredidos o agresores y se tomaba el porcentaje de cada uno de los tipos de

acoso. Otros estudios tomaban como medida la suma de toda una posible escala (alguna vez, muchas veces, siempre). En este último caso comentado se daban una cifras estadísticamente muy elevadas, pero en ningún caso comparables con otros estudios que tomaban como medida solo la variables “siempre”

Como ya se ha mencionado, no se pueden comparar resultados de una manera lineal, sino que es necesario comparar tendencias dentro de cada uno de los estudios analizados. De todas maneras, hay una serie de indicadores que sí que se repiten en todos y cada uno de los estudios, con algunas excepciones, y que son los siguientes:

- El acoso físico directo y la exclusión social son los dos tipos de acoso que se encuentran más en la educación primaria, mientras que disminuyen en la educación secundaria.
- El acoso verbal, contrariamente al físico, aumenta en porcentaje en la educación secundaria.
- El acoso verbal es el tipo de maltrato más extendido en cualquiera de las etapas educativas. En la mayoría de los estudios analizados, la suma del porcentaje de todas las otras clases de maltrato es inferior al de tipo verbal.
- Respecto a la procedencia de los maltratadores, en todas las etapas educativas analizadas, la mayoría provienen de la propia aula de la persona maltratada, mientras que queda en un segundo término los provenientes tanto de otra aula del mismo curso como de otros cursos y, por supuesto, de otras escuelas.
- En cuanto al género cabe destacar que los chicos producen más situaciones de acoso que las chicas, tanto individualmente, como a nivel de grupo.
- En cuanto al tipo de acoso, en los chicos encontramos más casos de acoso de tipo físico, tanto directo como indirecto.
- En el apartado femenino, el tipo de acoso más elevado es la exclusión social, mientras que el acoso de tipo físico tiene unos porcentajes muy bajos.

A continuación se presentan los resultados de las principales investigaciones de bullying en los Países Escandinavos, Países Europeos, Estados Unidos y América Latina, y Asia. Finalmente se comentan, de manera separada del resto de países europeos, los principales estudios llevados a cabo en nuestro país.

1 – Países Escandinavos: éstos han sido los primeros en centrar su atención en los problemas de violencia entre iguales, y los que mayor número de investigaciones están produciendo. Es de gran relevancia destacar el apoyo gubernamental que estas iniciativas reciben, tanto a nivel de estudios de incidencia como en proyectos de investigación.

Dentro de estas corrientes de investigación destaca Dan Olweus, quien inició el primer trabajo sistemático sobre bullying en 1970. Los resultados de sus estudios fueron publicados en un libro en Suecia en 1973 y en los Estados Unidos en 1978 bajo el título de *“La agresión en las escuelas: Los bullies y niños agresivos”*. Dan Olweus ha visto por mucho tiempo la seguridad escolar como parte importante para el ser humano y situación fundamental para su seguridad. En 1983 tres muchachos adolescentes en el norte de Noruega murieron por suicidio. El acto fue probablemente una consecuencia de la intimidación grave por sus pares, lo que llevó al Ministerio de Educación a iniciar una campaña nacional contra el acoso en las escuelas. Como resultado, se propuso la promulgación de una ley contra el acoso en las escuelas para que los estudiantes pudieran evitar una humillación repetida. A mediados de la década de los 90 estos argumentos llevaron a la legislación contra el acoso por los Parlamentos de Suecia y Noruega. El programa de prevención inicial se evaluó cuidadosamente en un proyecto a gran escala, involucrando a 2.500 estudiantes de cuarenta y dos escuelas durante un período de dos años y medio, cuyas estadísticas mostraron:

- Reducción del 50% o más en los informes de los estudiantes de la intimidación y el acoso a otros. Entre los propios maestros y clasificaciones de la intimidación y sus problemas han dado resultados más o menos iguales.
- Reducción en los informes de los estudiantes de la conducta antisocial en general, como en vandalismo, peleas, robos, etc.

- Mejoras evidentes en el clima de la clase social, tal como se refleja en los informes de los integrantes del orden y la disciplina, mejorando las relaciones sociales más positivas, y más actitudes positivas hacia el trabajo escolar y la escuela en general.

El programa de prevención fue refinado, ampliado y, además, evaluado en cinco proyectos adicionales de gran escala en Noruega. Las estadísticas continúan mostrando éxito en la prevención de la intimidación en las escuelas, y debido al éxito del programa en Noruega y otros países, el Dr. Olweus comenzó a evaluar e implementar el programa en los Estados Unidos, cuya primera evaluación sistemática se llevó a cabo a mediados de los 90, donde se encontraron los siguientes datos:

- Un gran descenso en la intimidación que niños y niñas aplican a los demás. Así, se registraron reducciones significativas en el bullying auto-reportado, así como en victimización.
- Una reducción significativa en los informes de los chicos que aplican la intimidación, así como en los niños que permiten ser motivo de acoso.
- Una reducción significativa en las observaciones de los adultos de las situaciones de intimidación (en la cafetería y en el recreo).

2 – Otros Países Europeos: a continuación se presentan los estudios más relevantes llevados a cabo en la Comunidad Europea:

- Reino Unido e Irlanda: los primeros estudios llevados a cabo en estos países se realizan a finales de los 80, y revelaban que aproximadamente el 10% del alumnado había sido maltratado de vez en cuando, mientras que el 4% lo era al menos una vez por semana.
- En Irlanda varios estudios de las décadas de los 80 y los 90 indicaron que un 5,4% de alumnos eran agresores, y un 5% víctimas, y que los chicos participaban en mayor medida en el acoso escolar, tanto como víctimas como agresores dentro de la

situación. Del mismo modo, se constató que los adolescentes discapacitados o desfavorecidos eran más victimizadas.

- Francia: en Francia no se percibe el acoso escolar como un fenómeno relevante hasta los años 80, y es en los 90 cuando se va tomando conciencia de la necesidad de tomar medidas a causa de la inseguridad en las escuelas. En este contexto aparecen las primeras investigaciones sobre micro-violencias y clima escolar, y se crea asimismo el Observatorio Europeo de Violencia Escolar, así como un registro anual de cifras sobre violencia escolar.

Un estudio de 1998, llevado a cabo por Debarbieux y Montoya, revelaba porcentajes muy elevados de presencia de acoso verbal, racismo, violencia física, robo y extorsión en los centros de estudio.

- Alemania: en Alemania no cobra importancia para la opinión pública hasta los años 90, y cuando se aborda y se analiza el acoso desde sus múltiples factores, por ello sus estudios no son aptos para hacer comparativas. Los resultados más destacados indican que el insulto es la acción de violencia más común, seguida de mentir sobre los compañeros, peleas, vandalismo e insultos a profesores, quedando relegado a un plano de excepcionalidad el acoso sexual o las amenazas con armas (El 15% de los alumnos porta medios de defensa en la escuela).
- Italia: en este país no hay estudios hasta finales de los años 90. Al igual que ocurre en otros países, lo más frecuente era el acoso verbal, aunque aquí también muestran los estudios que la agresión física se produce con frecuencia. En 2001 un nuevo estudio concluye que alrededor del 4% de los chicos y el 1,4% de las chicas eran víctimas de maltrato físico, siendo el hecho de sufrir una discapacidad un factor de riesgo elevado para sufrir acoso por parte de los compañeros.
- Portugal: los primeros estudios datan de mediados de los 90, y arrojan los siguientes datos:

- El 73% de los niños entre 7 y 12 años eran agredidos de vez en cuando, y el 5% muchas veces.
- Las niñas participaban en menor medida en situaciones de maltrato que los niños.
- El tipo de maltrato más frecuente era el acoso verbal directo, y la agresión física directa, seguida por la indirecta.
- El escenario más frecuente era el recreo, seguido del aula y los pasillos del centro escolar.
- Los agresores suelen ser de la misma clase o de clases de edades superiores.

3 – Estados Unidos, Canadá y América latina: el continente americano presenta una mayor dificultad para hacer comparaciones transnacionales, dado que en EEUU y Canadá existe una creciente preocupación por el bullying en concreto, mientras que en Latinoamérica la preocupación se extiende a la violencia en general. Además, existen divergencias en lo que a metodología hace referencia.

En EEUU la opinión pública centra su interés en este tipo de fenómenos por la cantidad de casos que se dan desde la década de los 90. Los estudios que se van realizando analizan todo tipo de violencia en el entorno escolar, y revelan una prevalencia muy alta de victimización entre escolares. Es interesante tener en cuenta que estudios sobre las muertes por conductas violentas en la escuela que se dieron entre 1994 y 1999 muestran que un número considerable de homicidas escolares había sufrido violencia en este contexto.

En América latina el acoso escolar se afronta como una manifestación más de violencia en las instituciones educativas. Se estudia y se interviene en ella principalmente desde los años 90, muchas veces centrándose en el fenómeno de las maras (pandillas). Así, la violencia se analiza desde una perspectiva amplia, y la violencia escolar se aborda frecuentemente desde la sociología de la educación, ya que la institución educativa refleja la violencia social y las desigualdades que presenta la población. Por todo ello, el tratamiento de la cuestión que nos ocupa es vago en Latinoamérica, y a veces se encuentra solapado por los diferentes tipos de violencia escolar. Los altos índices de violencia hacen que este problema sea considerado un hecho normalizado.

Además, complica el proceso de estudio el hecho de que no exista una denominación consensuada que defina este fenómeno.

4 – Asia: en este continente, las principales investigaciones realizadas en cuanto a maltrato entre compañeros en el contexto escolar provienen de Japón casi en su totalidad.

Japón es uno de los países impulsores de los estudios acerca del bullying. A partir de 1984 y 1985 se crea una preocupación entre padres, profesores y opinión pública a consecuencia de 16 casos de suicidios de escolares en circunstancias sospechosas de victimización. Además de los casos de suicidio, en Japón el bullying provoca absentismo escolar, problemas psicológicos de somatización y ansiedad entre otros. Los estudios realizados acerca de este fenómeno revelan que una inmensa mayoría de las víctimas y de los agresores no habla de ello con sus padres, lo que hace difícil reducir las altas cifras.

Las circunstancias peculiares del bullying en Japón se pueden concretar en las siguientes: los agresores suelen actuar en grupo y contra una sola víctima, la mayor parte del acoso escolar es de estilo indirecto y psicológico, se aplica el término “Kegare” para denominar a personas impuras y que por tanto deben de ser excluidas de la sociedad, y los ataques son repetidos, generando un ciclo de intimidación difícil de romper.

5 – España: se presentan los estudios realizados en nuestro país separados del resto debido a la significación que tienen para la presente investigación. Así, en España se ha de señalar que existen diversos estudios desde finales de la década de los 80. Un estudio, el primero en nuestro país sobre acoso escolar, realizado en 1989 por Vieira, Fernández y Quevedo en la Comunidad de Madrid, concluía que el 17,3% de los alumnos había intimidado a sus compañeros, el 17,2% había sido víctima de intimidaciones, y el 3% había sufrido tales intimidaciones de forma frecuente. El lugar elegido para estas acciones solía ser el recreo, el tipo de agresión más frecuente es la verbal, y en cuanto a la comunicación, mientras que las chicas preferían comunicarlo tanto a padres como a profesores, los chicos preferían devolver la agresión. Aunque los porcentajes encontrados se asemejan bastante a los de las investigaciones realizadas en Europa, y aunque se manifestó también un descenso de la

violencia con el aumento de la edad y el curso, hay que tener en cuenta que las edades evaluadas están por debajo de los 14 – 15 años, que parece ser la franja de edad donde se produce un mayor número de conductas de bullying.

Posteriormente se realizó un estudio en la Comunidad de Murcia en 1992 (Cerezo y Esteban, 1992), con una muestra de 317 alumnos de cuatro centros educativos, con edades comprendidas entre los diez y los dieciséis años. La diferencia metodológica que presenta esta investigación es el hecho de haber utilizado otro instrumento de detección de los alumnos implicados en situaciones de violencia, ya que se hizo a través de una identificación por parte de los propios compañeros.

Los porcentajes encontrados fueron de un 11,4% de agresores, frente a un 5,4% de víctimas. Éstos son ligeramente inferiores a los de otras investigaciones, probablemente debido al distinto método de evaluación utilizado, como se acaba de mencionar. El ser los propios compañeros quienes tienen que dar los nombres de los que son víctimas o agresores en su clase (en lugar de contestar anónimamente), pudo haber hecho que muchos de ellos no se atrevieran a contestar a este tipo de preguntas.

Tres estudios realizados en Andalucía por Rosario Ortega, Joaquín Mora-Merchán y Rosario del Rey (1995) arrojan datos sobre la violencia esporádica o episódica y la violencia persistente o continuada, así, de forma general los estudios encuentran que el 22,5% de los escolares se consideran víctimas de violencia esporádica, y el 27,25% agresores episódicos, mientras que el 3,5% se consideran víctimas de malos tratos persistentes, y el 1,5% agresores de violencia continuada. Entre los tipos de acoso, destacan el verbal, el abuso físico, la amenaza y la exclusión social, aumentando esta última a medida que aumenta la edad. Concretando más, y fruto de toda su investigación, se han publicado numerosos artículos y programas de intervención, que se encuentran recogidos en su mayor parte en la publicación “*Educación para prevenir la violencia*” (Ortega, 2000). Este equipo evaluó por primera vez, entre los años 1990 y 1992, la incidencia de la violencia escolar en los centros de Sevilla. Posteriormente, esta investigación se ha ampliado a los Centros Educativos de toda Andalucía. En esta primera investigación se evaluó una

muestra de 859 alumnos de Primaria y Secundaria (de once a dieciséis años), de cinco centros, encontrándose que un 1,6% de los alumnos se declaraban víctimas de bullying, un 1,4% intimidadores y un 15,3% ambas cosas a la vez. Un aspecto importante a destacar en esta investigación ha sido el incluir un rol poco considerado hasta el momento: el de los espectadores. Los datos obtenidos reflejaron que un 77,4% reconocía haber sido espectador de un episodio de violencia entre iguales en su centro educativo.

Posteriormente se ha ampliado esta primera evaluación inicial. Entre 1995 y 1998 se evaluaron 4.914 alumnos de 26 centros de Sevilla y su área metropolitana, con edades comprendidas entre ocho y dieciséis años (Ortega y Lera, 2000). Se evaluaron centros localizados en zonas urbanas de escasos recursos económicos, aquejadas de graves problemas sociales, propios de lo que sociológicamente se consideran zonas deprimidas o marginales, como los propios investigadores lo describen (Ortega, 2000). No son por tanto datos comparables con otras poblaciones, ni representativos de la provincia de Sevilla. Aún así comentar que un 33% de los alumnos se confesaban víctimas de maltrato por parte de sus compañeros de una manera ocasional, e igualmente un 33% reconocía haber agredido a sus compañeros ocasionalmente.

Finalmente, estas investigaciones se han seguido ampliando, abarcando en esta ocasión a los centros educativos de toda Andalucía, iniciándose así en 1996 un estudio de cada provincia de Andalucía.

Uno de los estudios más relevantes, como ya se ha comentado anteriormente, fue el realizado por la Oficina del Defensor del Pueblo en 2000 por encargo de una comisión mixta Congreso-Senado del Parlamento, que pretendía conocer la incidencia de conflictos violentos entre los estudiantes de secundaria, y concluyendo que la situación, aún no siendo alarmante, de ningún modo es aceptable. Este estudio se centró en el acoso escolar o bullying, aunque también se abordaron otros temas. Ésta es la investigación de mayor envergadura realizada en nuestro país hasta el momento, aunque aún nos encontramos lejos de las dimensiones alcanzadas por las investigaciones noruegas, o los estudios ingleses, lo cual estaría poniendo de manifiesto el

menor apoyo económico que se recibe en nuestro país para este tipo de estudios.

Los resultados generales de este Informe muestran que las agresiones verbales por parte de otros compañeros aparecen como la modalidad de abuso entre iguales más frecuente entre los escolares españoles de Educación Secundaria. Las agresiones dirigidas a sus propiedades aparecen como las siguientes en importancia. Las amenazas dirigidas a generar miedo se encuentran en algo más del 8% de los escolares de secundaria, mientras que entre el 14 y el 9% afirma ser objeto de exclusión, mientras que los casos de amenazas con armas y acoso sexual son muy raros en todos los estudios. Las agresiones más graves como el chantaje o las amenazas con armas presentan una frecuencia menor, mientras que el acoso sexual no llega al 2%, y aunque la incidencia de este tipo de maltrato sea la más baja, es necesario intervenir para prevenirlas y detenerlas ya que las consecuencias son fuertemente dañinas. La siguiente tabla muestra la incidencia de cada tipo de maltrato:

Tabla 2. Modalidades de violencia según el Informe del Defensor del Pueblo (2000)

Modalidad de agresión	Porcentaje
Agresión verbal	34%
Agresión a propiedades (romper cosas, robar cosas...)	20%
Exclusión	9 – 14%
Amenazas para meter miedo	8%
Agresiones físicas	5%
Agresión sexual	2%
Agresión con armas (palos, cuchillos...)	1%

De forma más concreta, los resultados obtenidos muestran las siguientes características en los procesos de violencia en la población española:

- Hay un número superior de participantes que declaran ser agresores, comparado con el número de participantes que dicen sufrir estas agresiones, lo que hace suponer que éstas son realizadas en grupo.
- Tanto los datos de las víctimas, como los agresores y los observadores, ponen de manifiesto unas frecuencias más altas de las formas menos graves (agresión verbal, exclusión social). Sin embargo, consideran que,

por bajas que sean sus frecuencias, hay que prestar atención a los casos de “amenazar para meter miedo” y de “pegar”, ya que suponen manifestaciones que pueden provocar un gran daño en las víctimas. Sin menospreciar la incidencia de los otros tipos de maltrato, que pueden suponer un profundo sufrimiento para los alumnos o alumnas que la experimentan.

- Cuando la víctima es agredida por sus compañeros tiende a contárselo a sus amigos o amigas, teniendo noticia de ello también la familia y en menor medida el profesorado (éste en un porcentaje sorprendentemente bajo dada la gravedad de algunos tipos de maltrato). También hay un pequeño porcentaje que no comunica nada.
- La tendencia de casi la mitad de los testigos es cortar la situación si la víctima es un amigo o amiga del observador, aunque un tercio de ellos no tienen en cuenta los lazos a la hora de intentar ayudar. En menos del 10% de los casos se informa a algún adulto. De aquellos alumnos que no hacen nada, un 14% piensa que debería hacerlo y un 1,5% confiesan que lo que hacen al ver una agresión es meterse con la víctima.
- Diferencias entre titularidad pública o privada del centro se manifiestan en muy pocos casos, y cuando aparece es siempre en el sentido de que determinados tipos de agresiones (como por ejemplo “hablar mal”, “poner motes”, “ignorar”) son menos frecuentes en los centros públicos.
- Las variables Comunidad Autónoma y tamaño de hábitat, no resultan significativas en el estudio del maltrato entre iguales.
- En comparación con lo que se ha encontrado en estudios realizados en otros países europeos, el Defensor del Pueblo concluye lo siguiente:
 - o El orden de incidencia de los distintos tipos de maltrato coincide con los estudios realizados en otros países.
 - o La incidencia de la exclusión social es muy inferior en todos los estudios revisados en comparación con la muestra española. Aunque el orden de las preguntas utilizado en otros estudios puede enmascarar los resultados. En algunas investigaciones se les pregunta primero si han participado en este tipo de situaciones (en una pregunta global) y solo si contestan afirmativamente se les pregunta por los distintos tipos de

conductas. Esto puede hacer que los datos relativos a aquellas conductas que inicialmente no son entendidas por el alumnado como abusos (insultos, poner motes...) tengan una incidencia menor.

- Todos los resultados coinciden con la muestra española en lo que se refiere a género (mayor incidencia en varones) y edad (mayor incidencia en los primeros cursos).
- Parece encontrarse una línea común que pone de manifiesto la ignorancia por parte de los profesores de la ocurrencia de las situaciones de maltrato, desde el punto de vista de los estudiantes: un 26% desconoce lo que los profesores hacen ante este tipo de situaciones de maltrato, y un 24% cree que los docentes no hacen nada porque no se enteran. Este segundo dato iría en la línea de que este fenómeno parece ser algo soterrado y que permanece en el mundo no adulto.

Por otra parte, esta investigación incluye una parte de exploración de la *opinión del profesorado* sobre este tipo de situaciones. Respecto a ellos se ha observado que los conflictos no son su principal preocupación (lo sitúan en el quinto lugar, por detrás de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, la falta de participación de las familias, la falta de recursos humanos y materiales docentes, etc.). Un 45% del profesorado considera que la violencia ha aumentado ligeramente en su centro educativo en los últimos tres años, y un 32% considera que el aumento ha sido drástico. Respecto a la importancia que tienen para ellos los distintos tipos de acoso, señalan la disrupción como la más importante, seguido de las agresiones de alumnos a profesores, y de situaciones de vandalismo, ocupando el maltrato entre iguales un cuarto lugar. Preguntados sobre a qué causas atribuyen el comportamiento de los agresores, los profesores consideran que son factores externos, fuera de su control (la familia, el contexto social o la personalidad del alumno). Como plantean los autores de esta investigación, esta manera de representar el origen del problema puede ser una dificultad a la hora de intervenir desde el centro. Respecto a las actuaciones que llevar a cabo los centros ante este tipo de situaciones, la principal sería la conversación con los alumnos, seguida del

uso de la tutoría. Sin embargo, se observa que según aumenta la gravedad, descende el uso de estas dos situaciones, dando lugar a actuaciones como comunicar el problema a la dirección del centro, proponer expedientes para el Consejo Escolar, llamar a la policía y denunciar a los juzgados.

Teniendo esto en cuenta, la percepción de los profesores sobre los tipos de acoso considerados menos graves no se ajusta a la realidad, sino que es mayor la incidencia real que la que perciben los profesores. En la siguiente gráfica se refleja la incidencia de distintos tipos de acoso según la visión del profesorado, y según la visión de los alumnos como testigos, observando, efectivamente, que la incidencia según los primeros es menor que la incidencia real observada por los alumnos.

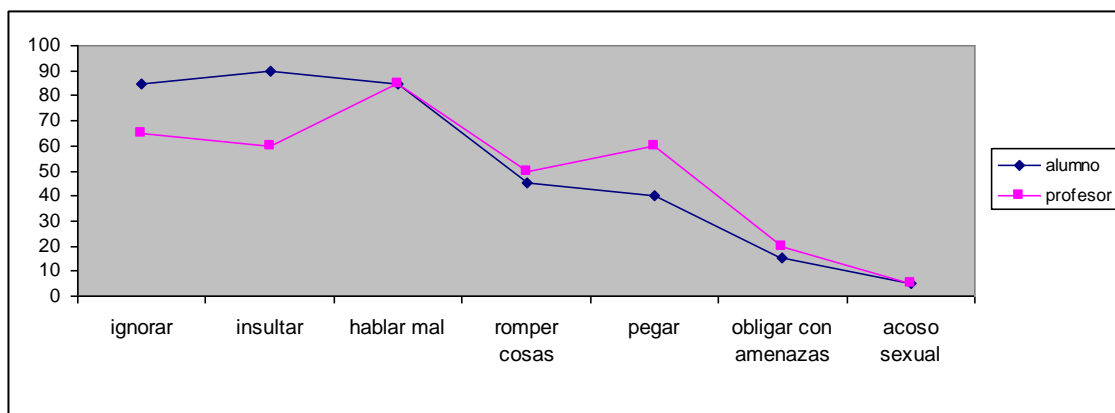


Figura 1. Incidencia de los tipos de acoso según la visión del profesorado y del alumnado.

De cualquier forma, el famoso mito de que los profesores no se enteran de que ocurre el acoso parece ser falso, ya que como se observa en la gráfica anterior, se enteran, aunque en menor medida. Según los datos recogidos en el Informe del Defensor del Pueblo (2000), las variaciones mayores se dan en la exclusión social y en el insulto –dentro de las conductas menos graves- y en el hecho de “pegar”.

En resumen, parece que el profesorado tiene un papel menos protagonista que los compañeros a la hora de intervenir para que no siga la escala cuando se da una agresión. Las agresiones entre los alumnos no son consideradas por los

profesores uno de los principales problemas en sus centros, sino que por encima se encuentran las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, la falta de participación de las familias y la falta de recursos y humanos y materiales. En comparación con otro tipo de conflictos que los alumnos pueden plantear en los colegios e institutos, el abuso entre iguales tendría una importancia “media”, en opinión de los profesores, mientras que las conductas disruptivas y las malas maneras y agresiones a los profesores son consideradas más importantes. Por último, los profesores consideran que los conflictos en su centro han aumentado en los tres últimos años y, aunque en la mayoría de las ocasiones pueden pasarles desapercibidas las situaciones de conflicto, parecen entender que es un problema que tiende a adquirir cada vez mayor importancia cuantitativa.

Para no caer en sensacionalismos televisivos sobre la evolución del problema, siete años después se decidió realizar una réplica del trabajo ya realizado en el año 2000 para sosegar las inquietudes y dar un conocimiento real del mismo. Así pues, se va configurando un nuevo estudio estatal con las correcciones y matizaciones oportunas a algunas preguntas del cuestionario. Básicamente es el mismo (se incluyen tres nuevas preguntas relativas al maltrato a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, Internet, telefonía móvil, etc.), para poder hacer una valoración lineal con el estudio anterior y establecer comparativos con otros estudios realizados en esas fechas. En síntesis, desde el punto de vista de las víctimas, encontramos que:

- Las dos formas de exclusión social indagadas muestran que 10,5% del alumnado declara ser ignorado.
- La exclusión activa se experimenta por un 8,6% de los estudiantes de secundaria.
- Las agresiones verbales son las más mencionadas como conductas sufridas por el alumnado de secundaria.
- Hay un mayor número de participantes que señalan ser objeto del primer tipo de acoso, se les esconden las cosas un 16%, se las roban un 6,3%, y se las rompen un 2,5%.
- La agresión física de pegar la señalan el 3,9%.

- Las amenazas se reciben en una medida inferior. Meter miedo representan el 6,9%, y las amenazas contra la voluntad el 0,6%.
- Hay más chicos que chicas que se reconocen como víctimas en dos conductas: recibir motes ofensivos con un 30,4% de los chicos, frente al 23% de las chicas, y pegar con un 5,9% de los chicos frente al 1,9% de las chicas. En el caso de “*hablar mal de mí*”, el grupo de las chicas que dicen sufrir este tipo de agresión es del 3,7%, frente al 25,4% de los chicos.

Si hacemos una comparativa de este segundo estudio con el primero, los resultados que arroja, sin ser del todo halagüeños, muestran que el acoso entre iguales por abuso de poder ha mejorado en los últimos años.

En definitiva este estudio concluye con un descenso (a lo largo de siete años) del acoso escolar en todas sus variables, insultos, agresiones físicas...quizás por los programas de convivencia que se han ido implantando en los centros educativos y por la mayor implicación del profesorado en atajar conductas antisociales y disruptivas.

En cuanto a las investigaciones realizadas en Madrid, la más relevante fue la llevada a cabo por Díaz-Aguado en 2001 (Díaz-Aguado et al, 2004). En esta investigación se ha analizado una muestra compuesta por 826 sujetos de doce centros, pertenecientes a tres municipios de la Comunidad (Fuenlabrada, Móstoles y Getafe). Los cursos evaluados fueron 2º, 3º y 4º de ESO, 1º de Bachillerato, 3º de BUP y Garantía Social, con edades comprendidas entre los trece y los veinte años (con una media de 15,44 años y una desviación típica de 1,61 para las chicas, y una media de 15,35 y una desviación de 1,60 para los chicos). De esta muestra es importante destacar su naturaleza incidental, aunque puede considerarse similar a la composición de la población de los municipios del Sur de la Comunidad de Madrid. Además en esta investigación se ha procedido a una consideración de los distintos tipos de acoso a la hora de evaluar el mismo. De este modo, se han podido obtener porcentajes diferenciales en función del tipo de maltrato, junto con los porcentajes globales.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en los procesos de acoso en la población madrileña estudiada:

- En porcentajes globales, los resultados obtenidos reflejan que un 21% de los jóvenes sufren situaciones de *exclusión y humillación*, y un 3% sufre además *agresiones graves*, mientras que un 12,4% participa en situaciones de *bullying* excluyendo y agrediendo en situaciones de *gravedad media* y el 1,4% participa también en las *agresiones más graves*. Estos porcentajes hacen referencia a alumnos que han sufrido o han participado en estas situaciones como mínimo “alguna vez”.
- En relación al ítem *me acosan sexualmente* (2 %) en el cuestionario utilizado por el Defensor del Pueblo, que se diferencia en dos (como se explicó anteriormente) en la investigación realizada en Madrid, podemos observar que el porcentaje aumenta si diferenciamos el *acoso verbal* (9 %) del *físico* (2,5 %). Esta diferencia se observa igualmente si son los agresores o los testigos los que aportan los datos, encontrando siempre la tendencia a que el porcentaje de *acoso verbal* sea más elevado que el del *acoso físico*.
- En relación al resto de ítems se encuentra que, según las víctimas y los agresores, se producen mayores porcentajes de maltrato en la mayoría de ellos en los datos de la Comunidad de Madrid, que en los del Defensor del Pueblo. Estas diferencias entre porcentajes son muy pequeñas en *conductas más graves*, como “*me rompen cosas*” (un 4,4 % frente a un 12 %), “*me roban cosas*” (un 7,5 % frente a un 11 %), “*me pegan*” (un 4,8 % frente a un 7 %) o “*me amenazan con armas*” (un 0,7 % frente a un 2,6 %).
- Pero las diferencias entre porcentajes aumentan en *conductas menos graves o de exclusión* como “*me ignoran*” (un 14,9 % frente a un 43 %), “*no me dejan participar*” (un 10,7 % frente a un 23 %), “*hablan mal de mí*” (un 34,9 % frente a un 45 %) o “*me esconden cosas*” (un 21,8 % frente a un 34 %).
- Es destacable el hecho de que estas diferencias se invierten cuando hablamos de los datos proporcionados por los observadores. Según los testigos, en todos los casos se encuentran porcentajes mayores en la investigación realizada por el Defensor del Pueblo, que en la realizada en Madrid. En la misma línea, en relación a los observadores de estos episodios de violencia, el número de espectadores pasivos en las

situaciones menos graves es bastante superior al número de agresores, pero muy similar en las más extremas y destructivas. Estas diferencias podrían reflejar la inferior visibilidad de estas últimas.

- En relación al tipo de ayuda que proporcionan:
 - Un 88 % intenta cortar la situación cuando hay una relación de amistad con la víctima,
 - Un 80% intenta cortarlo aunque no exista dicha relación,
 - Un 62 % pide ayuda a otra persona distinta de los profesores,
 - A pesar de su menor frecuencia, sorprende el elevado porcentaje de jóvenes que al observar la violencia “no hace nada aunque cree que debería hacerlo” (56 %),
 - “No hace nada, porque no es su problema” (47 %)
 - O “se mete con la víctima lo mismo que hace el grupo” (21 %). Lo cual pone de manifiesto que los roles de cómplice activo y pasivo son vividos con una elevada frecuencia en el contexto escolar.

- Las figuras más disponibles para pedir ayuda son los amigos, seguidos por las madres y los padres, coincidiendo con lo encontrado en la investigación del Defensor del Pueblo. Aunque la mayoría (83 %) valora favorablemente la posibilidad de contar con algún profesor cuando surge la violencia, también son elevadas las puntuaciones que otorgan a los elementos que reflejan que los profesores “no se enteran” o “no saben impedir dicha violencia”.

Otro estudio relevante realizado en España fue el llevado a cabo en 2005 por Ángela Serrano e Isabel Iborra, quienes elaboran un informe en el Centro Reina Sofía. El objetivo de este estudio es detectar la situación actual de España entre compañeros de instituto de secundaria. El instrumento utilizado es una entrevista de elaboración propia realizada vía telefónica. Se trata de un cuestionario estructurado que consta de 32 preguntas, divididas entre

secciones: testigo, víctima y agresor. La muestra está formada por 800 adolescentes, de 12-16 años, distribuidos proporcionalmente según sexo, edad, agrupación de comunidades autónomas, y tamaño del municipio, garantizando su representatividad.

Teniendo en cuenta que el constructo violencia es heterogéneo, con múltiples matices, el estudio Reina Sofía ha querido clarificar conceptualmente el término acoso, los tipos de maltrato, contextos y destinatarios. Su cuestionario permite valorar de forma directa la conducta de los sujetos por medio de los tipos de maltrato que se especifican, permite estimar la incidencia de forma directa en sus tres grupos (testigo, víctima y agresor), aunque no revela los detalles de las conductas porque lo hace de forma muy generalizada. Los resultados de este indican que el acoso entre compañeros es un fenómeno presente en las aulas, mostrando un alto porcentaje de víctimas, agresores y, sobre todo, testigo. El tipo de maltrato con mayor índice de incidencia es el emocional, concretamente, los jóvenes que sufren acoso escolar están más expuestos a maltrato emocional que los jóvenes que sufren violencia escolar en general. La mayoría de las víctimas de violencia escolar son chicos, mientras que las víctimas de acoso escolar son chicas, aunque ambos entre los 12 y 13 años. Además, los testigos suelen intervenir, pero el agredido opta por aguantar en el 50% de los casos. Por último, mencionar que las víctimas de violencia escolar afirman que tal violencia no tuvo ningún efecto en un 32,8%, mientras que en el acoso escolar la cifra se reduce al 5%.

De los datos que se desprenden de las investigaciones revisadas en este apartado pueden extraerse una serie de conclusiones generales:

- En primer lugar hay que decir que el maltrato entre iguales es un fenómeno general que se produce en todos los países en que se ha estudiado. Sin embargo, los datos de incidencia no son homogéneos. Independientemente de que exista mayor menor presencia del problema del maltrato y de sus diferentes formas en los distintos países europeos, los datos que hasta aquí hemos estudiado no son fácilmente comparables por varias razones, entre las que se encuentran el uso de cuestionarios diferentes, diferentes procedimientos de investigación,

distintos cursos o grupos de edad analizados, así como el diseño y el análisis estadístico de los datos.

- Sin embargo, sí aparecen una serie de tendencias generales referidas a variables tales como el género, el curso escolar o la edad, los tipos de abusos más frecuentes y el lugar en que se producen, que merecen ser mencionados.
- Por lo que respecta al género, los chicos siempre tienen mayor participación en los incidentes de maltrato tanto en el papel de agresores como en el de víctimas. Las formas más usuales abuso que llevan a cabo los chicos son la agresión verbal y agresión física directa. Las chicas, en cambio, realizan y son víctimas de más agresiones indirectas, sean de carácter verbal o social como por ejemplo “hablar mal de otro o excluirlo”.
- Por lo que se refiere al curso escolar, los problemas de violencia disminuyen progresivamente a medida que avanzan los cursos, y por tanto aumenta la edad, siendo el momento de mayor incidencia del problema entre los once y los catorce años de edad.
- Las formas más comunes de acoso son, en primer lugar, el de tipo verbal (insultos, motes), seguido por el abuso físico (peleas, golpes, etc.) y el maltrato por aislamiento social (ignorar, rechazar, no dejar participar), aunque esta modalidad de maltrato no siempre ha sido indagada en los estudios revisados, ya que el estudio pionero de Olweus, modelo de la mayoría de estudios ulteriores, no la incluía. Los casos de amenazas con armas y acoso sexual son muy raros en todos los estudios.
- Finalmente, en lo que hace a los lugares donde tienen lugar los episodios de abuso, éstos varían dependiendo del curso en que se encuentren los estudiantes. Mientras que, en general, en los niveles de educación primaria el espacio de mayor riesgo es el recreo, en el nivel de secundaria se diversifican los lugares de riesgo, incrementándose los índices de abusos en los pasillos y en las aulas.

Todos estos estudios han puesto de manifiesto los problemas de convivencia que subyacen en nuestras aulas, haciendo necesario fomentar la educación

social con el fin de prevenir comportamientos antisociales y disruptivos. Todos los incidentes que tienen lugar en las aulas, ya sean disrupción, agresión o conflicto, están presentes de forma reiterada en las aulas, y teniendo consecuencias perturbadoras e inmediatas en la convivencia escolar; requiriendo por tanto poner límites a estas situaciones.

1.1.3 – Los roles en el acoso escolar.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el acoso escolar hace referencia a todas las formas de conducta agresivas, intencionadas y repetitivas, que ocurren por parte de uno o más alumnos con uno o varios compañeros. El que ejerce el acoso lo hace para imponer su poder sobre el otro, a través de constantes amenazas, insultos, agresiones, intimidaciones, etc., y así tenerlo bajo su dominio a lo largo del curso escolar. La víctima de acoso escolar suele pasar por estas situaciones sin denunciarlo, generando en muchas ocasiones problemas psicológicos que pueden acarrear mayores problemas en la vida adulta.

De los diferentes criterios que existen para clasificar a los participantes en el bullying, tomamos como referencia la clasificación obtenida de José María Avilés (2006), y encontramos que:

❖ Agresor (quien arremete)

La elaboración del perfil del alumno agresor en la escuela ha sido objeto de estudio de distintos autores, siendo de gran apoyo no sólo para los docentes, sino para los profesionales del ámbito educativo. Como utilidad de los perfiles, podríamos resaltar que sirven para que el profesorado tome conciencia del fenómeno del bullying, les permita conocer las características de los alumnos agresores y su forma de actuar, además de poder identificar entre sus alumnos cuál es o son los alumnos agresores. Poder detectar a los alumnos implicados en las dinámicas de bullying en la figura de agresor o intimidador de otros

alumnos es un aspecto de crucial importancia, tal y como afirma la educadora Mary Leiker (En LaFee, 2000, 2): “*Si perdiera a un alumno por cuestiones de violencia y no hubiera hecho nada para prevenirlo sería imperdonable*”.

Así mismo, el perfil de los alumnos agresores goza también de una utilidad indirecta, ya que nos proporciona la posibilidad de planificar modos de intervención para la eliminación de conductas y comportamientos agresivos en el centro escolar. Ahora bien, no sólo guía la intervención proporcionando información de los aspectos sobre los que es necesario intervenir, sino que además, justifica, fundamenta y proporciona coherencia a dicha intervención, ya que ésta se apoya en las necesidades específicas y particulares que se han detectado en el perfil que manifiesta el alumno agresor concreto.

Por último, se considera importante señalar que el perfil del agresor debe estar sometido a revisión constante, y utilizarse de forma orientativa. Además, la mera identificación de los alumnos agresores no es suficiente para erradicar este problema, sino que se hace necesaria una adecuada intervención pedagógica.

Al hablar del agresor en las situaciones de bullying consideramos importante y necesario hacer referencia al padre del término, Olweus (1998), quien señala que el alumno agresor suele ser varón y con mayor fortaleza física. Además, posee un temperamento agresivo e impulsivo. También establece que éste se caracteriza por tener deficiencias en habilidades sociales a la hora de comunicar y negociar sus deseos. Éste no tiene capacidad empática, por lo que no es capaz de saber lo que siente la víctima, y por lo tanto tampoco posee sentimiento de culpabilidad. Según este autor, estos alumnos denotan falta de control de la ira, además de un alto nivel de los sesgos de hostilidad, lo que le lleva a interpretar y convertir determinadas circunstancias en conflictos y agresiones hacia su persona. Del mismo modo, son personas violentas, con alta autoestima y autosuficientes. Otro dato importante que señala Olweus es que estos alumnos tienen bastante belicosidad con los compañeros y adultos, y sienten la necesidad de dominar a los otros.

Pueden describirse como características generales de los agresores las siguientes:

- Rasgos personales:
 - Aspectos físicos: la gran mayoría de los agresores se caracterizan por ser chicos. La situación de agresor es mucho más frecuente entre los chicos que entre las chicas, y suele mantenerse estable, o incrementarse a lo largo del tiempo, especialmente en la preadolescencia. Además, suelen ser más fuertes físicamente, mostrando mayor seguridad que los demás con una personalidad extrovertida.
 - Impulsivos, disruptivos y extrovertidos. Son alumnos autosuficientes y con niveles de autoestima contradictorios, siendo estos niveles más altos que bajos (Avilés, 2006)
 - También se destaca el hecho de que una parte de estos alumnos agresores pueden llevar asociada una personalidad problemática. Con frecuencia estos chicos han sufrido o están sufriendo problemas de malos tratos por parte de los adultos (muchas veces son víctimas de abandono, la crueldad o directamente el abuso por personas cercas en su entorno familiar). Todas estas circunstancias pueden llevar a configurar en su personalidad rasgos tendentes a la psicopatía si no se corrigen a tiempo.
 - Actitudes menos negativas hacia la intimidación: tienden a solucionar los conflictos a través de la violencia, ya que, como se acaba de mencionar, poseen un temperamento agresivo, reactivo e impulsivo.
 - Necesidad de ejercer el dominio sobre los demás. Enfrentándose a los compañeros y a los adultos, y hostigando al profesorado con cierta frecuencia.
 - En algunos casos hay una percepción de agresividad en los otros, que hace que distorsionen cognitivamente sus relaciones con los otros y las vivan como agresión propia.
 - Alta agresividad y ansiedad, con facilidad para provocarse o provocar a los demás, con dificultades de autocontrol de sus

reacciones agresivas y su ira, pero con un alto grado de sinceridad. Sin embargo no son capaces de acatar las normas establecidas para el grupo y no suelen ser nada tímidos ni retraídos.

- Tratan de imponer sus criterios utilizando la agresividad verbal, física o psicológica, sintiéndose con frecuencia insatisfecho y sin motivación para trabajar con los demás, debido en parte a su falta de habilidades sociales, ya comentada, y no sabe resolver conflictos si no es utilizando la violencia.
 - No suelen comunicar que han tenido episodios de agresiones o insultos a compañeros de la escuela.
 - Escasa conciencia sobre si los actos que perpetran son moralmente aceptables (Ortega, 1994). Falta de empatía hacia el sentir de la víctima y de comprensión de los sentimientos de los demás (Cerezo, 1997; citado en Avilés, 2006).
 - Falta de sentimiento de culpabilidad: estos alumnos tienen una alta capacidad para no sentirse culpables por sus actos, ya que consideran que el otro se lo merece (falta de empatía efectiva).
- **Ámbito social:** De manera general las características de estos alumnos en el ámbito social son las siguientes
- Algunos de estos alumnos presentan deficiencias en habilidades sociales para la comunicación y la negociación con los otros, sobre lo que quieren o necesitan; mientras que otros llegan a ser considerados muy hábiles en el manejo de otro tipo de conductas (como evitar el castigo, e incluso evitar ser descubierto), que en ocasiones ponen en marcha incluso con los adultos.
 - Mala integración escolar: en lo que respecta a las características académicas típicas de los agresores, Ortega (2005) considera que normalmente estos alumnos no obtienen buenos resultados académicos y tienen problemas a la hora de enfrentarse a tareas de carácter cognitivo, además de utilizar actividades o juegos no académicos para sobresaltar del resto de los compañeros,

debiendo ser considerados alumnos con necesidades educativas especiales. En esta misma línea, Cerezo (1999) destaca el bajo rendimiento escolar y una actitud negativa hacia la escuela y hacia el maestro.

- **Ámbito familiar:** Según Menéndez Benavente (2005), estos alumnos se ven afectado por la falta de lazos familiares emotivos y sólidos que les den seguridad en sí mismos. Tienen un fácil acceso a la violencia y reflejan la que ellos viven. Muchos de ellos son tratado violentamente y han aprendido de otros que con ese tipo de actos se consigue lo que se quiere. Hernández Prados (2004), por su parte, explica que, en ciertas ocasiones, estos alumnos se encuentran inmersos en un ambiente familiar precario y desfavorecido, en el que se da cierta hostilidad, situación que lleva a que el alumno tenga escasez de atención, dedicación, afectividad, normas disciplinarias que respetar, y por el contrario mucha permisividad. Conjuntamente a esto se debe añadir que en ciertas ocasiones en la familia se vive un ambiente de autoritarismo y continuidad de castigo.

Una vez comentadas las principales características que definen el perfil del agresor escolar, mostramos a continuación los diferentes tipos de agresores que se encuentran en las situaciones de bullying en los centros escolares. Así, dentro del grupo de agresores, podemos diferenciar (Aviles, 2006):

- **Agresor inteligente:** es aquel que manipula a los demás para que cumplan sus órdenes. No es calificado como agresor dentro de su grupo, sino que se le suele considerar como una persona buena que siempre atiende a las necesidades de sus amigos, defendiendo las conductas injustas.
- **Agresor poco inteligente:** es aquel que arremete contra sus compañeros directamente. Su comportamiento puede ser debido a su falta de autoestima, por lo que mediante la violencia consigue hacerse respetar entre los demás, llegando incluso a tener un alto estatus dentro del grupo.

- Agresor – víctima: es aquel que, siendo agredido por compañeros mayores, arremete a compañeros menores.

❖ Víctima (quien sufre la agresión)

Es aquel alumno que suele recibir las agresiones, insultos o amenazas por parte de los agresores. Es un individuo de la misma clase o curso escolar, quien por diversas condiciones suele mostrar inferioridad física, psicológica o social. Generalmente un estigma físico, un nivel de autoestima bajo o la incapacidad de adaptación al contexto suelen ser algunas de las condiciones que hacen débil y susceptible a un individuo; pero son personas que raramente hacen daño a los demás, miran para los demás, están en contra de la violencia y les gusta estar tranquilos, por lo que no se defienden ante las situaciones de acoso, ya sea por miedo o porque simplemente aún no tienen la suficiente madurez como para comprender que hay que defenderse. Les gusta el contacto humano pero prefieren estar solos, siendo muy cinestésicos (viven muy fuertemente las emociones), y son personas tímidas y reprimidas. Debido a todas estas características generales, se puede decir que existen algunos tipos de personalidad que, por un motivo u otro, son susceptibles de tener problemas de victimización:

- Los chicos muy hiperactivos, que cometen torpezas sociales y que suelen ser los llamados víctimas provocadoras. Esta torpeza suele ser excusa para los agresores.
- Otro tipo serían los escolares bien integrados en el sistema educativo, especialmente en las relaciones con los adultos, provocando la envidia y los celos de los otros.
- A veces, las víctimas resultan ser chicos que nunca han tenido experiencias previas de confrontaciones agresivas, ya que han sido sobreprotegidos por sus familias.

- Muchas víctimas son simplemente chicos o chicas diferentes, por tener una deficiencia física o psíquica. A veces solo el ser poseedor de una característica especial (llevar gafas, tener orejas grandes, ser algo obeso o muy delgado, pequeño o grande para su edad, etc.) puede ser excusa para convertirse en objeto de burlas, desprecio o incluso agresión física.
- Otro tipo de víctima son las que pertenecen a grupos sociales diferenciados, como puede ser el caso de los gitanos en los centros con mayoría paya.

Según algunas investigaciones (Avilés, 2006), las víctimas no tienen características homogéneas únicas. Pueden ser buenos, regulares o malos estudiantes, aunque casi siempre con escasas habilidades sociales, y no siempre son tímidos y reservados. De cualquier modo, entre las características generales podemos encontrar:

- Rasgos personales:
 - o Suelen ser tímidos, inseguros, tranquilos, sensibles, débiles, huidizos y precavidos. No son agresivos ni asertivos ni violentos y muestran un alto nivel de ansiedad e inseguridad.
 - o Bajos niveles de autoeficacia social y emocional, pero no necesariamente académica, respecto a las no víctimas.
 - o Concepto negativo de sí mismos: suelen ser alumnos con bajos niveles de autoestima.
 - o Incapacidad para resolver la situación: las víctimas se perciben a sí mismas como incapaces de controlar o repeler los ataques (indefensión propia). No disponen de herramientas psicológicas para hacer frente a las intimidaciones. Tampoco en el grupo (indefensión ajena) cuentan con apoyo.
- Aspectos físicos: la victimización es también principalmente de sexo masculino; aunque suelen diferenciarse algunas características típicas de la víctima:

- Desviaciones externas: gafas, ser gordo o débil el color de la piel o el pelo, la orientación e identidad sexuales o las dificultades en el habla, por ejemplo.
 - Desequilibrio en la fuerza física: en general, las víctimas son menos fuertes físicamente, en especial entre los chicos.
 - Visualización del maltrato: a causa de los ataques recibidos, a la víctima le pueden quedar secuelas de sus heridas en su propia piel y en su cuerpo. Además, se puede dar una visualización de su aislamiento en el grupo, al formar equipos o jugar en el recreo.
- **Ámbito social:**
- Red social y relaciones interpersonales: su pobreza en esto juega en contra para encontrar apoyos de salida a la victimización (indefensión ajena). La red social de la víctima es muy limitada. Son chicos socialmente menos habilidosos en expresar lo que desean y necesitan, y con bajos niveles de popularidad entre sus iguales. Manifiestan retraimiento social, miedo a establecer nuevas relaciones y son propensos a manifestar problemas emocionales. Incluso presentan dificultades para diferenciar y discriminar las relaciones sociales saludables de las maltratadoras.
 - Afrontamiento de las agresiones: no suelen reaccionar ante las agresiones, permaneciendo pasivos o paralizados, lo que rebaja su grado de defensa social (indefensión propia). No suelen contar lo ocurrido a los adultos, por lo que la situación, al convertirse en una situación reiterada, desarrolla en las víctimas conductas de miedo, huida y evitación:
 - Para llegar o salir de la escuela, esperan a que no haya nadie. Del mismo modo, escogen rutas ilógicas para ir o venir de la misma (siempre que acudan al centro andando).
 - Falta a clase, ya que le provoca miedo o ansiedad.
 - Se aísla socialmente, en la escuela o en la calle, pasando más tiempo en casa que antes, no queriendo salir con los amigos, ya que prefieren estar solos.

- En la escuela, busca la cercanía de adultos en los recreos y lugares comunes; o se coloca en lugares alejados del resto. Asimismo, busca “amigos” o compañeros de juegos de menor edad.

Además, el no afrontamiento de las situaciones de agresión, conlleva también el desarrollo de conductas de ansiedad y estado afectivo emocional:

- En algún momento llora o muestra dolor físico o psíquico.
 - Tristeza, humor inestable y poco comunicativo.
 - Irascibilidad, ataques de ira o rabia.
 - Somatizaciones diversas: dolores de cabeza, estómago o tripa, pérdida de apetito, insomnio, enuresis y descontrol de esfínteres, vómitos, tartamudeo, malestar generalizado...
 - Finge dolencias para evitar determinadas situaciones o entornos.
 - Nerviosismo, ansiedad, angustia, pesadillas...
 - Conductas de infantilización y dependencia.
- Su situación social en el grupo-clase: situarse en la clase como victimizado rebaja el nivel de apoyos en ella. Es fácil percibir que no encuentran quien quiera trabajar con ellos en grupo, deambulan solos en los recreos y no consiguen acompañantes para actividades extraescolares y lúdicas. Son rechazados y, en general, no suelen tener amigos y les cuesta mucho trabajo hacerlos. Son los menos populares de la clase si nos atenemos a los datos sociométricos.
 - Relación con el profesorado: con el profesorado suelen tener una buena actitud, no suelen ser exitosos académicamente, excepto algunas “víctimas seguras”.
 - Relación con sus familias: la relación con sus familias es buena. Las víctimas, en especial, mantienen un estrecho lazo con sus madres. Pasan más tiempo en casa que otros chicos/as y hay autores q han relacionado el desencadenamiento de conductas de victimización con procesos de sobreprotección familia.

Al igual que ocurre con los agresores, dentro del grupo de las víctimas podemos encontrar (Avilés, 2006):

- Víctima activa o provocadora: es aquel que suele tener conductas molestas para los demás, ya que reaccionan de manera inapropiada ante situaciones normales. De este modo, ante un acoso posterior, su conducta podría estar justificada debido a una reacción inapropiada anterior. En la mayoría de los estudios realizados sobre este tema se menciona la necesidad de diferenciar distintos tipos de víctimas, incluyendo como una situación de victimización que incluye a los escolares que se caracterizan por:
 - Una situación social de aislamiento y fuerte impopularidad, llegando a encontrarse los alumnos más rechazados por sus compañeros (más que agresores y víctimas pasivas); situación que podría estar en el origen de su selección como víctimas, aunque, como en el caso de las anteriores, también podría agravarse con la victimización.
 - Una tendencia excesiva e impulsiva a actuar, a intervenir sin llegar a elegir la conducta que puede resultar más adecuada a cada situación, con problemas de concentración, disponibilidad a emplear conductas agresivas, irritantes, provocadoras.
 - Un rendimiento y un pronóstico a largo plazo peores, en ambos casos, al de las víctimas pasivas.
 - Los escolares que son víctimas activas agresivas, en la relación con sus compañeros, parecen haber tenido desde su primera infancia un trato familiar más hostil, abusivo y coercitivo, que los otros escolares.
 - Esta situación es más frecuente entre los chicos que entre las chicas. No disminuye de forma significativa con la edad, y en ella pueden encontrarse con mucha frecuencia los escolares hiperactivos, y con dificultades de atención y concentración.

- Víctima pasiva: parece ser la víctima por excelencia. Se caracterizan por los siguientes aspectos:
 - Por encontrarse en una situación de aislamiento (con frecuencia no tiene ni un solo amigo entre los compañeros); detectado tanto a través de las pruebas sociométricas, como a través de la observación (en el recreo o cuando los propios alumnos eligen con quién llevar a cabo una actividad). En relación a esto debe considerarse su escasa asertividad y su dificultad de comunicación, así como su baja popularidad, que según algunos estudios llega a ser incluso inferior a la de los agresores.
 - Una conducta muy pasiva, miedo ante la violencia y manifestación de vulnerabilidad (de no poder defenderse ante la intimidación), alta ansiedad (a veces incluso miedo al contacto físico y a la actividad deportiva), inseguridad y baja autoestima; características que cabe relacionar con la tendencia observada en algunas investigaciones en las víctimas pasivas a culpabilizarse de su situación y a negarla. Esto probablemente sea debido a que consideran estas situaciones de forma más vergonzosa de lo que consideran su situación los agresores (que a veces parecen estar orgullosos de serlo).

Por otra parte, en relación a las víctimas en general (tanto activas como pasivas), se ha observado que suelen tender a ocultar estos episodios de violencia que padecen por parte de sus compañeros. Whitney y Smith (1993) encontraron que alrededor de un 50% de los alumnos víctimas no se lo contaban ni a ningún profesor ni a sus padres, y que alrededor de un 30% tampoco se lo contaba a ningún amigo. Estas cifras ponen de manifiesto el silencio que suele acompañar a este tipo de situaciones, aspecto que será analizado con más detalle en posteriores apartados.

❖ Los espectadores

El papel de los testigos se muestra decisivo en el mantenimiento de las conductas de intimidación en los grupos de iguales. La actividad o la pasividad de quienes presenciamos los hechos que provocan los agresores validará o deslegitimará su conductas en el grupo. Contemplar el maltrato y no hacer nada, aprender a mirar hacia otro lado cuando el agresor/a perpetra sus acciones y restar importancia al ejercicio de la imposición que el grupo contempla sobre la víctima, genera en el grupo una opinión contagiada (Defensor del Pueblo, 2000; Olweus, 1998) de que se trata de algo normal e inevitable. Aunque en algunos casos se ha demostrado que es el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse también en blanco de agresiones lo que impide que el alumnado que siente que debería hacer algo no lo haga. En cualquier caso, no intervienen y las razones que manejan son el miedo a ser víctima o porque la víctima no mantiene con ellos lazos de amistad.

Teniendo en cuenta una clasificación general de los observadores de las situaciones de acoso entre iguales, podemos encontrar:

- Observadores activos: serían aquellos compañeros que sí realizarían algún tipo de acción encaminada a detener la conducta de maltrato que se está produciendo. Según los estudios, este tipo de observadores es más reducido, y las conductas de ayuda se centran únicamente en víctimas que son conocidas o amigos del observador, pero en pocas ocasiones se presta atención si la víctima no es un amigo. Algunas investigaciones han encontrado que, en la mayoría de los casos, la mayor parte de los que se deciden por intervenir y ayudar a la víctima suelen ser chicas. Mientras que para los chicos es más aceptable recurrir a la fuerza física para detener la situación o para ayudar a un amigo, por su parte, en el caso de las chicas no se espera que intervengan físicamente en la situación, sino que la estrategia más adecuada es decírselo a un adulto.
- Observadores pasivos: serían aquellos compañeros que se caracterizan por una falta de apoyo hacia las víctimas. Esta falta ha sido interpretada por Olweus (1993) como resultado de la influencia que los agresores ejercen sobre los demás. Se produciría una especie de contagio social

que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en los actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros. En otros casos, sería el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización lo que impediría que alumnos que sienten que deberían hacer algo no lo hagan. Y finalmente hay alumnos que simplemente no intervienen porque no saben qué hacer en este tipo de situaciones. Por este motivo son tan importantes las intervenciones encaminadas a proporcionar sistemas de apoyo que les enseñen a potenciar sus capacidades y sus habilidades para frenar este tipo de situaciones. Esta vía además permitiría abrir canales adecuados de comunicación entre iguales, superando así esa tendencia a ocultar este tipo de situaciones.

En la mayoría de los casos estas situaciones están produciendo en los observadores un problema de disonancia moral y de culpabilidad (porque, aunque no se sientan responsables directos de la agresión, sí pueden sentirse consentidores). La presencia continuada de este tipo de situaciones puede generar una desensibilización hacia el sufrimiento de los otros (desde intentar justificar que la víctima habrá hecho algo para merecer lo que la pasa, hasta relativizar la situación y pensar que es una “quejica”, y que no estará sufriendo tanto).

Sin embargo, lo que ocurre es que no todos los espectadores reaccionan de igual forma ante un maltrato de sus compañeros. Cuando preguntamos al alumnado qué piensa y cómo reacciona cuando sucede el bullying, se definen distintos perfiles (Avilés, 2006):

- Como participantes principales de la categoría de testigos, el alumnado ofrece diversas tipologías:
 - o El testigo indiferente: se trata de un grupo de alumnos a los que no les importa lo que pasa y lo demuestran no haciendo el más mínimo atisbo de reacción. La indiferencia es su bandera respecto a este tema, mientras no se metan con ellos
 - o El testigo culpabilizado: es otro tipo que agrupa connotaciones de miedo, temor y culpabilidad. Siente miedo del agresor. No se atreve a actuar por si es el próximo en ser agredido y, al mismo tiempo, se siente mal porque, internamente, está convencido y

crea que debería hacer algo, ya que reconoce a todas luces que la situación es totalmente injusta y las agresiones que viene contemplando son gratuitas. No es un testigo que apoye a la víctima, ni sea amigo de la víctima o esté dispuesto a ayudarla. Es un testigo que juzga la situación como espectador.

- El testigo amoral: le reconocen la fuerza o el poder al agresor y justifican que la ejerza abusivamente sobre la víctima. Es usual recordar expresiones como - ¿por qué no, si es más fuerte? - Aunque no apoye con actos las acciones del agresor, reconoce sus actos como algo inevitable, justificado, normal y lógico. Además, reconocen que no hay nada que pueda cambiar esa situación y que siempre será así
- Como participantes secundarios podemos encontrar:
 - Reforzadores del agresor: son el alumnado espectador que se posiciona activamente a favor del agresor. Lo jalea, lo anima, le pide que le dé fuerte, que le dé más. Aunque él mismo no ejerza directamente la agresión, colabora activamente en ella. No sería el perfil del espectador amoral, que se posiciona moralmente a su favor y no hace nada, ni el agresor secuaz, que va con el agresor en los actos de intimidación ejecutando las acciones agresivas. El reforzador del agresor ayuda al maltratador con su apoyo desde el grupo de iguales. La diferencia fundamental entre estos dos últimos perfiles es que el agresor secuaz es actor en el maltrato y el reforzador del agresor se comporta como testigo.
 - Los defensores de la víctima serían el alumnado que, aún a riesgo de su propia seguridad, interviene para parar la situación de intimidación en defensa de la víctima, ayudando a la víctima, poniéndose en medio, sujetando al agresor, y todo aquél que manifiesta, de alguna forma, su desacuerdo y oposición a los ataques del agresor, recriminándole y echándole en cara lo que hace, y se solidariza con la situación de la víctima. Tampoco se trata del perfil del espectador culpabilizado que se posiciona moralmente juzgando la situación injusta y sin hacer nada. El

defensor de la víctima participa activamente y demuestra su ayuda a la víctima y/o su rechazo al agresor.

- Los adultos: las personas adultas no nos percatamos, en general, de los hechos relacionados con el bullying por diferentes razones. Esto supone varias dificultades para los adultos. Una, la de ser capaces o no de observar, detectar y poder actuar; otra, que lleguemos a tiempo cuando lo consigamos; y finalmente, que nuestra actuación sea la adecuada y no empeore la situación de las víctimas.

Por otro lado, cabe destacar la clasificación que hace Christina Salmivalli (1996) sobre los observadores del bullying dentro de la intimidación de los adolescentes, planteando una división del grupo de espectadores sobre la base de su intervención en los momentos del bullying y de la dirección en que orientan su apoyo en el momento del maltrato. Así, los observadores asumen varios roles:

- Ayudantes del acosador, que “se unen con ilusión”. Definidos por Cleary, Sullivan y Sullivan (2005), como “compinches”. Normalmente estos niños han sido victimizados por el grupo y después han sido sacados de la oscuridad para otorgarles este papel. Agradecidos por este ascenso, obedecen felices las órdenes del líder. Son los que tiran la bolsa al suelo, sujetan a la víctima, los que se unen a la pelea. Se quedan a un lado, insultan a la víctima y animan al acosador.

En la relación de poder, los compinches están siempre por debajo de los acosadores, y sobre ellos cuelga siempre una amenaza. Los acosadores les manipulan constantemente, reciben su aprobación y después se la niegan.

- Reforzadores, que no atacan de una manera activa, pero que muestran una reacción positiva ante la intimidación, acudiendo a observarla (forman una audiencia), realizando gestos de aprobación o riendo (incitando). Según Cleary y Sullivan (2005), los reforzadores ríen durante la intimidación y, básicamente, se quedan allí. Forman parte del público y realimentan la escena. Se unirán a gritar motes ofensivos una vez que haya empezado el acoso. Necesitan seguir a un líder. Aunque al

principio pueden tener algunas reservas y sentirse incómodos, también se benefician de la inclusión que se consigue por el hecho de formar parte de la acción, y también se sienten atraídos por la emoción y la excitación. Pueden sentir placer en la actividad negativa y sienten que están rebasando los límites, junto con los intimidadores y los compinches.

Les falta confianza y decisión para iniciar la acción y entran en conflicto con sus respuestas. Si empiezan a sentirse incómodos, puede que se unan al acosador y deshumanicen a la víctima.

- No comprometidos, que se alejan de esta situación y no toma parte en ella, pero que, al hacerlo, están tolerando el acoso con su silencio. Según Sullivan y Cleary (2005), los no comprometidos no participan en las risas y pullas desde la banda, pero tampoco toma ninguna medida. Se distancian de lo que está sucediendo, y no hacen nada para apoyar a la víctima o para detener a los agresores. Aunque son testigos del acoso y forman parte de él por el simple hecho de estar presentes, no hacen nada. Para ellos, su seguridad está en quedarse en la periferia y no desafiar la estructura de poder imperante.
- Defensores, que ofrecen consuelo a la víctima, se ponen de su lado e intentan que los demás cesen en su actitud. Según Cleary y Sullivan (2005), los defensores son más activos, y muestran una empatía mucho más desarrollada. Están preparados para confrontar y prestar su apoyo a la víctima, e incluso pueden enfrentarse al grupo del acosador y sus compinches. Por desgracia, en muchas escuelas, los defensores no aparecen por ningún lado.
- Quienes no tienen un papel claro

Tabla 3. Clasificación de los observadores

Avilés	Participantes principales	Testigo indiferente
		Testigo culpabilizado
		Testigo amoral
	Participantes secundarios	Reforzador del agresor
		Defensor de la víctima
		Adultos
Salmivalli	Ayudante del agresor	
	Reforzador del agresor	
	Defensor de la víctima	
	No comprometido	
	Quien no tiene un papel claro	

Si bien es cierto que los que acosan, vejan, agraden o se mofan son solo unos pocos, hay una gran mayoría de escolares que mira, e incluso se ríe o aplaude estas acciones. *“Esos espectadores suelen callar porque piensan que ellos podrían ser los siguientes en la lista de víctimas”*, afirma Ángela Serrano, del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (citado en Ricou, 2005, 29). *“El estar en grupo hace que el sentido de la culpabilidad que tienen los escolares que observan sin hacer nada sea mucho menor”*, añade Ferrán Barri de SOS Bullying (citado en Ricou, 2005, 139).

“Muchos de estos alumnos que podrían cortar este tipo de acosos si interviniesen en vez de limitarse a mirar y callar, acaban adoptando esta última actitud porque piensan que el problema no va con ellos y no tienen porque inmiscuirse en el asunto”. *“Esos escolares que conviven con la violencia sin hacer nada para evitarla acaban sufriendo falta de sensibilidad, y se convierten en apáticos e insolidarios, lo que aumenta el riesgo de que en el futuro ellos también puedan ser protagonistas directos de la violencia”* indica, por su parte, Díaz-Aguado (2005, citado en Ricou, 2005, 29).

El hecho de mirar sin actuar no evita que esos espectadores salgan ilesos, pues lo que ven a diario en lo colegios es como un aprendizaje sobre cómo comportarse ante situaciones injustas y, lo más peligroso, un escaparate para

valorar como importante y respetable la conducta agresiva, tal y como recoge Avilés (2006).

Los que observan deben saber, sin embargo, que las víctimas se fijan en ellos mientras están padeciendo el ataque. Cuando otros alumnos salen en defensa de una víctima de bullying el tema se acaba enseguida, siempre y cuando esto ocurra en los primeros episodios de ese acoso, asegura Díaz-Aguado (2005). Los agresores no dejan de ser unos cobardes, pues solo actúan contra aquellas víctimas que están totalmente aisladas porque saben que nunca van a fallar en su objetivo ni encontraran resistencia.

La mediación de otros alumnos para cortar un caso de bullying es escasísima, pues el papel asumido mayoritariamente por esos escolares que ni sufren ni participan directamente en esas mofas y vejaciones es, como ya se ha dicho, el de espectadores. Hay, sin embargo, excepciones y ejemplos que de repetirse con más frecuencia ayudarían a reducir ese acoso en la escuela. Las víctimas de bullying no esperan, sin embargo, que sean sus propios compañeros los que les ayuden a superar el problema. Más bien acaban atrapados en una especie de burbuja y aislados de todo lo que les rodea. Como no cuentan lo que les pasa, tampoco piden ayuda ni la esperan de nadie.

Finalmente, y según las distintas clasificaciones de los espectadores mencionada anteriormente, se ha de tener en cuenta que los espectadores también, en ocasiones, pasan a participar en las situaciones de agresión. Según Serrate (2007), los espectadores son el grupo que sigue al verdugo. A éste les unen sus sentimientos agresivos, y especialmente el miedo a convertirse ellos mismos en víctimas si no apoyan al agresor: el espectador no quiere ser víctima, pero no está tan seguro de querer jugar el papel del agresor. Observan los hechos manteniéndose al margen de lo que sucede. Pueden llegar incluso a disputar al verdugo el papel de protagonista principal, aprendiendo sus trucos y maldades por medio de una discreta observación y análisis de sus acciones.

Los espectadores se congratulan con el agresor sonriéndole cuando éste les mira, pero luego ayudan a la víctima cuando nadie les ve. Y muchas veces no

se sienten satisfechos con lo que están haciendo, pero el miedo a cambiar de rol les impide actuar como deberían.

Se habla del fenómeno de contagio social, en los casos de alumnos inseguros que se acercan al agresor con el deseo de obtener el estatus y reconocimiento social del que carecen entre el resto de los compañeros. Pero en los casos de grupo maltratador se observa un interesante proceso evolutivo que va favoreciendo a los agresores en detrimento de la víctima, que cada vez se encuentra más aislada:

- Los agresores se sienten recompensados con su victoria sobre la víctima, y al no existir ningún mecanismo de control por parte de los adultos en este tipo de situaciones los testigos se animan a participar
- Al participar en las agresiones, según el punto de vista del alumno, parece que el sentido de la responsabilidad individual se reduce al mínimo, se difumina la negatividad de las acciones mientras que su reconocimiento social aumenta, con el consiguiente beneficio para el agresor
- Poco a poco la víctima va perdiendo valor frente al grupo agresor, pasa a “merecer” este hostigamiento por méritos propios, con lo cual el grupo va perdiendo sentimientos de culpa y observa las acciones como algo lógico y normal.

Muchos agresores inducen a algunos de sus seguidores a que hagan el “trabajo sucio” mientras que ellos se mantienen alejados.

En general el modo en que actúan dentro de un grupo influye en todos los espectadores, pero en especial en aquellos que no tienen formado un espíritu crítico, son inseguros, dependientes y no cuentan para el resto de compañeros del grupo. Entre estos sujetos surge la imitación desde el momento en el que adoptan el comportamiento de ese modelo que observan y que supone para ellos una forma de imponerse en el grupo. Además, con el paso del tiempo el espectador percibe que el acosador recibe una recompensa de sus actos, al ver a la víctima sometida a su voluntad sin que ninguno de los compañeros le repruebe.

El grupo acepta la “ley del silencio”; si esta orden se rompe podrían volver a verse en el papel de la víctima; y por ello con este tipo de actitudes hay veces

en las que es muy difícil descubrir la existencia el acoso. “Ver, oír y callar” es la máxima de la sumisión al líder, que muchas veces puede ser difícil de detectar. Además, el grupo sume la situación conscientemente con fatalismo: los problemas y conflictos son inevitables, la situación ha sido siempre así y no se puede cambiar... se rige por sus propias normas, su peculiar sentido de la justicia.

Se siente miedo del agresor y se le anima, o a veces se rechaza la acción que se está presenciando, aunque por lo general la respuesta mayoritaria es la pasividad, a excepción de los casos de romper o robar cosas, chantaje o acoso sexual.

1.2 – Variables asociadas al acoso escolar y sus consecuencias.

1.2.1 – Factores de riesgo en el acoso escolar.

Las causas por las que surge una situación de acoso son muchas y muy variadas. De entre todas ellas podemos destacar:

❖ Causas del acoso en los diferentes roles

Anteriormente se ha hecho una descripción de los distintos roles implicados en las situaciones de acoso entre iguales, y a continuación se presentan las causas por las que se dan dichas situaciones de acoso atendiendo a los diferentes roles que adoptan los alumnos. Así, se presentan las causas del acoso por parte del agresor, por parte de la víctima y por parte de los espectadores.

- Causas del agresor.

Generalmente los agresores son personas con una fuerte falta de empatía (que explica su incapacidad para ponerse en el lugar del otro y ser insensible al sufrimiento de éste), llegando incluso a tener la convicción de que lo que hacen está bien y es justo que la víctima sea tratada de ese modo. Además suelen existir en los agresores distorsiones cognitivas que tienen que ver con el hecho de que su interpretación de la realidad suele eludir la evidencia de los hechos y suele comportar una delegación de las responsabilidades en otras personas (lo que explica que acuse a la víctima de su acción acosadora). En la mayoría de los casos los agresores son chicos que por lo general tienen una relación poco estable con sus padres o han vivido situaciones similares a las que luego ejercen sobre sus compañeros.

- Causas de la víctima.

Las víctimas de las situaciones de acoso suelen ser alumnos calificadas por los demás compañeros como débiles, inseguros, ansiosos, cautos, tranquilos y tímidos y con bajos niveles de autoestima (Farrington, 1993). Dentro del ámbito

familiar las víctimas suelen estar mucho más tiempo dentro de casa. Además, existe en la mayoría de los casos una excesiva protección paterna que genera niños dependientes y apegados al hogar. Según Olweus (1993) las víctimas son menos fuertes físicamente, en especial los chicos; no son agresivos ni violentos y muestran un alto nivel de ansiedad e inseguridad. Este autor señala ciertos signos visibles que el agresor elegiría para atacar a las víctimas, como el hecho de llevar gafas, el color de la piel o el pelo, el aspecto físico o las dificultades del habla entre otros.

- Causas de los espectadores.

Es importante destacar la participación que tienen, especialmente, los compañeros pasivos de la agresión, con su indiferencia hacia lo que está ocurriendo. Muchos niños eligen callarse o ignorar la situación antes que implicarse por miedo a convertirse también en blanco de agresiones, lo que implica que, de un modo u otro, están permitiendo que la situación de acoso continúe, como ya se ha comentado en el apartado anterior.

❖ Familia

La familia es el primer modelo de socialización para los niños, y es sin duda, un elemento clave en la génesis de las conductas violentas. Se ha investigado la influencia familiar en el niño agresivo y en situación de riesgo, y se identifican los siguientes aspectos familiares como factores predictores del comportamiento violento:

- La desestructuración familiar: cambio de los roles tradicionales, la ausencia de uno de los progenitores, la falta de atención, etc.
- Los malos tratos y el modelo violento dentro del seno familiar, donde el niño aprende a resolver los conflictos a través del daño físico o la agresión verbal.

- Los modelado familiares mediante los que se aprende, que el poder se ejerce siendo el más fuerte, con falta de negociación y diálogo.
- Los métodos de crianza, con prácticas laxas o inconsistentes, restrictivas y en algunos casos excesivamente punitivas y/o la pobre supervisión son los factores más importantes.
- La falta de afecto entre cónyuges con ausencia de seguridad y cariño.

Los niños son socializados desde muy temprana edad, se les enseña cómo afrontar la frustración, a reaccionar ante determinadas situaciones y a resolver problemas de una forma efectiva. La mayor parte de esta primera socialización tiene lugar en el hogar del niño, en el seno familiar y la evidencia es clara: los padres de niños agresivos les castigan de forma más frecuente, inconsistente e ineficaz. También tienden a ser coercitivos y manipulativos con sus hijos y fracasan cuando tienen que reforzar los comportamiento prosociales positivos de sus hijos. Un estilo coercitivo en la relación padre/hijo lleva a los padres a reforzar, de una forma inconsciente, el comportamiento coercitivo de sus hijos, ya que éstos son premiados cuando les dejan de fastidiar o dejan de manipular a sus padres. Estos niños aprenden que el comportamiento agresivo normalmente les lleva a conseguir aquello que quieren.

Los padres que son descuidados, que rechazan a sus hijos o que son negligentes también tienen un alto riesgo de que sus hijos se vean implicados en actos violentos. El descuido o no seguimiento de los hijos por parte de los padres ha sido etiquetado como un factor que aumenta el riesgo de delincuencia, el resentimiento del niño, etc., que se puede expresar a través de bajo rendimiento escolar y de comportamiento antisociales. Los padres que supervisan a sus hijos de una forma eficaz y que se implican de una forma más activa en las actividades de sus hijos consiguen que éstos sean más competentes desde el punto de vista social.

Los niños que tienen padres antisociales también tienen un alto riesgo de caer en la delincuencia y la violencia. Parte de este riesgo está relacionado con el comportamiento violento o criminal de sus progenitores y puede estar relacionado también con un temperamento heredado.

De otro lado, se ha de señalar que los niños que son víctimas de maltrato y de abuso por parte de sus padres durante su infancia tienen un riesgo más alto de verse implicado en actos violentos durante la adolescencia. En el estudio de Thornberry (1994) (En Benítez y Justicia, 2006), el 38% de jóvenes provenientes de familiar no violentas admitió haberse visto implicado alguna vez en actos violentos. Este porcentaje crece hasta el 60% cuando hablamos de niños que pertenecen a familiar en las que ocurren actos violentos de cualquier índole (violencia doméstica, clima familiar hostil, maltrato infantil) y hasta un 78% cuando los niños de estas familias están bajo la influencia de estos tres tipos de violencia. Los resultados de este estudio apuntan la influencia significativa de la exposición continuada a actos de violencia y de victimización como factor subyacente en el desarrollo violento del niño.

Es de destacar que los padres de los alumnos que están siendo víctimas de acoso escolar, al considerar que lo que viven sus hijos es algo normal, pueden terminar siendo también tan culpables como los propios agresores, ya que permiten que esta situación continúe. Aunque aquí se ha de señalar que, como dice Olweus (1993), la actitud emotiva es decisiva para determinar el comportamiento de los niños ante la agresión; mientras que una actitud negativa, carente de afecto y de dedicación incrementará el riesgo de que el niño se convierta más tarde en una persona agresiva con los demás; una actitud demasiado positiva y con mucho afecto será un factor de protección. Del mismo modo, Díaz-Aguado (2006), señala que *“se observa en los padres de los niños con mal comportamiento serias dificultades para enseñarles límites desde casa. Los padres que tienen hijos adolescentes en situación de riesgo no sólo viven con mucha más frecuencia situaciones difíciles que perciben como irresolubles, sino que éstas se producen sobre todo ante conductas antisociales, con escaladas coercitivas que pueden derivar en violencia, y en las que suelen combinar conductas autoritarias con una excesiva pasividad (p.14)”*.

❖ Entorno escolar

Cuando en el ámbito escolar no existe un clima adecuado de convivencia pueden darse más fácilmente las situaciones de acoso. Pero la responsabilidad de que esta situación se de recaer en diversos factores, entre los que están el hecho de que el profesorado no recibe la formación adecuada para la resolución de conflictos, y que el perfil de autoridad de los profesores ha disminuido en las últimas décadas. El noruego Olweus (1993) señala la necesidad de reestructurar el entorno escolar para que existan pocas oportunidades, sino ninguna, de acoso, y por ello es imprescindible la formación específica del profesorado para prevenir, identificar resolver estas situaciones. Recientemente, la Sociedad Americana de Sociología dio a conocer un extenso documento con las últimas estrategias creadas por Olweus (1993) para detener y prevenir el amedrentamiento en los colegios, con las cuales ha logrado reducir en Europa y Estados Unidos las tasas de violencia entre escolares de 30% a 50%, así como los casos de vandalismo, abuso de alcohol y ausentismo. El modelo de Olweus (1993) se compone de cuatro elementos fundamentales:

- **Adultos cálidos:** unos de los elementos que permiten un ambiente de agresiones es la ausencia de adultos involucrados con los niños. Se requiere, por tanto, crear un ambiente cálido en el hogar y colegio donde se destaquen y se preocupen de los intereses de los menores. Cuando los niños se sienten valorados, se refuerza su autoestima y menos probable que surja un perfil de niño retraído, víctima fácil de potenciales burlas
- **Límites:** tanto los profesores como los alumnos deben participar en la definición de las conductas aceptables y aquellas que serán rechazadas por la comunidad escolar. La participación de los estudiantes es clave, ya que harán respetar las normas que ellos mismos ayudaron a crear
- **Sanciones inmediatas:** las sanciones ante conductas agresivas deben ser estrictas, es decir, deben imponerse en cuanto ocurra

un episodio. Pero estas sanciones no deben ser castigos físicos ni restrictivos

- Roles positivos: se necesita que se defina en el colegio quiénes serán las autoridades que en forma permanente, se vinculen con los estudiantes, actuando como árbitros y modelo para los estudiantes.

Por otro lado, los resultados obtenidos en investigaciones con estudiantes de secundaria sugieren también que la exclusión social puede estar en el origen de su identificación con la violencia (Díaz-Aguado, 1996). Una de las evidencias más significativas en este sentido, procede del estudio comparativo realizado para elaborar los Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes, y llevado a cabo con 601 jóvenes (entre catorce y veinte años) de centros de secundaria de Madrid, en el que observamos que los jóvenes que se identificaban con dicho problema (la violencia) se diferenciaban, además, del resto de sus compañeros y compañeras de clase por: razonar en situaciones de conflictos entre derechos de forma más primitiva (más absolutista e individualista); justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia, especialmente en el ocio y también en la escuela; llevarse mal con los profesores; ser rechazados por los otros compañeros de la clase, y ser percibidos como agresivos, con fuerte necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultad para comprender la debilidad de los demás. Perfil que refleja como causas posibles de la violencia la dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye.

❖ Medios de comunicación

Los medios de comunicación están siendo cuestionados como primer catalizador de la información. Los distintos medios de comunicación, especialmente la televisión, se han convertido en un contexto educativo informal de gran importancia en el desarrollo y aprendizaje de los niños. El mensaje de los medios presenta la violencia como algo inmediato, cotidiano y

frecuente. Los niveles de violencia física en los dibujos animados actuales son comentados por todos en debate público. Además, los niños y adolescentes están frecuentemente expuesto a intensos niveles de violencia televisiva ya sea a través de películas, canales de música, videojuegos, mensajes de telefonía móvil, periódicos, telediarios, etc. Varios estudios han venido a concluir que la exposición a actos violentos está fuertemente asociada con el riesgo de sufrir o verse implicado en comportamientos agresivos y violentos (Derksen y Strasberger, 1996).

Pero es de señalar que no es que los medios de comunicación por sí solos puedan explicar la violencia infantil y juvenil, sino que la visión de programas violentos socialmente aceptados puede agregarse a otros factores de riesgo. Así, se discute el tipo de efectos y su grado en los niños y adolescentes.

Así, parecen existir tres efectos claros de la violencia en los medios de comunicación. Primero, que los niños que están expuestos a altos niveles de violencia en los medios de comunicación aceptan de una forma más normal las actitudes agresivas y, después de presenciar actos violentos, comienzan a comportarse de una forma más agresiva con los compañeros. Segundo, las exposiciones crónicas y alargadas en el tiempo pueden conllevar en el niño una insensibilidad hacia la violencia y sus consecuencias. Tercero, los niños acostumbrados a ver violencia en los medios de comunicación, ven un mundo violento, en el que hay que luchar para subsistir, crece en ellos el miedo de ser víctima en ese mundo y desarrollan la necesidad de luchar y maltratar a otros para no ser ellos las víctimas.

Es cierto que no todos los niños que crecen viendo grandes cantidades de violencia televisiva terminan por convertirse en adolescentes o adultos violentos, sin embargo, sí que muestran ser más agresivos cuando son pequeños y sobre todo después de ver esa violencia. Inversamente, los niños que consumen programas con contenidos prosociales se muestran menos agresivos, más cooperativos y con más deseo de compartir sus cosas con los otros niños.

1.2.2 - Consecuencias del acoso escolar.

En general podemos señalar que el bullying es un fenómeno que afecta tanto a las víctimas, como a los agresores y a los espectadores de la agresión. Los diferentes estudios realizados sobre este aspecto en general señalan que:

- a) Comparado con los alumnos que no estaban implicados de ninguna forma en la situación de agresión, en los alumnos implicados en el fenómeno de bullying tanto como víctimas como agresores-víctimas existe un riesgo significativamente mayor de desarrollar problemas psicosomáticos y psicosociales (problemas de conducta, hiperactividad, problemas de relación con los demás compañeros...), siendo los agresores los que presentan menores niveles de problemas (Clearly y Sullivan, 2005).
- b) No se encuentra relación entre la victimización y el aumento de los problemas emocionales ya existentes en la víctima (Wolke, Woods, Bloomfield y Karstadt, 2001)
- c) Los agresores y víctimas-agresores directos y las niñas son los que con mayor frecuencia presentan problemas de salud físicos (resfriados constantes, gripes) y psicosomáticos (menor apetito, preocupación constante por tener que acudir a la escuela). Mientras, los agresores indirectos son los que menores problemas físicos o psicosomáticos presentan (Wolke et al., 2001).

Sufrir el bullying de forma sistemática, ejercerlo de manera habitual o contemplarlo y acostumbrarse a su ocurrencia genera consecuencias negativas para los sujetos que están involucrados en él. Así, a continuación se presentan las consecuencias que las situaciones de bullying generan en los distintos roles implicados en las mismas

❖ Consecuencias para el agresor

Para el agresor, la situación de acoso puede suponer una forma de aprendizaje sobre cómo conseguir los objetivos en la vida, es decir, el agresor domina a otra persona, impone una forma de dominio no solamente sobre la víctima, sino también sobre todos aquellos que están viendo el cuadro y que prefieren no

entrar por miedo. Entonces la figura del agresor cobra importancia, él llega a pensar que a través de esa forma de ser puede obtener las cosas en la sociedad. Además, puede malinterpretar este tipo de conductas como algo bueno y deseable, y esto lo puede llevar en un futuro a tener una vida delictiva. Si aprenden que esa es la forma de establecer los vínculos sociales, generalizarán esas actuaciones a otros grupos en los que se integren, donde serán igualmente molestos. Incluso, cuando se vayan a emparejar, pueden extender esas formas de dominio y sumisión del otro a la convivencia doméstica, como son los casos que vienen sufriendo con tanta frecuencia las mujeres.

En la misma línea, Rigby (1996) indica que los agresores pueden encontrarse en la antesala de las conductas delictivas. Para el agresor, el bullying le dificulta la convivencia con los demás niños, le hace actuar de forma autoritaria y violenta, llegando en muchos casos a convertirse en un delincuente o criminal. Normalmente, el agresor se comporta de una forma irritada, impulsiva e intolerante. No saben perder, necesitan imponerse a través del poder, la fuerza y la amenaza, se meten en las discusiones, cogen el material del compañero sin su consentimiento, exteriorizan constantemente una autoridad exagerada, etc., práctica frecuente en ellos que no se ve generalmente penalizada, lo que, como ya se ha mencionado, puede suponer para él un aprendizaje sobre cómo conseguir los objetivos en un futuro.

❖ Consecuencias para las víctimas

Las consecuencias del acoso escolar son muchas y profundas. Para la víctima de acoso escolar, las consecuencias se hacen notar con una evidente baja autoestima, actitudes pasivas, trastornos emocionales, problemas psicosomáticos, depresión, ansiedad, etc. También se suman a eso, la pérdida de interés por las cuestiones relativas a los estudios, lo cual puede desencadenar una situación de fracaso escolar, así como la aparición de trastornos fóbicos de difícil resolución. Se puede detectar a una víctima de acoso escolar por presentar un constante aspecto contrariado, triste, deprimido o afligido, por faltar frecuentemente y tener miedo a las clases, o por tener un

bajo rendimiento escolar. Además, tiene repercusiones en el plano físico presentando dificultad para conciliar el sueño, dolores estomacales, en el pecho, de cabeza, náuseas y vómitos, así como llanto constante. Sin embargo, eso no quiere decir que todos los niños que presenten este cuadro estén sufriendo acoso escolar, por ello a continuación se presentan una serie de características típicas de las víctimas de acoso (Avilés, 2006):

- Miedo y fobia a acudir a la escuela, inseguridad, ansiedad anticipatoria y estrés, nerviosismo, fracaso escolar, desánimo, depresión y hasta ideación suicida. Soportarlo durante tiempo les conforma una personalidad insegura y les hace interiorizar el desequilibrio y la perversión que supone el maltrato, agresión que experimentan de forma bastante continuada. El sufrimiento de las víctimas no sólo se produce en el momento de los ataques de los agresores, sino que se vive de continuo. Son los efectos de la latencia del bullying no resuelto. Solo cuando la situación es insostenible, o hay huellas físicas que no pueden ocultarse por más tiempo, es cuando suele hablarse de ello, expresando entonces sentimientos de impotencia ante qué hacer.
- Minimización social: que las figuras importantes afectivamente para el niño en la familia no se tomen en serio el bullying y le ofrezcan otras salidas sin otras alternativas, no sólo pone de manifiesto la minimización social del fenómeno, sino que supone otra revictimización y alimenta los sentimientos de culpabilidad y falta de salidas en las víctimas.
- Autoestima: la imagen que la víctima va acumulando de sí, tras el ataque, es demoledora. Su auto-imagen puede llegar a ser muy negativa física, social y académicamente, lo que según Olweus (1993) conlleva efectos claramente negativos en su autoestima y equilibrio emocional, llegando incluso a la depresión.
- Estrés: sin duda, sufrir bullying supone enfrentarse a una situación de estrés, desde el punto de vista de que el medio, y quienes están en él (agresor), plantean a la víctima una exigencia que, en el caso del bullying, pone de manifiesto su insuficiencia para afrontarlo. Además, el tiempo actúa como agravante del estrés.
- Relación social:

- Aislamiento escolar: cabe preguntarse por la relación causal entre victimización y aislamiento escolar. Qué provoca qué. Es una influencia bidireccional, al igual que ocurre con la autoestima.
- Menor número de amigos: la red social de la víctima termina siendo muy escasa y prácticamente no cuenta con amigos en los que apoyarse y confiar.
- Dificultades en el futuro para establecer relaciones íntimas: este tipo de dificultades no tienen por qué darse (Olweus, 1993).
- Fracaso escolar: enfrentarse al maltrato diariamente en el colegio supone una dificultad añadida al esfuerzo académico del trabajo escolar. En algunos casos se produce fobia a la escolarización y absentismo. Aunque en general se admite que las víctimas no suelen ser chicos y chicas exitosos escolarmente, es cierto que no hay un perfil único de víctima. En este sentido recientes estudios (Nzare Aare, 2004 – citado en Avilés, 2006) apuntan una correlación negativa entre conducta de bullying autoeficacia social, académica y emocional, consistente en que a medida que la conducta de bullying aumenta decrece la creencia de los sujetos sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones que les lleven a la obtención de resultados satisfactorios en esas tres vertientes, esa correlación planteaba una excepción que era en el caso de las víctimas respecto a la autoeficacia académica. Esto sugiere que aunque las víctimas sean rechazadas en clase, esto podría centrarlas más en el trabajo escolar incrementando así su autoeficacia académica. Sin embargo, no son, ni mucho menos, la mayoría.
- Depresión: en su estudio longitudinal Olweus (1993) encontró una relación entre ser víctima en la edad escolar y luego tener algunas tendencias depresivas en la edad adulta.
- Suicidio: el suicidio sería la consecuencia más severa del bullying; aunque indudablemente no es fácil establecer la relación causal en hechos de esa naturaleza.
- Salud: distintos estudios indican que las víctimas sistemáticas tienden significativamente a señalar más dolencias físicas que los demás. Esto también ocurre en los agresores victimizados. Por el contrario, se

señalan menos problemas de salud física y psicosomática en los agresores.

❖ Consecuencias para los espectadores

Cuando preguntamos a los chicos y chicas ¿qué sueles hacer cuando un compañero intimida a otro? Encontramos distintas respuestas:

- Indiferencia: un cuarto del alumnado se muestra indiferente sobre que lo sucede, le da igual y no se siente ni responsabilizado ni implicado en intervenir.
- Culpabilización: más de un tercio de los chicos y chicas no actúan y piensan que deberían hacerlo. Razones de miedo, sorpresa, impotencia, sumisión, etc., pueden estar detrás de esa parálisis en la intervención. Además, en este aspecto encontramos diferencias significativas de mayor culpabilidad en las chicas que en los chicos.
- Ayuda: solo es la décima parte del alumnado la que hace algo para pedir ayuda a otros chicos o a los adultos con elementos de autoridad para poder intervenir.
- Implicación: se trata de un dato positivo que otro cuarto del alumnado decida intentar cortar la situación personalmente independientemente de que lo consiga o no.
- Agresión: los pocos que apoyan a los agresores.

Ante estas respuestas podemos señalar como posibles efectos (Avilés, 2006):

- Desensibilización: se produce en los espectadores la desensibilización ante el sufrimiento de otros, a medida que van contemplando acciones repetidas de agresión en las que no son capaces de intervenir para evitarlas.
- Incomprensión: la gratuidad y la falta de justificación de las acciones puede provocar cierto sufrimiento e incomprensión por los hechos del bullying.
- Indefensión: el espectador puede hacer también una evaluación de la situación y proyectar que el próximo víctima puede ser él, generándole una sensación de indefensión ante posibles ataques indiscriminados del agresor.

- Ansiedad: la violencia y la crueldad de las acciones del bullying genera situaciones de tensión, ansiedad y sufrimiento no sólo en la víctima, sino también en aquellos que contemplan lo que sucede.
- Culpabilidad: los testigos se sienten culpables al valorar que el bullying es injusto y ellos no son capaces de hacer nada. Son los espectadores a los que llamamos culpabilizados.

Como se puede observar, los espectadores no permanecen ilesos respecto de estos hechos, lo que les supone un aprendizaje sobre cómo comportarse ante situaciones injustas. Para Olweus (1993), la falta de apoyo social de los compañeros hacia las víctimas es el resultado de la influencia que los agresores ejercen sobre los demás. Esta influencia puede ser de dos maneras: la primera, cuando se produce un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros; y en segundo lugar, el espectador tiene miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse en blanco de las agresiones, lo que le impide que, aunque quiera ayudar a la víctima, no lo haga. Así, esta pasividad de los compañeros favorece la dinámica bullying entre los escolares, como ya se ha comentado anteriormente.

1.3 – Conclusiones

En este apartado se ha abordado el problema del acoso escolar, que, como ya se ha comentado, se caracteriza por ser un fenómeno oculto, que pese a haber estado presente desde siempre en las relaciones con los iguales, no ha generado estudios, reflexiones o reacciones hasta hace bien poco. En los países más avanzados de nuestro entorno escolar comenzó a generarse una preocupación a finales de la década de los 80; de hecho, muchos de los actos encuadrables en el acoso escolar han sido (y siguen siéndolo aún) frecuentemente considerados parte integrante de la experiencia escolar, inherentes a la dinámica propia del patio del colegio. Es este silencio de las víctimas y de los testigos, cuando no de los propios centros, el que ha contribuido al desconocimiento de la magnitud del problema.

Debe, no obstante, deslindarse el acoso escolar de los incidentes violentos, aislados u ocasionales entre alumnos o estudiantes, ya que el acoso se caracteriza por el deseo consciente de herir, amenazar o asustar a la víctima, ya sea de forma física, verbal o psicológica. El acoso se caracteriza, como regla general, por una continuidad en el tiempo, pudiendo consistir los actos violentos que lo integran agresiones físicas, amenazas, vejaciones, coacciones, insultos o el aislamiento deliberado de la víctima, siendo frecuente que sea un conjunto de todas o de varias de estas modalidades. Además, la igualdad que debe estructurar la relación entre iguales degenera en una relación jerárquica de dominación-sumisión entre agresor y víctima; concurriendo también en esta conducta una nota de desequilibrio de poder, que puede manifestarse en forma de actuación en grupo, mayor fortaleza física o edad, aprovechamiento de la discapacidad de la víctima, etc.

Así, cuando hablamos de acoso escolar, hacemos referencia a *“La victimización o maltrato por abuso entre iguales es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de*

ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes” (Olweus, 1993, p9).

En toda situación de acoso intervienen tres roles: A) el agresor, que suele ser (aunque no necesariamente) un alumno varón y con mayor fortaleza física, con un temperamento agresivo e impulsivo, deficiencias en habilidades sociales y falta de empatía. B) la víctima, que es aquel alumno que recibe las agresiones, insultos o amenazas por parte del agresor. Es un individuo de la misma clase o curso escolar, y por diversas condiciones suele mostrar inferioridad física, psicológica o social. C) el espectador, aquel alumno que observa las agresiones sin intervenir en ellas, bien por miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización, bien por no mantener lazos de amistad con la víctima, lo que resulta ser decisivo en el mantenimiento de las conductas de intimidación en los grupos de iguales.

Parece existir un acuerdo en la literatura científica actual en señalar que la educación secundaria es el periodo más conflictivo, así como un acuerdo en la idea de que después de los dieciséis años la frecuencia de implicación en comportamientos de este tipo disminuye. Aunque aquí se ha de destacar el hecho de que se han realizado pocos estudios que analicen un amplio rango de niveles educativos, como son aquellos de grado medio o garantía social. Así, teniendo en cuenta este nivel educativo, hemos señalado con anterioridad que las situaciones de acoso se presentan con mayor frecuencia en los alumnos de segundo ciclo de secundaria y garantía social, además de señalar que estos alumnos manifiestan haber vivido y presenciado más situaciones de violencia que los adolescentes de secundaria no obligatoria. Estas diferencias, como señalan Clearly y Sullivan (2005), podrían deberse a que los estudiantes de riesgo abandonen los estudios, y probablemente contribuyan, a través de su ausencia, a la reducción del acoso escolar en los últimos años de la escuela secundaria. Del mismo modo, en cuanto al género, podemos señalar de forma general, según se muestra en distintos estudios, que ya se han mencionado, que la participación de los chicos en los sucesos de maltrato supera a la de las chicas. La agresión verbal y la agresión física directa son los tipos de acoso escolar que llevan a cabo de manera más habitual los chicos. Las agresiones

indirectas, sea de carácter verbal o social, son llevadas a cabo con mayor incidencia por las chicas.

Se ha de tener en cuenta que las causas por las que surge el acoso escolar son variadas, entre las que podemos encontrar los factores individuales (falta de empatía en el caso del agresor, inseguridad en el caso de la víctima, indiferencia en el caso del espectador), la familia (desestructuración familiar, métodos de crianza), el entorno escolar (modelos de convivencia), o los medios de comunicación.

De la misma manera en que se han de considerar las causas por las que surge el acoso escolar, hay que prestar atención a las consecuencias del mismo una vez que éste ya se ha producido. Así, para el agresor, la situación de acoso puede suponer un aprendizaje sobre cómo conseguir los objetivos en la vida, ya que malinterpreta estas conductas como algo bueno y deseable. Para las víctimas, en cambio, las consecuencias del acoso son muchas y profundas, como una evidente baja autoestima, actitudes pasivas, trastornos emocionales, depresión, ansiedad e incluso ideación suicida. Por último, se ha de considerar que las consecuencias también están presentes para los espectadores, como son la indefensión, la incomprensión de la situación, la desensibilización ante la misma, o los sentimientos de culpabilidad.

Por último, señalar las distintas investigaciones que se han llevado a cabo sobre el acoso o bullying en los diferentes países. Los países escandinavos fueron los primeros en centrar su atención en los problemas de violencia, y los que mayor número de investigaciones están produciendo; aunque se han llevado a cabo investigaciones sobre este tema tanto en el resto de Países Europeos, como en América y Asia. De todas las investigaciones se puede concluir que en general el maltrato entre iguales es un fenómeno global que se produce en todos los países en que se ha estudiado; existiendo además una serie de tendencias generales referidas a variables tales como el género, el curso escolar o la edad, los tipos de abusos más frecuentes y el lugar en que se producen.

CAPÍTULO 2. EL DESARROLLO MORAL EN LA ADOLESCENCIA: EL PAPEL DE LA ADOPCIÓN DE PERSPECTIVAS EN CONFLICTOS MORALES.

2.1 – El desarrollo moral

El interés que existe por el tema del desarrollo moral surge a partir de una inquietud personal más antigua por el tópico moral, un interés que procede de la lectura de los filósofos griegos. Efectivamente, son los clásicos los que muestran que la preocupación teórica por el razonamiento y desarrollo moral posee sus orígenes en una inquietud por la educación y por la formación en valores.

Ya en la antigua Grecia Platón (traducido en 1970) cuenta a los lectores de todas las épocas cómo una de las principales preocupaciones de su tiempo era la enseñanza de la virtud, y era el mismo Sócrates quien se preguntaba si la virtud era algo que se podía enseñar o más bien era algo que venía dado con la práctica, o si no era ni lo uno ni lo otro, sino más bien una aptitud natural o un instinto. Sin embargo el mismo Sócrates reconocía que ignoraba lo que era la virtud, por lo cual su indagación debería comenzar por explicar los términos, comprendiendo que antes de enfrentarse a un programa empírico es necesario aclarar en la teoría lo que se entiende en cierto campo de conocimiento.

La historia de la filosofía y de las ideas científicas ha dado muchas respuestas a las preguntas por la virtud (moral), y se han dedicado a responderlas por una razón más bien evidente: porque la moral está inserta en la misma vida y en los acontecimientos humanos, y tal como pensaba Aristóteles, los problemas de la moral se plantean porque los hombres viven en sociedad.

La realidad tiene múltiples maneras de representarse e interpretarse, lo que obliga a que los individuos cotidianamente se vean enfrentados al hecho de tomar decisiones y de elegir. Más exactamente, los seres humanos están involucrados en la resolución de conflictos de acción e intereses personales, y tienen que elaborar juicios sobre las diferentes situaciones con las que diariamente se enfrentan.

Pero la inquietud por lo moral, por los géneros y evolución del pensamiento moral, empieza a tener un auge creciente a partir de la segunda mitad del siglo XIX, y a partir de ese instante se convierte en objeto de reflexión e indagación permanente. La psicología no ha sido ajena a este interés y ha generado, desde los inicios del siglo XX; una gran cantidad de explicaciones y de descripciones de lo moral. Los primeros psicólogos que se interesaron en este punto, recibieron la influencia de filósofos, sociólogos y pedagogos modernos como John Dewey (1916-1972) y Emile Durheim (1922-1972), quienes buscaban definir qué era lo moral, cómo es posible concebir la autonomía y a partir de qué presupuestos era posible explicar el mundo de los valores, teniendo en cuenta un explícito interés por la pedagogía, y más concretamente, por cómo era posible una educación moral en el contexto de las sociedades democráticas y laicas que estaban emergiendo. Una preocupación común en estos primeros estudios era cómo el desarrollo personal, la influencia de una comunidad educativa y los valores de una sociedad tenían efecto en la conciencia moral y en la acción moral.

Este es el contexto en el cual se emergió la preocupación psicológica por el desarrollo moral, aunque previamente es importante definir dos términos clave. Ya se ha mencionado que la moral es algo específicamente humano, y es que los seres humanos se caracterizan por ser inevitablemente morales de tal manera que se puede actuar de forma moral o inmoral, pero nunca ser amoral. Tanto ética como moral hacen referencia a aquel saber que se orienta con el fin de forjar en el individuo un buen carácter (Cortina, 1997). Es dentro de la filosofía que se hace la distinción entre lo moral y la ética, pues es necesario tener dos expresiones distintas para designar dos tipos de conocimiento: por una parte, uno que forma parte de la vida cotidiana, que viene a ser la moral y, por otro lado, uno que reflexiona filosóficamente sobre este saber moral, que es la ética.

Por último, es necesario tener claro que hay, al menos, dos maneras de explicar el desarrollo moral; por un lado, se ha entendido la moralidad como una copia de los valores de la sociedad (concepción normativa o no cognitiva); y por otro lado, se entiende la moralidad como la construcción de principios morales autónomos en los individuos (enfoques cognitivos).

Las perspectivas normativas pertenecen a enfoques no cognitivos, que no conceden importancia, o al menos no demasiada, a los procesos de razonamiento para explicar el comportamiento. La moralidad, desde una visión predominantemente funcionalista, sería la internalización de normas sociales, culturales o familiares. Esta idea de socialización tiene, al menos, dos explicaciones teóricas relevantes: las teorías del aprendizaje social, para las cuales la socialización moral es equiparable al aprendizaje en situación a través de modelos y de esfuerzo, y la teoría psicoanalítica, que concibe un Superyó como responsable, a partir de la vivencia y resolución del complejo de Edipo, de la formación de una conciencia moral a través de la incorporación de la autoridad de los padres.

Ahora bien, de otra parte, los enfoques cognitivos entienden la moralidad como la construcción de principios morales autónomos en los individuos. El desarrollo es entendido, desde esta perspectiva, como el producto de la interacción entre estructuras individuales y el medio ambiente. Dentro de este marco, estructuralista y cognitivo-evolutivo, se pueden entender las teorías tanto de Piaget, como de Lawrence Kohlberg y Robert Selman.

A continuación se detallan los temas que constituyen el presente capítulo:

2.2.1 - El desarrollo moral en la adolescencia y conducta moral.

La adolescencia abre la puerta a un nuevo mundo que conlleva importantes y profundos cambios no sólo en la propia imagen del individuo y en la manera de interactuar con sus iguales y el resto de las personas, sino que se extiende a nuevas formas de pensamiento. Los adolescentes alcanzan un nuevo y superior nivel de pensamiento que va a permitirles concebir los fenómenos de manera distinta a como lo habían hecho hasta entonces. Este pensamiento, caracterizado por una mayor autonomía y rigor en su razonamiento, se ha denominado pensamiento formal o desarrollo moral.

Así, el desarrollo moral incluye las creencias en valores y el entendimiento de las reglas de la sociedad. Las personas no justifican todas sus decisiones del

mismo modo, ni siquiera uno mismo –a lo largo de su vida- argumenta con razones idénticas. Esto es debido a la conciencia moral, y a su proceso de crecimiento o madurez. Para muchas personas la moralidad la constituyen los valores que se han ido adquiriendo en el entorno social, actuando de acuerdo a esos valores adquiridos en la experiencia diaria. El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, lo cual no se limita a momentos puntuales o extraordinarios de nuestra vida, sino que es integrante de un proceso de pensamiento que empleamos para extraer sentido a los conflictos morales que surgen en la vida diaria.

Por tanto, podemos decir que el desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común. Las competencias relacionadas con el desarrollo moral no sólo son imprescindibles, sino también susceptibles de ser trabajadas en un proyecto de formación ciudadana.

En cuanto a la fuente de este juicio moral, se ha de mencionar que en los primeros años de vida, los niños aprenden las normas de buena conducta sin entender todavía su sentido, y sin ser capaces de guiar sus acciones de acuerdo con ellas (egocentrismo). Es a partir de los seis años cuando empieza a desarrollarse la capacidad de asumir roles, de adoptar diferentes perspectivas a la de uno mismo; siendo esta capacidad clave para el crecimiento del juicio moral (sólo cuando el niño puede asumir el rol del otro, puede sopesar su propia exigencia frente a la del otro).

❖ La relación entre razonamiento moral y conducta

Para entender los resultados obtenidos al estudiar la relación entre el juicio y la conducta moral es necesario diferenciar entre: una perspectiva que identifica la dirección del desarrollo moral con la conformidad, que encuentra que éste no sigue una secuencia evolutiva clara y que está determinado por las presiones de la situación; y la perspectiva constructivista en la que se incluye el enfoque

cognitivo-evolutivo, que identifica la dirección del desarrollo moral con la autonomía y encuentra que la consistencia entre el juicio y la conducta es el resultado del desarrollo. A continuación se resumen dos importantes trabajos realizados desde el segundo enfoque.

McNamee (1978) estudió la relación entre el juicio y la conducta moral en un grupo de estudiantes universitarios que habían accedido a ser entrevistados sobre dilemas morales. Cuando entraban al despacho era interrumpidos por un estudiante que decía ser el siguiente para la entrevista y afirmaba ser drogodependiente y encontrarse muy mal, añadiendo: *«he venido al experimento pero creo que la experimentadora, como psicóloga, podrá ayudarme»*. La respuesta de ésta fue que ella era investigadora, no terapeuta. El drogodependiente (un actor que hacía este papel) insistió en pedirle que le dijera dónde podía acudir. La experimentadora contestó que no lo sabía y le pidió que solicitara otra hora para la entrevista. Entonces el drogodependiente abandonó lentamente la habitación. Los resultados obtenidos indican que cuanto mayor era el estadio de juicio moral mayor era también la frecuencia de ayuda y la consistencia entre el juicio moral y la conducta.

Por otra parte, el estudio de Haan, Smith y Block (1968) verifica esta misma hipótesis respecto a la participación en el Movimiento de Protesta Estudiantil de la Universidad de Berkeley de los años 60. El estadio de juicio moral alcanzado por estos estudiantes parecía desempeñar un importante papel en su conducta, puesto que participaron en la protesta a favor de la libertad de expresión (enfrentándose a las autoridades académicas): el 10% de los sujetos del estadio 3; el 31% de los sujetos del estadio 3/4; el 44% de los sujetos del estadio 4; y el 73% de sujetos del estadio 4/5.

Como reflejan estos dos estudios la consistencia entre el juicio y la conducta moral depende del nivel de autonomía, puesto que aumenta considerablemente a medida que el pensamiento de los sujetos se aproxima al nivel post-convencional. Por otra parte, se ha comprobado que las personas de los estadios tres y cuatro con estilo autónomo manifiestan niveles de consistencia muy superiores a los individuos de los mismos estadios pero de estilo heterónomo (Tappan et al., 1987). Conviene tener en cuenta, en este sentido,

que aunque el juicio moral cumpla un importante papel en la conducta, ésta depende, en gran parte, de otras características del propio sujeto (como su identidad moral o su capacidad de autorregulación emocional) y de la situación (como la atmósfera moral del grupo en el que tiene lugar la conducta).

Para explicar la relación que existe entre el razonamiento y la conducta moral es necesario comprender, además, cómo define cada individuo su identidad moral y la importancia que la dimensión moral adquiere en su propia valoración, en el sentido que tiene de sí mismo. La identidad moral proporciona así una de las principales motivaciones para la acción moral, para comprometerse con las propias convicciones. Y la acción se convierte en una prueba de consistencia con uno mismo. Las experiencias de identidad moral suelen cambiar de forma significativa con la edad. El valor más importante para los niños suele girar en torno a la obediencia y la aprobación de los demás, en función de lo cual aprenden a valorarse a sí mismos. La autonomía moral no suele convertirse en el valor predominante de la identidad hasta la edad adulta. En la adolescencia adquieren una especial significación valores relacionados con la lealtad y la fidelidad (a las personas, a los grupos o a los ideales). En función de lo cual pueden explicarse algunos de los problemas que se producen en los adolescentes cuando dicha lealtad se vincula a causas totalitarias y destructivas. Y la necesidad que de ellos se deriva de que dispongan de oportunidades positivas en este sentido. De acuerdo con el modelo propuesto por Blasi (1990), la influencia del desarrollo moral en la conducta depende de la consideración de la responsabilidad personal que cada individuo construye al integrar la moralidad en su propia identidad o vivencia de sí mismo. De la cual depende, a su vez, la necesidad psicológica de ser consistente, así como la tendencia a sentirse mal (sentimiento de culpabilidad) después de haber actuado en contra del propio juicio de responsabilidad. En dicha consistencia desempeñan también un importante papel las actitudes y estrategias disponibles para tratar con las interferencias que proceden de necesidades en conflicto.

Una importante evidencia sobre la relación entre desarrollo moral y conducta antisocial procede de las investigaciones llevadas a cabo con jóvenes y adultos

delincuentes, entre los que se ha encontrado una frecuencia de estadios uno y dos significativamente superior a la del resto de la población (Kohlberg et al., 1974; Smetana y Brages, 1990).

Desde el modelo del aprendizaje cognitivo-social, Bandura (1986, 1991) alude a una serie de distorsiones que suelen rodear a la conducta violenta, para explicar por qué en determinadas circunstancias se produce desconexión moral, o falta de conexión entre lo que el individuo cree que debería hacer, su juicio moral teórico, y lo que efectivamente hace, su conducta; describiendo los siguientes mecanismos por los que la autorregulación de la conducta moral puede activarse o desactivarse selectivamente: la justificación de la conducta reprobable, la comparación paliativa, la categorización eufemística, la distorsión de sus consecuencias (minimizándolas, ignorándolas o interpretándolas erróneamente), la deshumanización de la víctima o su culpabilización, y el desplazamiento o la difusión de responsabilidad. Los análisis factoriales llevados a cabo para analizar qué mecanismos influyen en la conducta violenta han permitido agruparlos en torno a lo que suele denominarse como los que conducen a la violencia instrumental (mecanismos cognitivo-instrumentales), y los que conducen a la violencia reactiva o expresiva (mecanismos emocionales o de pérdida de control), observando que los primeros tienen una especial relevancia para explicar la conducta violenta en adultos y jóvenes, que tienden a justificarla intentando darle apariencia de legitimidad moral, mientras que durante la infancia y la adolescencia parecen desempeñar un papel más relevante los de tipo emocional-reactivo.

2.1.2- Aportaciones teóricas en el estudio del desarrollo moral

El estudio teórico sobre el desarrollo del razonamiento moral parte principalmente de las teorías cognitivo – evolutivas y del desarrollo del juicio moral, representadas por Jean Piaget (1932) y Lawrence Kohlberg (1973). Estos autores consideran el pensamiento como factor fundamental del desarrollo moral y como factor de mayor incidencia en la conducta, es decir, ambos parten de la premisa de que lo esencial en el desarrollo moral es la transformación progresiva de la estructura cognitiva.

Kohlberg comparte con Piaget la creencia en que la moral se desarrolla en cada individuo pasando por una serie de fases o etapas. Estas etapas son las mismas que permitirán el paso a etapas posteriores. Sin embargo, no todas las etapas del desarrollo moral surgen de la maduración biológica como en Piaget, estando las últimas ligadas a la interacción con el ambiente. El desarrollo biológico e intelectual es, según esto, una condición necesaria para el desarrollo moral, pero no suficiente. Además, según Kohlberg, no todos los individuos llegan a alcanzar las etapas superiores de este desarrollo

❖ La aproximación estructural al razonamiento moral en Jean Piaget

Piaget ha sido el precursor de los estudios evolutivos sobre educación moral, a partir de su teoría genético-evolutiva.

La investigación de Jean Piaget buscó superar las deficiencias del sociologismo de Durkheim, y el psicologismo de Baldwin (1912, citado por Piaget, 1932,1983) en relación al respeto como origen del acatamiento de la ley. El propósito del estudio piagetiano fue la génesis del juicio moral, el cual estudió a partir de la observación del juego infantil. Su trabajo buscó conocer cómo llega la conciencia del individuo al respecto de las reglas, teniendo como presupuesto que la moral es *“un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas”* (p.9). A partir de allí Piaget (1932 -1983) identificó dos tipos de relaciones sociales: la obligación y la cooperación. Estos estudios lo condujeron a postular la existencia de dos tipos de morales: la heterónoma y la autónoma. La moralidad aparece, en la obra piagetiana, como un asunto de justicia, pues radica en el respeto hacia la norma y hacia las personas. Lo realmente innovador en la obra piagetiana sobre la moral fue el método clínico que combinó la observación, las entrevistas y el análisis interpretativo, así como la relación que mostraba entre el razonamiento lógico y el desarrollo moral (Flavell, 1982; Hersch, Reimer y Paolitto, 1984; Kay, 1970).

La teoría de Piaget se basó principalmente en dos aspectos del desarrollo moral: el respeto por las reglas y la idea de la justicia en los niños. Así, basándose en las respuestas que los niños daban a sus preguntas, Piaget describió los estadios principales en su trabajo sobre el juicio moral:

- Etapa premoral o moral heterónoma: esta etapa abarca los cinco primeros años de la vida del niño, cuando aún no tiene demasiada conciencia o consideración por las reglas. De los dos a los seis años los niños son capaces de representar las cosas y las acciones por medio del lenguaje, lo que les permite recordar sus acciones y relatar sus intenciones para el futuro, pero aún no pueden realizar razonamientos abstractos, es decir, no son capaces de comprender el significado de las normas generales. Esto hace que las vean como cosas concretas imposibles de variar, por lo que se han de cumplir en sentido literal. Además, son normas exteriores a ellos (impuestas por adultos), con lo que la moral se caracteriza así por la heteromanía.
- Etapa del realitvismo moral: esta etapa se da entre los cinco y los diez años. Los niños en esta edad tienden a considerar que las reglas son impuestas por figuras de autoridad poderosas, como podrían ser sus padres, Dios o hasta la policía. Piensan además que las normas son sagradas e inalterables, abordando cualquier asunto moral desde una perspectiva dicotómica de bien o mal, y creyendo en la justicia inminente; es decir, los niños en esta etapa piensan que cualquier mal acto, tarde o temprano, será castigado. Del mismo modo, los asuntos morales se realizan sobre una base objetiva, es decir, se estima el daño causado sin tener en cuenta las consecuencias.

De los siete a los once años los niños adquieren la capacidad de realizar operaciones mentales con los objetos que tienen delante y, aunque aún no pueden hacer generalizaciones abstractas, se dan cuenta de la reversibilidad de algunos cambios físicos, así como de las posibilidades de pensamiento para detectar relaciones entre las cosas. Así, las normas dejan de ser vistas como cosas reales que tienen su origen en una autoridad absoluta y exterior (padres, policía...) y comienzan a basarse en el respeto mutuo entre los compañeros de juego, los iguales. De aquí surge la noción de convencionalidad de las normas o reglas de los juegos, que son vistas como productos de acuerdos entre los jugadores. Surgen sentimientos morales como la honestidad y la justicia (necesarios para que los juegos funcionen).

- Etapa autónoma: a partir de los diez años los niños ya se percatan de que las reglas son acuerdos arbitrarios que pueden ser impugnados y modificados con el consentimiento de las personas a las que rigen. Creen que las reglas pueden ser violadas para atender las necesidades humanas y tienen en cuenta la intencionalidad del actor más que las consecuencias del acto. Han aprendido que algunos malos actos pasan desapercibidos y no son castigados.

De los doce años en adelante los niños sufren cambios biológicos y de gran envergadura. Se produce la maduración sexual, pero también una maduración biológica general que potencia el desarrollo intelectual y moral. Los niños, en esta etapa, se convierten en adolescentes y sus estructuras de conocimiento permiten ya las generalizaciones y la realización de operaciones mentales abstractas. Los conceptos se integran en sistemas de proposiciones y se aprende a partir de lo particular a lo general y de lo general a lo particular. En esta etapa surgen sentimientos morales personalizados, como la compasión o el altruismo, que exigen la consideración de la situación concreta del otro como un caso particular de la aplicación de las normas. Gracias a esto, la rigidez de aplicación de las normas y conceptos morales, propia de la etapa previa, desaparece, complementándose el paso de la presión adulta al control individual de la propia conducta. El adolescente formula principios generales y los afirma de un modo autónomo frente a las normas exteriores. El respeto a estas últimas se realiza de un modo personal. Es decir, en esta última etapa, los adolescentes se basan en la moralidad de la cooperación o moralidad de la reciprocidad, tomando decisiones sobre una base subjetiva, dependiendo más de una estimación de la intención, que de la consecuencia.

Tabla 4. Estadios del juicio moral en Jean Piaget

Estadios	Características
1. Moral heterónoma	<ul style="list-style-type: none"> - Hasta los 7 u 8 años. Coincide con el periodo preoperacional. - Realismo moral. Las obligaciones son dependientes del contexto. - Heteronimia moral: hay que cumplir las normas porque lo manda una autoridad. - Creencia en la justicia.
2. Relativismo moral	<ul style="list-style-type: none"> - De los 8 a los 11 años. Coincide con el periodo de las operaciones concretas. - Cierta relativismo moral basado en la cooperación entre iguales. El papel de los adultos se reduce. - Igualitarismo radical y absoluto: se exige una igualdad total, incluso por encima de la autoridad.
3. Moral autónoma	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de los 11 años. Coincide con el periodo de las operaciones formales. - Relativismo moral: juzga las normas en función de sus propios criterios. - Consideran la intención cuando evalúan la conducta.

❖ La aproximación cognitivo-evolutiva al razonamiento moral en Lawrence Kohlberg.

Kohlberg, por su parte, completa en su teoría sobre el desarrollo del juicio moral, los aspectos que Piaget no había desarrollado. Él estudia el desarrollo moral como proceso del desarrollo cognitivo, e identifica desarrollo moral con desarrollo del juicio moral como única forma válida y legítima para estudiar la moralidad. El interés de Kohlberg fue universalista, en contraste con las posturas relativistas y contextuales, pues para éste psicólogo era claro que existen principios universales que inspiran y sustentan el juicio moral (Kohlberg, 1984,1992). Lo moral se entiende, desde esta perspectiva, a partir de su carácter formal de razonamiento moral. En un principio se basó en el método y en los supuestos de Piaget, y luego desarrolló su propia metodología de aplicación de dilemas morales que buscaba identificar el estadio de desarrollo moral a partir de las justificaciones y razones dadas por los individuos para sustentar su opción entre un conflicto de valores o intereses. (Colby y Kohlberg, 1987; Gozávez, 2000; Kohlberg, 1984,1992)

Desde su perspectiva, los valores son consideraciones abstractas, no contribuyen a solucionar los conflictos, pero en cambio, la argumentación moral sí puede solucionarlos. Su planteamiento parte de considerar que el juicio

moral es previo a la acción, que es nuestro razonamiento, el que guía nuestra conducta en situaciones de conflicto moral o socio-moral.

En sus últimos trabajos, Kohlberg reconoce la necesidad de tener en cuenta al mismo tiempo la estructura y el contenido en el desarrollo moral, tal como refleja el análisis micro-genético que propone diferenciando dos estilos u orientaciones dentro de cada uno de los estadios convencionales: un estilo heterónomo y un estilo autónomo (Tappan et al., 1987); estilos en los que influye de forma decisiva el ambiente que rodea al sujeto, mucho más sensibles a las intervenciones educativas, y con una estrecha relación con su conducta. Las principales características de los juicios de estilo autónomo (que lo diferencian del heterónomo) son: 1) la falta de referencia a parámetros externos, como la autoridad, la tradición o las leyes; 2) la mención de la reversibilidad para tomar decisiones; 3) un nivel de generalidad superior respecto al sujeto y objeto de la acción moral; 4) y la elección moral adoptada, que coincide con lo que suele ser considerado más justo por los sujetos post-convencionales. Características que parecen, en principio, contrarias a las actitudes que conducen a la intolerancia y a la violencia.

Kohlberg descubrió que el desarrollo moral parece evolucionar y complicarse progresivamente a lo largo de la adolescencia y hasta la edad adulta joven, ya que depende del desarrollo de ciertas capacidades cognitivas que evolucionan según una secuencia invariable de tres niveles, cada uno de ellos compuesto de dos etapas morales distintas. Cada etapa refleja un método de razonamiento frente al planteamiento de dilemas morales. Kohlberg afirmaba que a pesar del vínculo estrecho entre desarrollo moral y desarrollo cognitivo, el crecimiento de éste último no era suficiente para garantizar el desarrollo moral, y que la mayoría de los adultos nunca llegarían a pasar de la etapa cinco del desarrollo moral. Kohlberg extrajo las definiciones concretas de sus etapas del desarrollo moral de la investigación que realizó con niños y adolescentes de los suburbios de Chicago, a quienes presentó diez situaciones posibles en las que se daban las respuestas, el uso de razonamientos y juicios, la referencia o no a principios, etc. –se analizaron treinta factores diferentes– fue la fuente de la definición de las etapas. Posteriormente, y para demostrar

que estas etapas eran universales, Kohlberg realizó una investigación semejante con niños de una aldea de Taiwan, traduciendo y adaptando los dilemas a la cultura. Así, los esquemas universales del desarrollo moral de Kohlberg son:

- Nivel 1. Moral preconventional: se da entre los cuatro y los diez años de edad. A esta edad las personas actúan bajo controles externos. Obedecen las reglas para evitar castigos y obtener recompensas, o atendiendo al poder de quienes las establecen. No se ha entendido aún que las normas sociales son convenciones por un buen funcionamiento de la sociedad:
 - Etapa 1: fue definida por Kohlberg como “orientación hacia el castigo y la obediencia”, ya que la bondad o maldad de un acto depende de sus consecuencias. No hay autoridad, sino heteromanía (agentes externos que determinan qué hacer y qué no hacer).
 - Etapa 2: definida como “hedonismo ingenuo”, se caracteriza porque las personas siguen las reglas con fines egoístas; es decir, se valoran los actos en función de las necesidades que satisfacen. Se asumen las normas si favorecen los intereses propios. El individuo tiene por objeto hacer aquello que satisface sus intereses, considerando correcto que los otros también persigan los suyos.
- Nivel 2. Moral convencional: en este nivel las personas viven identificadas con su grupo; se quiere responder favorablemente en las expectativas que los otros tienen de nosotros. Se identifica como bueno o mal aquello que la sociedad así lo considera:
 - Etapa 3: definida por Kohlberg como la etapa de “orientación del niño bueno”. En esta etapa los actos se valoran según complazcan, ayuden o sean aprobados por los demás. Se evalúa la intención del actor y se tiene en cuenta las circunstancias. El

niño entiende la reciprocidad en términos de la regla de oro (*si tú haces algo por mí, yo haré algo por ti*). Las expectativas de los que nos rodean ocupan el puesto del miedo al castigo y de los propios intereses. Nos mueve el deseo a agradar, de ser aceptados y queridos. Hacer lo correcto significa cumplir las expectativas de las personas próximas a uno mismo.

- Etapa 4: esta es la etapa de la “preocupación y conciencia sociales”. En ella se toma en consideración la voluntad de la sociedad reflejada en la ley: lo correcto es la obediencia a la norma, no por temor al castigo, sino por la creencia de que la ley mantiene el orden social, por lo que no debe transgredirse a menos que haya un motivo que lo exija. El individuo es leal con las instituciones sociales vigentes. Hacer lo correcto es cumplir las normas socialmente establecidas para proporcionar un bien común. Es decir, en esta etapa comienza la autonomía moral: se cumplen las normas por responsabilidad; se tiene conciencia de los intereses generales de la sociedad y éstos despiertan un compromiso personal.
- Nivel 3. Moral postconvencional: nivel de comprensión y aceptación de los principios morales generales que inspiran las normas. Los principios racionalmente escogidos pesan más que las normas:
 - Etapa 5: se trata de la etapa de la “orientación del contrato social”. Las personas piensan en términos racionales, valoran la voluntad de la mayoría y el bienestar de la sociedad. Las leyes que comprometen los derechos humanos o la dignidad son consideradas injustas y merecen desafío. Sin embargo, la obediencia a la ley se sigue considerando mejor para la sociedad a largo plazo. En esta etapa se reconoce que además de la propia familia, grupo o país, todos los seres humanos tienen el derecho a la vida y a la libertad, derechos que están por encima de todas las instituciones sociales o convenciones. Esto lleva al

individuo a reconocer la relatividad de normas y valores, pero se asume que las leyes legítimas son solo aquellas obtenidas por consenso o contrato social. Si una norma va contra la vida o la libertad impone la obligación moral de no aceptarla y de enfrentarse a ella.

- Etapa 6: la sexta y última etapa es definida por Kohlberg como la de “moralidad de principios éticos universales”. El individuo define el bien y el mal basado en principios éticos elegidos por él mismo, de su propia conciencia. Se basan en normas abstractas de justicia y respeto por todos los seres humanos que trascienden cualquier ley o contrato social. Se actúa de acuerdo a normas interiorizadas y se actuará mal si se va en contra de estos principios. Es decir, se toma conciencia de que hay principios éticos universales que se han de seguir y que tienen prioridad sobre las obligaciones legales e institucionales convencionales. Impera la regla de oro de la moralidad “*hacer al otro lo que quiero para mí*”, y se tiene el coraje de enfrentarse a las leyes que atentan a estos principios éticos universales.

El desarrollo se produce siempre pasando progresivamente por los diferentes estadios o etapas, sin ningún tipo de salto evolutivo, sin volver hacia atrás. Es un desarrollo que va vinculado al desarrollo psicológico de la persona. Sin desarrollo psicológico no hay desarrollo moral, y son esquemas de razonamiento universales.

Tabla 5. Nivel 1 (Moral Preconvencional) de razonamiento moral de Kohlberg

Estadio	Valores	Razones	Perspectiva social
Estadio 1 <i>Moralidad heterónoma</i> (Orientación de castigo y de obediencia)	Someterse a reglas apoyadas por el castigo; la obediencia por sí misma; evitar el daño físico a las personas y a la propiedad	Evitar el castigo, poder superior de las autoridades	<i>Punto de vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de otros ni reconoce que difieren de los propios; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.
Estadio 2: <i>Individualismo, fines instrumentales e intercambio</i> (Orientación instrumental y relativista)	Seguir las reglas solo cuando es por el propio interés inmediato; actuar para satisfacer los propios intereses y necesidades y dejar que los otros hagan lo mismo. Lo correcto también es lo justo, un pacto, un acuerdo.	Satisfacer los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses.	<i>Perspectiva individualista concreta.</i> Distingue los intereses propios de los de la autoridad y de los otros; consciente de que todos tienen intereses y que éstos pueden entrar en conflicto, así que lo justo es relativo. Integra o relaciona los intereses conflictivos individuales por medio de un intercambio instrumental.

Tabla 6. Nivel 2 (Convencional) de razonamiento moral de Kohlberg

Estadio	Valores	Razones	Perspectiva social
Estadio 3: <i>Expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal.</i> (Orientación del "niño bueno")	Vivir de acuerdo con lo que espera la gente de un buen hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. También significa mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La necesidad de ser bueno a los propios ojos y a los de los demás; preocuparse por los demás; creer en la Regla de Oro; deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoya la típica buena conducta.	<i>Perspectiva del individuo en relación con otros individuos.</i> Conciencia de sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas que adquieren primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta poniéndose en el lugar del otro. Todavía no considera una perspectiva de sistema generalizado.
Estadio 4: <i>Sistema social y conciencia</i> (Orientación de la ley y el orden)	Cumplir los deberes a los que se ha comprometido; las leyes se han de cumplir excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas. Lo correcto es también contribuir a la sociedad, grupo o institución.	Mantener el funcionamiento del sistema ("qué pasaría si todos lo hicieran"); imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas de cada uno.	<i>Diferencia de punto de vista de la sociedad,</i> de acuerdo o motivos interpersonales. Asume el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.

Tabla 7. Nivel 3 (Postconvencional) de razonamiento moral de Kohlberg

Estadio	Valores	Razones	Perspectiva social
Estadio 5: <i>Contrato social o utilidad y derechos individuales</i> (Orientación del contrato social)	Ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones, y que la mayoría de sus valores y reglas son relativos a su grupo. Las reglas "relativas" deben ser mantenidas en el interés de la imparcialidad y porque son un contrato social. Algunos valores y derechos son relativos (ej. La vida y la libertad), se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría.	Sentido de obligación de la ley, a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso de contrato aceptado libremente para con la familia, la amistad, la confianza y el trabajo. Preocupación de que las leyes y deberes se basen en cálculos racionales de utilidad general.	<i>Perspectiva anterior a la sociedad.</i> El individuo racional consciente de los valores y derechos anteriores a los acuerdos y contratos sociales. Integra las perspectivas por medio de mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido; considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos.
Estadio 6: <i>Principios éticos universales</i> (Orientación de principios éticos universales)	Guiarse por principios éticos auto escogidos. Las leyes y acuerdos sociales suelen ser válidos porque se fundamentan en tales principios; cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo con sus principios. Estos son principios universales de justicia; la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.	La creencia como persona en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.	<i>Perspectiva de un punto de vista moral</i> del que parten los acuerdos sociales. La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o la premisa moral básica de que las personas son fines en sí mismas y como tales se les debe tratar

Las características que Kohlberg tiene en cuenta para definir las distintas etapas de su teoría son las siguientes:

- Que los niños pasar a la vez por las secuencias de desarrollo cognitivo y el juicio moral es decir, no dividen su experiencia en el mundo físico y el mundo social, sino que juegan y piensan en objetos físicos a la vez que desarrollan con otras personas. En la vida del niño existe un paralelismo en desarrollo de conocimiento y afecto, pero los niños parecen progresar algo más rápido en su comprensión del mundo físico que en su comprensión de cómo estructurar relaciones en su mundo social.
- El desarrollo de los periodos cognitivos es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de los niveles paralelos sociomorales.

- El estadio de razonamiento lógico nos indica el límite alcanzable en el desarrollo moral aunque no todas las personas logran el límite superior de desarrollo moral que les posibilita el estadio lógico alcanzado.
- Todos los procesos básicos implicados en el desarrollo del conocimiento del mundo físico son también fundamentales en el desarrollo social. Pero además de éstos, el conocimiento social requiere una capacidad específica para la adopción de distintos papeles; es decir, el conocimiento de que el otro es, en cierto sentido, como el yo, y que aquél conoce o responde a éste en función de un sistema de expectativas complementarias. En otras palabras, conocemos a los demás al ponernos en su lugar, y nos conocemos a nosotros mismo al compararnos y diferenciarnos de ellos. Este concepto de *role-taking* o habilidad de ver las cosas desde la perspectiva del otro sirve de intermedio entre las necesidades estructural-cognitivas y el nivel alcanzado de desarrollo moral, y está profundamente relacionado con el concepto de justicia, ya que ambos comparten la misma estructura de igualdad y reciprocidad. La adopción de roles o perspectivas sociales es también una capacidad evolutiva y sigue unas secuencias de desarrollo o etapas. El afecto y el conocimiento se desarrollan paralelamente. El papel del afecto y la comprensión de las emociones (empatía), por tanto, van a ser fundamentales también en el desarrollo moral, no solo como una fuerza motivadora, sino como una importante fuente de información.

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1984,1992) ha sido la más difundida tanto en la academia como en las prácticas educativas, hasta el punto de convertirse en paradigma de la psicología moral. Sin embargo, como toda teoría, la obra de Kohlberg ha sido bastante controvertida. El reclamo de una universalidad cultural, la definición de los estadios morales en términos de razonamiento moral, el descuido de factores emocionales, la defensa de una ideología liberal, y la no inclusión de la voz femenina y multicultural han sido los más frecuentes reclamos a la obra de este autor, la cual, no obstante, se

sostienen como modelo de investigación y referencia obligada para el estudio psicológico de lo moral.

Han aparecido fuertes críticas de importancia contra la teoría de Kohlberg. Se ha demostrado que sus resultados empíricos no son lo suficientemente consistentes como para fundamentar las conclusiones rotundas que el autor extrae. Además, se ha argumentado que, con los años, ha desviado las críticas dirigidas al centro de su teoría por medio de una serie de cambios improvisados hacia áreas que no han aumentado la productividad científica de su teoría. Las principales críticas a su teoría son las siguientes:

- Críticas hacia conductas morales concretas: como el hecho de que Kohlberg no hable en su modelo de temas como el aborto o la eutanasia; aunque esta crítica apenas tiene fuerza, ya que Kohlberg en ningún momento se ha propuesto hacer una moral o un sistema ético, sino tan sólo analizar cuál es la formación de la conciencia.

- Críticas al relativismo moral: según Wolterstorff (1980), las acciones sólo son correctas o erróneas con relación a un cierto principio. Así, en relación con el principio de justicia una acción puede ser errónea, y en relación al principio de utilidad puede ser correcta. Parece que Kohlberg esté argumentando que no se puede saber si un principio es más correcto que otro: no se puede elegir un principio incorrecto. Sabemos que el principio en el que se basa Kohlberg es la justicia, caracterizada por su universalismo, prescriptivismo (determinación de lo que se ha de hacer) y autonomía. Para Vitz (1985), otros principios pueden cumplir los mismos requisitos (utilidad, compasión, amor responsable...) que Kohlberg ignora y no considera.

- Críticas a la no responsabilidad moral: como se ha visto, las etapas de Kohlberg están relacionadas con las etapas cognitivas de Piaget y surgen, como aquellas, por equilibrio con el ambiente. Así pues, dentro del sistema de Kohlberg, no puede atribuirse a nadie responsabilidad por sus elecciones morales: no puede ser moralmente responsable quien ha tenido un desarrollo inadecuado, bien por falta de un entorno apropiado,

bien por no tener una madurez cognitiva suficiente para alcanzar estadios morales más altos. De esta manera, nadie podría ser culpado por fallos morales. El mismo Kohlberg advirtió esto y reformó su postura original en la que no admitía una postura valorativa en la educación moral. En un compendio de sus aportaciones a la educación de lo moral (publicado tras su fallecimiento) se considera que en educación es necesario enseñar lo que es correcto e incorrecto.

- Críticas a la escasez de algunos estadios: señala Vitz (1985) que diversos estudios empíricos acerca del desarrollo moral arrojan solo un 1% de respuestas postconvencionales (etapas cinco y seis), señalando asimismo que las respuestas preconvencionales (etapas uno y dos) son también infrecuentes. La amplia mayoría de respuestas quedan, por tanto, en el nivel convencional (etapas tres y cuatro). De aquí se concluye que la mayoría de los sujetos en todas las culturas consideran la moralidad en términos de grupo, lo cual no parece creíble, por lo que se presume la deficiencia de que el modelo de escala y entrevista de Kohlberg fallan a la hora de canalizar facetas muy importantes de la vida moral de los individuos. Si las críticas en esta línea son las de mayor consistencia científica, la más dura de ellas es la realizada a la sexta y última etapa, de la que apenas hay evidencia empírica, y que llevó al mismo Kohlberg a realizar correcciones.
- Críticas a la validez transcultural: los estudios de validez transcultural confirman esta secuencia hasta cierto punto. Aunque sujetos mayores de países diferentes sí tienden a clasificarse en etapas más altas que los jóvenes, sujetos de los países de culturas no occidentales rara vez dan respuestas que los coloquen por encima de la etapa cuatro. Es posible que estas culturas no fomenten un desarrollo más alto también, aunque también es probable que la definición de Kohlberg de moralidad como de justicia no sea tan apropiada para las sociedades no occidentales como las occidentales, y que sus procedimientos no hayan identificado tipos más altos de razonamiento en algunas culturas.

- Críticas a la validez en grupos femeninos: los críticos han puesto en tela de juicio la conveniencia de la definición de moralidad de Kohlberg para las niñas y mujeres. Aunque algunos estudios de desarrollo moral en la edad adulta han demostrado que los hombres tienden a obtener más puntuación que las mujeres en tareas de Kohlberg, otros investigadores han discutido que esta diferencia se debe al nivel educativo y ocupacional alto de los hombres, y no al sexo en sí. Críticos como Carol Gilligan (1982) sostienen que las mujeres definen la moralidad de manera diferente como la definen los hombres y que basan sus decisiones morales en hechos diferentes. Las mujeres, dice, ven la moralidad no en términos abstractos de justicia e imparcialidad, sino en términos específicos de egoísmo versus responsabilidad, como una obligación de poner en práctica el cariño y evitar herir a otras personas.

- Críticas al papel de la experiencia: las investigaciones han descubierto que los juicios están fuertemente influidos por la educación y aún por el simple hecho de decirles a los niños las respuestas “correctas” a preguntas que implican un desarrollo moral. Tales descubrimientos cuestionan la posición tradicional del desarrollo cognoscitivo que dice que los niños resuelven de una manera activa sus sistemas morales a través del autodescubrimiento.

- Críticas al procedimiento de evaluación y significado de los resultados: han surgido problemas en relación a los procedimientos de evaluación y significado de las respuestas del sujeto. Para superar los requerimientos de tiempo y trabajo al presentar en forma individual las tareas patrones y hacer que jueces entrenados los califiquen, se desarrolló la prueba de definición de asuntos (PDA). Esta prueba le presenta a un sujeto seis dilemas morales y luego, para cada dilema, le pide respuestas a doce enunciados sobre el asunto en cuestión. La PDA puede ser administrada a un grupo y calificada de manera objetiva y todavía se correlaciona moderadamente bien con las calificaciones de las tareas tradicionales.

Tabla 8. Piaget vs. Kohlberg

Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget	Teoría del desarrollo de la conciencia moral de Kohlberg
Fase sensorio motora (0 – 1 años): elaboración de los esquemas de acción	Nivel 1: Moralidad Preconvencional (4 – 10 años) Etapa 1: la orientación de obediencia y castigo
Fase del pensamiento preoperacional: (2 – 6 años) gradual interiorización de acciones sensorio-motoras	Etapa 2: la orientación instrumental-relativista u orientación por el premio personal
Fase de las operaciones concretas: (7 – 8 años) clasificación, serialización, correspondencias entre dos términos, etc...Esta es una especie de lógica muy limitada ya que se refiere a objetos que pueden ser manipulados física o mentalmente	Nivel 2: Moralidad de conformidad con el papel convencional: (de los 10 a los 13 años – preadolescente o adolescente) Etapa 3: La orientación de concordancia interpersonal o de “niño bueno”
Pubertad y adolescencia: empieza a manifestarse la lógica formal y general o de las proposiciones, que funciona basándose en hipótesis, la lógica llega a su equilibrio a los 14-15 años	Nivel 3: Moralidad de los principios morales autónomos (13 en adelante) Etapa 5: La orientación de contrato social Existen diferencias culturales sobre la moralidad

❖ El desarrollo moral desde la ética de Carol Gilligan

Fue Carol Gilligan (1982, 1985) quien criticó el hecho de que la psicología moral había excluido y devaluado la experiencia femenina de la vida moral. Su obra *“La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino”* conecta los conceptos del ego y la moral, así como la narrativa que involucraba experiencias de conflicto y elección con el fin de marcar las diferencias existentes en la psicología femenina respecto de lo que la tradición les ha reconocido. Basada en el análisis de entrevistas a mujeres, a las cuales les propuso dilemas reales –no hipotéticos- sobre el aborto, Gilligan concluyó que el desarrollo moral femenino tiende hacia una comprensión más adecuada de la psicología de las relaciones humanas, así como a una creciente diferenciación del Yo y de los otros y a un mayor entendimiento de la dinámica

de la interpretación social, siendo éste el presupuesto fundamental de su ética del cuidado.

A raíz de la nueva ola del feminismo en la década de los años setenta se produjo la emergencia de temas hasta entonces inéditos, que poseían profundas implicaciones éticas, como por ejemplo el aborto, técnicas reproductivas, la división sexual del trabajo, etc., tópicos que demandaban nuevas interpretaciones y revisiones de la tradición. Es dentro de éste contexto que se da la necesidad de una revaloración de “*la experiencia moral de las mujeres*”. En éste ámbito Gilligan aparece como la fundadora del feminismo de la diferencia, siendo su principal tesis que las mujeres tienen diferentes tendencias psicológicas y morales que los hombres.

Su interés por su lectura de género del desarrollo moral es descrito por ella misma:

“Ante el trasfondo de las descripciones psicológicas de identidad y desarrollo moral que yo había leído y enseñado durante varios años, las voces de las mujeres tuvieron un sonido distinto. Fue entonces cuando empecé a notar ciertos problemas que recurrían, una y otra vez, al interpretar el desarrollo de las mujeres y al conectar esos problemas con la repetida exclusión de las mujeres en los estudios críticos, de formación de una teoría, en la investigación psicológica”.
(Gilligan, 1985, p. 14)

El punto de partida del trabajo en desarrollo moral de Gilligan (1985) fue la poca referencia al desarrollo humano femenino existente en la literatura psicológica, lo cual era asumido como un problema en el desarrollo de la mujer. Para Gilligan (1985), sin embargo, este hecho no señalaba sino que la mujer no se ajustaba en los modelos existentes del desarrollo, lo cual evidenciaba un serio “*problema de representación, una limitación en el concepto de condición humana, una omisión de ciertas verdades de la vida*” (Gilligan, 1985, p. 15)

En una primera investigación, Gilligan observó en el paso de la adolescencia a la edad adulta una regresión hacia una posición relativista. A partir de los datos obtenidos, extendió el paradigma original, basado en el formalismo postconvencional (en el que se plantea que en los estadios superiores del

desarrollo moral se supera el relativismo mediante la construcción de un razonamiento que deriva la solución a todos los problemas morales de principios), formulando una ampliación teórica que incluye un “contextualismo postconvencional”, el cual consiste en reconocer que no hay respuestas objetivamente correctas a un problema moral, pero si existen alternativas mejores que otras. Esta investigación y los resultados obtenidos la llevan a estudiar detenidamente las ideas presentes sobre hombres y, sobre todo, sobre mujeres en las teorías predominantes.

Gilligan (1985) considera que detrás de la psicología del desarrollo existen voces masculinas y femeninas, dos modos de pensamiento a la hora de enfrentar los problemas de la vida y al momento de decidir y actuar; sin embargo, el reconocimiento e interpretación de estas voces puede ser diferente dependiendo de la posición del observador: si el observador es una mujer la óptica es diferente. Su trabajo en desarrollo moral buscó, sobre todo, conectar los conceptos del ego y la moral, así como la narrativa que involucraban experiencias de conflicto y elección con el fin de marcar las diferencias existentes en la psicología femenina respecto de lo que la tradición les ha reconocido. Su metodología se centró en el análisis de las respuestas sobre la definición de distintos problemas morales, como por ejemplo la decisión de abortar. También consideró no enfocar a las personas en problemas hipotéticos para que los resolvieran.

Para fundamentar su teoría, Gilligan (1985) pone su atención en los esquemas de personalidad de los sujetos, apoyándose en los trabajos de Nancy Chodorow (1974, citada en Gilligan, 1985). Ésta psicóloga neofreudiana mantiene que los procesos de separación e individuación propios del desarrollo del individuo son diferentes en hombres y mujeres. En los niños estos procesos implican llegar a ser algo diferente, separado de la madre, lo cual conlleva la represión de los rasgos de personalidad que más lo identifican con su madre. En las niñas su identidad está basada en ser distinta a la madre, pero a la vez, ser igual a ella, por lo cual se identifican con la madre como figura nutricia primaria. Estos procesos tienen consecuencias en los esquemas de personalidad de hombres y mujeres adulto; los hombres tienen un sentido de los límites del yo más fuerte, las mujeres, en cambio, tienen una delimitación

entre el Yo y los demás mucho más fluida, por lo que presentan una mayor tendencia a demostrar empatía y sentimientos de cuidado hacia los otros.

Este horizonte comprensivo del desarrollo de hombres y mujeres le da a Gilligan (1985) una base para su crítica a la perspectiva cognitivo evolutiva del desarrollo moral. La esencia de la réplica a Kohlberg (1968, 1984, 1992) se centra en la deliberada exclusión de las mujeres en su estudio sobre el desarrollo moral.

Gilligan (1985) critica el hecho de que en la teoría sobre el desarrollo moral de Kohlberg se muestre el desarrollo femenino como deficiente. Es un hecho que existen diferencias en las pautas de crianza, en las relaciones con padre y madre, en los procesos de individuación en hombres y mujeres a lo largo de su ciclo vital. Sin embargo, esto no quiere decir que uno sea mejor que otro, que el caso masculino sea el modelo o patrón del desarrollo o que el caso femenino sea la excepción o la desviación de las tendencias predominantes. Dice Gilligan (1985) a propósito de la diferencia femenina en la sustancia del interés moral:

“La sensibilidad a las necesidades de los demás y el asumir responsabilidad por cuidar de ellos llevan a las mujeres a escuchar voces distintas de las suyas y a incluir en sus juicios otros puntos de vista (...) resulta así inseparable de la fuerza moral de las mujeres una preocupación predominante por las relaciones y las responsabilidades” (p. 38)

Reconoce además que las mujeres tienden menos al juicio sobre los demás, lo que, lejos de indicar una falta o una deficiencia, es una fuerza humana reflejo del cuidado y la preocupación por los otros, de la importancia que las mujeres siempre han reconocido en la intimidad, las relaciones y el cuidado. Ellas se definen a sí mismas tomando como punto de referencia un sistema de relaciones humanas y se juzgan en vistas a su capacidad de atender a otros. El desarrollo moral es la elaboración de todos estos elementos.

La diferencia fundamental con los modelos de Piaget (1932,1983) y Kohlberg (1968, 1984,1992) es que las mujeres reconocen que los problemas morales son aquellos que emergen de responsabilidades en conflicto y no de competencia entre derechos. Su resolución implica un modo de pensar contextual y narrativo, no uno formal y abstracto que es el característico masculino; el entendimiento de un conflicto moral no se basa en la supremacía y universalidad de derechos individuales, sino en un sentido de ser responsable ante el mundo. Difieren también en que mientras la moral de derechos hace énfasis en la separación, la moral de la responsabilidad es clara en su énfasis en la conexión, la consideración del individuo y la relación como fundamental dentro del juicio moral. (Gilligan, 1985).

Esta autora aplicó a un niño y a una niña de once años, el dilema hipotético de Heinz, además de plantearles dilemas reales y preguntarles por sus conceptos de yo y de moral. A partir de estos datos descubrió diferencias relevantes entre el niño y la niña, los cuales Gilligan considera característicos de las diferencias entre hombres y mujeres. Los niños consideran los dilemas morales como problemas de matemáticas con seres humanos, como una ecuación que demanda solución, mientras que el razonamiento de las niñas se centra en las relaciones existentes entre los personajes del dilema, buscan ante todo proteger las relaciones fundamentales, aprecian que el mundo está constituido por relaciones, no por personas aisladas, cuya coherencia procede no de un sistema de reglas sino de conexiones humanas.

Haan (1978, citada por Gilligan, 1985) sostiene que los juicios morales de las mujeres se encuentran vinculados a sentimientos de empatía y compasión cuando enfrentan dilemas reales, no hipotéticos (como los de Kohlberg). Gilligan (1985) está de acuerdo con esta apreciación, y defiende los dilemas reales, que envuelven preocupaciones interpersonales, empáticas y de cuidado hacia los otros. La gran desventaja de los dilemas hipotéticos es que despojan a los actores morales de la historia y la psicología de sus vidas individuales, y separan el problema moral de las contingencias sociales de su posible surgimiento. Con el uso de dilemas reales encontró una secuencia de desarrollo y un lenguaje moral característico en las mujeres. Este lenguaje es el del egoísmo y la responsabilidad, posibilita definir el problema moral en

términos de obligaciones de ejercer cuidados y no dañar a otros. La óptica femenina señala formas cada vez más diferenciadas, comprensivas y reflexivas de pensamiento y su evolución manifiesta tres perspectivas morales que refleja el desarrollo de una ética de cuidado y atención, descritas por Gilligan (1985) así: La primera busca atender al Yo para asegurar la supervivencia, las consideraciones morales emergen solamente cuando las necesidades propias están en conflicto. La moralidad en esta primera perspectiva es un asunto de sanciones impuestas al yo. Esta perspectiva va seguida de una fase de conflicto donde el enfoque inicial es denominado como egoísta, y se caracteriza por una transición entre egoísmo y responsabilidad, que refleja una definición del Yo entre los vínculos y conexiones hechas con otros. Los propios deseos y responsabilidades con otros son vistas como un conflicto entre lo que uno haría y lo de debería hacer (Brabeck, 1992)

La Segunda perspectiva, que se constituye en un paso hacia la participación social, en donde se da una nueva comprensión de la relación Yo-Otros, que se expresa en el concepto de responsabilidad que se vincula a la función maternal que trata de asegurar la atención al dependiente y al que está en condiciones menos favorables. Mientras que en la primera perspectiva la moral es asunto de sanciones impuestas por la sociedad, la segunda perspectiva el juicio moral depende de normas y expectativas compartidas.

La Tercera perspectiva mantiene su atención en las relaciones y resuelve el vínculo entre egoísmo y responsabilidad en un principio de no violencia. El cuidado se constituye en el principio del juicio que es psicológico en cuanto se ocupa de las relaciones, y da una respuesta universal en contra de la explotación y el daño.

En síntesis, el desarrollo moral femenino tiende hacia una comprensión más adecuada de la psicología de las relaciones humanas, una creciente diferenciación del Yo y de los otros y un mayor entendimiento de la dinámica de la interpretación social. La ética del cuidado gira en torno a una visión fundamental: el Yo y los otros son mutuamente dependientes. La secuencia del juicio moral en las mujeres parte de una preocupación inicial por la supervivencia, luego pasa a poner énfasis en la verdad, para finalmente, un

entendimiento reflexivo de la atención y el cuidado como orientaciones más adecuadas para la resolución de los conflictos humanos.

Sin embargo, la teoría de Gilligan no ha sido tampoco ajena a las críticas, incluso desde las mismas corrientes femeninas, quienes le reclaman que su teoría refuerza ideas tradicionales sobre las mujeres y no favorece la inclusión femenina en espacios masculinos.

Efectivamente, los aportes de Gilligan aún no permiten hablar de una superación del punto de vista universalista, aún permanece una cuestión sutil pero relevante, la diferencia entre una ética del cuidado y una orientación ética hacia un razonamiento basado en el cuidado. Al contrario, como se ha expuesto, su propuesta tiende más a buscar un complemento de la ética de la justicia con una orientación ética hacia el cuidado. Es posible intentar formular una ética femenina del cuidado, pero esa sería una conclusión que no tiene lugar tras la lectura de Gilligan donde debe entenderse no tanto como un rechazo total al universalismo, sino como una contribución a una óptica del desarrollo no formalista y sensible al contexto (Benhabib, 1992).

Para concluir este punto puede decirse que la virtud de Gilligan (1985) ha sido suscitar, a partir de su obra, el debate en torno a las diferentes motivaciones racionales y emocionales que se ven implicadas en el juicio moral de hombres y mujeres. Es evidente que existen diferencias, debidas a conceptos del yo, pautas de crianza, socialización y cultura que hacen que las respuestas a situaciones morales y elecciones personales pueden ser justificadas de maneras diferentes, y es necesario que el estudio psicológico valore, medite y comprenda cada una de estas voces diferentes.

2.2 – El papel de la adopción de perspectivas en la solución de conflictos morales.

2.2.1 – La adopción de perspectivas.

Denominamos adopción de perspectivas a la capacidad de situarse en el punto de vista de los otros. Adoptar la perspectiva del otro significa la comprensión de que el otro tiene una experiencia distinta a la de uno mismo, con lo cual se posibilitan las relaciones intersubjetivas.

En el ámbito de la educación en valores la adopción de perspectivas es uno de los objetivos más perseguidos, puesto que supone una condición básica para el comportamiento y el desarrollo moral. Además, el desarrollo de esta adopción de perspectivas, desempeña un importante papel en la capacidad comunicativa y en la comprensión de los sentimientos, pensamientos y comportamientos ajenos.

En definitiva, la capacidad de situarse en el punto de vista de los otros puede favorecer la conducta prosocial y, por tanto, inhibir cualquier tipo de conducta antisocial como lo es la agresividad o el acoso, es decir, facilita la posibilidad de resolución de problemas de naturaleza social. Así, desde esta perspectiva, los individuos con mayor capacidad para adoptar la perspectiva de los demás, son menos agresivos debido a esa capacidad de comprender las consecuencias negativas que se pueden generar de su agresión.

Como reflejan diferentes estudios (Haan, Smith y Block, 1968; McNamee, 1978), la consistencia entre el juicio y la conducta moral depende del nivel de autonomía, puesto que aumenta considerablemente a medida que el pensamiento de los sujetos se aproxima al nivel post-convencional.

Por último, considerar que conviene tener en cuenta, en este sentido, que aunque el juicio moral cumpla un importante papel en la conducta, ésta depende, en gran parte, de otras características del propio sujeto (como su identidad moral o su capacidad de autorregulación emocional) y de la situación (como la atmósfera moral del grupo en el que tiene lugar la conducta).

2.2.2 – Aportaciones teóricas al estudio de la adopción de perspectivas.

En la década de los 80, los estudios pasaron de centrarse en analizar la relación entre desarrollo moral y el comportamiento antisocial del individuo. Estos trabajos posteriores se basan en la idea de que la evaluación basada en los dilemas hipotéticos que se propuso en los inicios, debería dar paso a la evaluación del razonamiento que el sujeto da en situaciones reales. De este modo se generaron dos perspectivas de estudio (Feigenberg, King, Barr y Selman, 2008): los modelos de procesamiento social de la información y los modelos de las interacciones sociales.

En el primer grupo (*modelos de procesamiento social de la información*) se considera que el modo en cómo los sujetos interpretan los estímulos sociales va a influir en sus reacciones; es decir, los pensamientos determinan las acciones; por tanto, si cambiamos la cognición del sujeto podemos cambiar asimismo su conducta. Desde esta perspectiva se plantea que los adolescentes están inmersos en un proceso continuo de interpretación de las situaciones a las que se enfrentan, para finalmente elegir la acción más adecuada dentro de la gama de posibilidades percibidas. Según este conjunto de teorías, el comportamiento antisocial se explicaría por una inadecuada interpretación del comportamiento o de las intenciones de los otros. Esta deficiencia se entiende que puede darse en cualquier punto del proceso de interpretación de la información social. De acuerdo con esto, las elecciones de los adolescentes se deben a una inadecuada o distorsionada percepción social, ya que se ha producido una ruptura de los pasos de procesamiento cognitivo secuencial que median entre el estímulo y la respuesta. Aquel sujeto que no tenga habilidades para dar respuestas competentes o posea un estilo de procesamiento sesgado o deficiente, manifestará con más probabilidad una conducta desviada.

Pasos del procesamiento cognitivo secuencial:

- Procesos de codificación de la información: a partir de los indicios que hay en cualquier estímulo ambiental. Se realiza a través de la atención selectiva y la focalización en un subconjunto de indicios.

- Procesos de representación: los indicios de los estímulos son representados en la memoria a largo plazo y se les da significado.
- Procesos de búsqueda de respuesta: las respuestas que están asociadas con determinadas representaciones mentales del estímulo, o son más fácilmente accesibles por lo limitado del repertorio, son más probables que sean seleccionadas.
- Proceso de selección de respuesta: se lleva a cabo aplicando reglas de evaluación para decidir si la respuesta encontrada está, o no, por encima del umbral de aceptabilidad para realizarse. Las evaluaciones sesgadas aumentan la probabilidad de conducta agresiva.
- Procesos de actuación: transforman la respuesta seleccionada en conductas verbales y motoras.

La aplicación de este modelo al estudio de los problemas de agresividad ha mostrado que los niños agresivos perciben, interpretan y adoptan decisiones en modos que incrementan la posibilidad de actuar agresivamente. Estas competencias de procesamiento de información surgen a partir de la interpretación del niño de sus experiencias. Algunos resultados son:

- Interpretación: el acto agresivo es una respuesta o reacción a un acto que se percibe con intencionalidad dañina para el sujeto (fenómeno del sesgo de atribución hostil).
- Acceso de respuesta: los niños agresivos manifiestan deficiencias en la capacidad de acceder a respuestas no agresivas, a diferencia de los no agresivos.
- Selección de respuesta: los niños agresivos tienen problemas en los procesos de evaluación de respuesta:
 - o Porque evalúan la conducta agresiva mejor que la neutra o la prosocial.
 - o Esperan resultados más favorables de las conductas agresivas.
 - o Muestran más confianza en sus conductas agresivas y menos en su capacidad de inhibir respuestas agresivas.

En este modelo destacarían principalmente los estudios de Dodge (1980, 1990).

❖ Modelo de procesamiento social de la información de Dodge

El modelo de procesamiento social de la información propuesto por Dodge (1986) comprende una serie de operaciones mentales que se desarrollan cuando se presentan estímulos sociales. Crick y Dodge (1994) postulan un modo de procesamiento no lineal, con procesos online y estructuras mentales latentes en constante interjuego. Esas estructuras mentales comprenden la información que se almacena en la memoria, por lo que la actividad online afecta la formación y desarrollo de representaciones que se almacenan en la memoria, y cuando se accede a la memoria en situaciones futuras, ésta guía las operaciones online. Además, el modelo de procesamiento social de la información permite descomponer procesos complejos en clases específicas de cogniciones que resultan más fáciles de evaluar. El modelo consiste en seis etapas: codificación de señales, interpretación, clarificación de metas, construcción y evaluación de respuestas, decisión, y actuación de la respuesta elegida.

Dodge y sus colaboradores evaluaron patrones de procesamiento de la información social mediando parcialmente el efecto del abuso físico temprano sobre problemas de conducta posteriores. El objetivo de su estudio consistía en observar la influencia de la disciplina física abusiva sobre el desarrollo de la conducta agresiva, y el papel de los patrones de procesamiento de la información adquiridos. El modelo consta de cinco pasos necesarios entre sí, utilizados para responde de forma no agresiva. Estos cinco pasos son: codificación de las señales sociales, interpretación de dicha información, búsqueda de respuestas, toma de decisión de respuesta, y actuación. Concretamente, plantearon como hipótesis que los niños víctimas de disciplina abusiva desarrollarían con mayor probabilidad patrones de codificación inadecuados.

Los resultados encontrados en este estudio demostraron que los niños que sufren disciplina física abusiva pueden volverse hipervigilantes a los indicios hostiles; además, se encuentran perceptualmente predispuestos a atribuir hostilidad, y pueden adquirir un repertorio de respuestas agresivas muy

accesibles. Además, se encontró que los sujetos agresivos presentaban problemas en todo el proceso, ya que recogían poca información antes de decidir acerca de las posibles intenciones del otro niño, la interpretaban sesgadamente, generando menos soluciones que los niños no agresivos, además de ser soluciones más agresivas que cooperativas o prosociales.

El modelo de procesamiento social de la información postula, además, que las capacidades cognitivas y los procedimientos de procesamiento de la información, influyen en los procesos de aprendizaje y en el proceso de gestación de estrategias desarrolladas por los niños (Huesmann, 1988). Este enfoque plantea que la conducta agresiva puede perpetuarse por sí misma aun en el caso de que las consecuencias derivadas de ello sean objetivamente negativas. Indica cuatro formas por las que puede darse esa “perpetuación”: por una evaluación falsa de los resultados; por falta de habilidad para generar algún guión alternativo; por alteración del esquema de evaluación para hacer la agresión más agradable; y por la organización del medio ambiente para conseguir que la agresión sea más aceptable. Este modelo plantea que la agresión es el resultado de déficits y dificultades en la forma en que los niños procesan la información que procede de su medio ambiente social, y ello explicaría, por ejemplo, porqué unas personas se ven más afectadas y aprenden o refuerzan comportamientos agresivos a partir de la observación de escenas violentas televisadas, mientras que otras no se ven afectadas (Dodge, 1986; Huesmann y Eron, 1986; Rubin y Krasnor, 1986).

El segundo grupo de perspectivas de estudio (*modelos de las interacciones sociales*) se focaliza más en la comprensión, negociación y significado que se da a las relaciones sociales, a lo largo de la vida, a la hora de entender el comportamiento antisocial. Este enfoque se centra en las condiciones bajo las cuales los adolescentes desarrollan y usan la habilidad para coordinar diferentes perspectivas sociales, más que en conceptualizar la competencia social como una sucesión de pasos en el procesamiento de la información. Dentro de esta corriente destacarían principalmente los trabajos iniciales de Selman (1980), discípulo de Kohlberg, quien continuó el trabajo de su predecesor

planteando que los niveles de desarrollo moral debían contextualizarse en un entorno familiar y de grupo de iguales. Es decir, que no se debería hablar de si un adolescente tiene un determinado nivel de desarrollo moral, sin saber en qué contexto debemos interpretar su comportamiento inadecuado. A continuación se desarrolla su teoría.

❖ Modelo de las interacciones sociales de Selman

Como ya se ha mencionado, fue Kohlberg quien estableció una secuencia de tres niveles en el desarrollo del razonamiento moral (preconvencional, convencional y postconvencional). El término de convención, alrededor del cual gira la definición de cada nivel, significa un sometimiento a las normas convencionales y expectativas de la sociedad y una defensa a ultranza de ellas. Lo que plantea las siguientes preguntas: ¿Es realmente la cognición la condición más importante para el desarrollo moral?, y ¿Qué pasa con el afecto en el desarrollo moral?

A estos planteamientos creemos que responde la teoría de Robert Selman sobre la adopción de perspectivas.

Aunque la adopción de perspectivas ha sido estudiada durante años desde distintas orientaciones teóricas, ningún autor había definido los aspectos estructurales de la adopción de perspectivas ni definido los contenidos de éstas. Tampoco nadie había descrito la naturaleza cualitativa de este desarrollo. Para Selman, la adopción de perspectivas es un intermedio entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral; además, considera este concepto como posible promotor de actitudes cooperativas. Él da a la conducta un multifactorial (intelectual, afectivo, social); y concede mayor importancia al desarrollo relacional que al individual. Considera que el enfoque cognitivo está demasiado centrado en el proceso de desarrollo del propio individuo añadiendo que el desarrollo de éste está determinado por las relaciones interpersonales. Los hallazgos de Selman han puesto de manifiesto que la adopción de perspectivas sociales es una capacidad evolutiva; así, en lugar de ver el progreso en tal habilidad simplemente como el resultado de una acumulación cuantitativa de conocimiento social, lo ha abordado en términos de cambios

cualitativos en la comprensión infantil de la relación entre las perspectivas propias y ajenas.

El desarrollo de la adopción de perspectiva desempeña un importante papel en la mayoría de las conductas sociales humanas, y tienen influencia en cuatro áreas de aplicación (Selman, 1976): la capacidad general del niño para resolver problemas de naturaleza social, la habilidad para participar en actividades cooperativas, la capacidad de comunicación y persuasión, y la comprensión de los sentimientos ajenos (simpatía, empatía).

Investigaciones recientes demuestran claramente que los procesos cognitivos y afectivos constituyen procesos íntimamente entrelazados, hasta el punto de que intentar explicar uno sin el otro conduce a conclusiones parciales. En la evolución de este tipo de estudios se puede observar cómo pasaron de poner el énfasis sólo en el razonamiento social (intentando pensar qué pasaba dentro de las cabezas de los niños), al campo de la interacción social (las elecciones que tomarían los niños si estuvieran en esa situación). Con la intención de poder evaluar esto se creó el dilema de Kathy. En él, a través de conversaciones ficticias, se provoca la exploración de qué pensarían, los niños y los jóvenes, sobre sus relaciones con otras personas, si estuvieran en esas situaciones (Selman, 2003). De este modo se está evaluando no sólo la decisión que Kathy podría tomar sobre qué hacer (que sería el ámbito del razonamiento social), sino también cómo lo comunicaría y lo negociaría con las otras dos personas envueltas en el conflicto (que entraría dentro del campo de la interacción social). Se pasa de poner el foco de atención en el por qué el protagonista de los conflictos tendría que elegir una u otra solución, a preguntarles cómo ellos resolverían este dilema socio-moral en interacción con otras personas. Este tipo de estudios han puesto de manifiesto la idea de que la capacidad de comprender la perspectiva de los otros es crucial para las decisiones que se toman en contextos sociales, y que esta capacidad puede desarrollarse o no en función de la estimulación recibida del entorno.

Continuando esta línea de investigación, las nuevas propuestas de evaluación incluso plantean el uso de casos reales, muy similares a los que pueden estar viviendo o presenciando los adolescentes (Feigenberg et al, 2008). El uso de

estos casos reales se utiliza para incitar al alumnado a asumir diferentes perspectivas (la del observador, la de la víctima y la del agresor), en relación a una situación de exclusión social; a la vez que para capturar su pensamiento sobre las relaciones interpersonales y la exclusión social a nivel más general (Feigenberg et al, 2008). La teoría psicológica que subyace a este tipo de evaluación es la de cómo los niños desarrollan la capacidad de coordinar distintas perspectivas sociales. Dicha capacidad será el aspecto central de la comprensión y negociación de las relaciones sociales, a la vez que para desarrollar su conciencia social. Las categorías encontradas en estos estudios representan el análisis que el individuo evaluado hace de la sociedad, formado a raíz de sus capacidades en desarrollo, sus experiencias pasadas y su percepción de esta situación inmediata en un particular momento temporal.

A la vista de los resultados obtenidos con este nuevo tipo de evaluación, Selman desarrolla ampliamente el concepto de adopción de perspectivas, considerándolo un intermediario entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral; afirma que se trata de una capacidad evolutiva; así, en lugar de ver el progreso en tal habilidad simplemente como el resultado de una acumulación cuantitativa de conocimiento social, lo ha abordado en términos de cambios cualitativos en la comprensión infantil de la relación entre las perspectivas propias y ajenas; realizando de este modo modificaciones a su propuesta teórica inicial, planteando que no se puede reducir ninguna interacción social al análisis de dos dimensiones, como se había hecho en las propuestas teóricas previamente. Otros muchos aspectos de la vida de los individuos influyen en cómo unos interactúan con otros. La interpretación personal es una de las claves más importantes para comprender si existirá una gran distancia entre el nivel individual de comprensión sobre las relaciones interpersonales, y su actuación real. Poniendo así en juego la interacción de cada una de estas tres distintas competencias psicosociales (Selman, 2003): 1) el nivel de comprensión interpersonal, 2) el repertorio de estrategias interpersonales, y 3) la auto-consciencia del significado personal que tiene la situación para el individuo. Estas tres dimensiones se combinan entre sí, dando lugar a varios niveles en la capacidad de coordinar perspectivas. Cada uno de estos niveles está a su vez caracterizado por una serie de competencias que explican tanto

las conexiones entre pensamiento y acción, como el significado personal que el individuo da a la relación que tiene con otro (qué piensa un individuo sobre una relación interpersonal con otra persona en concreto, y en ese momento, contexto y situación concreta). Así, los niveles en la capacidad de coordinar perspectivas, y sus respectivas competencias, son los siguientes:

- *Nivel 0 ó egocéntrico* (entre los tres y los seis años aproximadamente): sería aquel nivel en el que no se muestra ninguna posibilidad de adoptar la perspectiva del otro:
 - *Comprensión interpersonal: relación momentánea.* En este nivel no se muestra ningún interés o comprensión de las relaciones interpersonales. Existe una diferenciación clara entre el yo y los otros, pero solo como entidades físicas, no como entidades psicológicas. De este modo, las perspectivas subjetivas no se diferencian, es decir, no se reconoce el hecho de que otra persona pueda interpretar la situación de manera distinta. Los conceptos de las perspectivas relacionadas están limitados por la inhabilidad para diferenciar claramente, así como por la reducción de las diferencias en perspectivas a simples diferencias perceptivas.
 - *Estrategias de negociación interpersonal: impulsivas.* Aunque suelen ser las conductas típicas de los niños, todos en algún momento pueden ponerlas en marcha.
 - *Capacidad para compartir experiencias: no diferenciada o no compartida.* En este nivel, los niños no distinguen con claridad las características físicas y psicológicas de las personas. Los sentimientos y pensamientos pueden ser observados y reconocidos, pero la relación entre lo psicológico-subjetivo, y lo físico-objetivo les lleva a una confusión entre los actos de los sentimientos, o entre el comportamiento intencionado y no intencionado.

- Significado personal de la relación: *indiferente*. En este nivel, la relación no tiene ningún significado para el individuo.
- *Nivel 1: Perspectiva unilateral* (de los cinco a los nueve años aproximadamente): donde al menos se es capaz de tomar una perspectiva:
 - Comprensión interpersonal: *unilateral*. La perspectiva subjetiva del yo y los otros está claramente diferenciada, y se reconoce como potencialmente diferente. Aunque la relación de las perspectivas se concibe unilateralmente; es decir, es una relación de una sola dirección, que hace referencia a cuando no se entiende que haya una interacción con los otros, sino sólo relaciones unilaterales (sólo se fija en que un miembro afecta al otro).
 - Estrategias de negociación interpersonal: *unilaterales*. Es decir, cuando las demandas o comportamiento sólo tienen en cuenta a una de las personas de la relación.
 - Capacidad para compartir experiencias: *irreflexivas*. En el nivel 1, el avance conceptual es la clara diferenciación entre las características físicas y psicológicas de las personas. Como resultados, también se diferencian los actos intencionados de los no intencionados, apareciendo así la creencia de que cada persona tiene su propia vida psicológica subjetiva. El pensamiento, el sentimiento y la opinión están en el individuo, pero se ven como un todo unitario, no mezclado, no se da un proceso de reflexión sobre las experiencias que comparten.
 - Significado personal de la relación: *impersonal, basada en reglas*. En este caso la relación no es importante en función de la otra persona, sino que se basa en la necesidad de acatar alguna norma o regla externa.

-
- *Nivel 2: Perspectiva recíproca* (de los siete a los once años aproximadamente): en este nivel se enfatiza el reconocimiento de que hay dos personas en la interacción, de que cada una de ellas tiene sus propias necesidades, y de que una puede ayudar a la otra a satisfacer sus necesidades a través de la relación que establece con ella. Las competencias características de este nivel son:
- *Comprensión interpersonal: relación de cooperación.* Se da cuando se ve que en la interacción uno puede hacer algo por el otro, y el otro se lo devolverá en el futuro (se pueden influir mutuamente).
 - *Estrategias de negociación interpersonal: cooperativas.* Este tipo de estrategias se ponen en marcha cuando se busca el intercambio de favores con el comportamiento. Aquí es donde se enfatiza el reconocimiento de que hay dos personas en la interacción, y de que cada una de ellas tiene sus propias necesidades, y de que podemos ayudar a la otra persona a satisfacer sus necesidades, a través de la relación que tenemos establecida con ella (las relaciones recíprocas se basan en comportamientos proactivos de cuidado y justicia, aunque siempre con la expectativa de que la otra parte nos devolverá el favor, por lo que nuestro comportamiento no es desinteresado, sino más bien una inversión).
 - *Capacidad de compartir experiencias: reflexivas.* Los avances que se muestran en este nivel hacen referencia al crecimiento del pensamiento. Es decir, en la habilidad del niño para ponerse mentalmente “fuera de sí mismo” y tomar la perspectiva de una segunda persona, así como pensar que los demás pueden hacer lo mismo. Se entiende que tanto uno mismo como los demás son capaces de hacer cosas que puede que no quieran (o no tengan intención de) hacer. Y, del mismo modo, se entiende que las personas tienen una doble orientación social: apariencia visible, y la verdadera realidad escondida. Es decir, el intercambio de

experiencias con otros sí va acompañado de un proceso de reflexión.

- Significado personal de la relación: *personal, basado en reglas*, donde se es capaz de dar significado a la relación con otra persona, pero sigue siendo por necesidad de seguir una regla impuesta.
- *Nivel 3: Perspectiva mutua* (entre los diez a los quince años aproximadamente). Este nivel se caracteriza por la comprensión de la importancia de dar, al cual se basa en un cuidado genuino del otro, y donde la comprensión de las necesidades del otro se da incluso aunque éstas sea distintas de las necesidades propias. Las competencias pertenecientes a este nivel son las siguientes:
- Comprensión interpersonal: *relación íntima y compartiendo mutuamente*, se da cuando se entiende que las relaciones interpersonales son algo más que el intercambio de favores y también se comparte.
 - Estrategias de negociación interpersonal: *comprometidas*: sería cuando se abandona la visión individualista de la cooperación, y uno se compromete a ayudar o hacer algo por el otro (independientemente de que vaya a recibir algo a cambio).
 - Capacidad de compartir experiencias: *empáticas*. El avance conceptual crítico de este nivel hace referencia a la capacidad de ponerse en la perspectiva de una tercera persona, y entender cómo ésta ha vivenciado su experiencia.
 - Significado personal de la relación: *personal, basada en necesidades*, cuando se interpreta que la relación interpersonal es importante por la otra persona, y también es importante por las necesidades que ambos tienen.

- *Nivel 4: Perspectiva interdependiente* (de los doce años a la edad adulta): es en este nivel cuando se transforman tanto los objetivos propios como los de ajenos, en la creación de nuevos proyectos donde los objetivos son interdependientes.
 - *Comprensión interpersonal: relación autónoma e interdependiente*, ya que se entiende que en las relaciones interpersonales las dos partes se pueden influir, pero a la vez son independientes.
 - *Estrategias de negociación interpersonal: colaborativas*, ocurre cuando el comportamiento está interconectado, incluso dentro de la propia definición de uno mismo (busco que mi comportamiento afecte a los demás por sé que, inevitablemente, repercute en mí mismo). El individuo conceptualiza las perspectivas subjetivas de las personas hacia otros (mutualidad) como existentes no solo en el plano de las expectativas comunes, sino además simultáneamente en niveles de comunicación más profundos. En este nivel, un adolescente puede abstraer perspectivas mutuas múltiples.
 - *Capacidad de compartir experiencias: interdependientes*. Donde pueden ver que al compartir sus experiencias éstas se influyen unas a otras, pero a la vez son independientes.
 - *Significado personal de la relación: basada en necesidades e integrada*, donde pueden entender que esa relación interpersonal es la base para la satisfacción de sus necesidades.

2.3 - Conclusiones.

Como se ha desarrollado ampliamente en este capítulo, el desarrollo moral se entiende como el juicio de valor que hacemos ante determinadas situaciones en las que debemos tomar una decisión, y supone ser el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas, y realizar acciones que reflejen esa toma de decisiones.

La psicología moral está marcada, en la obra de Piaget, por la necesidad de aprender la interacción individuo-sociedad en toda su complejidad. Sus investigaciones están dirigidas a analizar las relaciones entre el desarrollo intelectual y el desarrollo moral, y sus resultados indican que el desarrollo moral no puede explicarse como el resultado de un simple reflejo de la presión social, puesto que el sujeto despliega una intensa actividad organizadora que se sustenta en cada uno de los estadios morales por él descritos en la interacción social que le es propia. Sin embargo, la explicación del desarrollo del juicio moral de Piaget (1932) presenta una serie de inconvenientes, entre los que el propio autor destaca:

[...] no podemos hablar de estadios globales caracterizados por la autonomía o la heteronomía, sino sólo de fases de heteronomía y de autonomía que definen un proceso que se repite para cada conjunto de reglas a cada nuevo plano de la conciencia (p.71-72).

De este modo, Kohlberg fue quien amplió el esquema inicial de Piaget, proponiendo establecer estadios morales claramente definidos y delimitados, y analizando sus relaciones con los estadios del desarrollo intelectual. Kohlberg definió el desarrollo moral como los juicios sobre aceptación o desviación de la norma. Sus estudios de desarrollo moral están basados en el uso de dilemas morales en las que una persona debe tomar una decisión, definiendo así el razonamiento moral a partir de la solución de estos dilemas. De este modo, el desarrollo moral está relacionado con la edad, estableciendo así tres niveles de desarrollo moral (preconvencional, convencional y postconvencional), con dos etapas cada uno. Todas estas etapas se caracterizan por ser universales e irreductibles. Aparecen según el niño interactúa con el entorno social, y por

tanto son lineales, es decir, siguen un orden invariante en el desarrollo de cada individuo. Del mismo modo, los estadios o etapas no son acumulativos, ya que no se puede pertenecer a dos estadios a la vez; por lo tanto, cada uno de ellos es un todo indivisible.

Para el estudio del desarrollo moral, como se ha mencionado, Kohlberg plantea una serie de dilemas que contienen valores en conflicto, suponiendo que dichos dilemas permiten evaluar el límite o estructura superior de desarrollo moral que posee el sujeto, y afirmando que los principales cambios que se producen con el desarrollo son de tipo cognitivo, y que conducen a niveles de justicia superior.

Sin embargo, este modelo de evaluación y clasificación no considera cómo otros factores pueden influir en las elecciones del adolescente, especialmente bajo situaciones complejas o ambiguas. Así, Selman y Gilligan describen dos maneras diferentes de pensar lo no pensado por Kohlberg.

Gilligan (1982) es quien más ha evidenciado los límites del modelo de Kohlberg, mostrando que la centración de éste le llevó a excluir la individualidad e identidad concreta de cada persona. La dinámica subyacente a las relaciones interpersonales es el núcleo en el que Gilligan centra el desarrollo del pensamiento moral. Su modelo consta de tres perspectivas relacionales. En la primera perspectiva, las personas sienten que están solas y piensan que tienen que preocuparse de satisfacer sus propias necesidades. En la segunda, el concepto de responsabilidad expresa el entendimiento entre el yo y las otras personas, entendiendo que lo moralmente bueno es la atención y el cuidado de las demás personas. Finalmente, en la tercera perspectiva el sentimiento de responsabilidad se extiende e incluye al yo y a los otros.

Por otro lado, Selman (1980, 2003) planteó que los niveles de desarrollo moral descritos por Kohlberg debían contextualizarse en un entorno familiar y de grupo de iguales. Así, Selman, basándose en un paradigma cognitivo-evolutivo-estructural, define un modelo teórico en el que el desarrollo moral está relacionado con el desarrollo social y centrado en la capacidad del sujeto para adoptar perspectivas de otras personas. Para Selman (1989, p.113) “la adopción de perspectivas puede describirse conceptualmente como una forma

de conocimiento social en un lugar intermedio entre el pensamiento lógico y el pensamiento moral". Es importante resalta que la capacidad de adoptar perspectivas sigue, según este autor, una evolución psicogenética jerárquica, donde, necesariamente, los nevos estadios de adopción de perspectivas construidos son más evolucionados que los anteriores. Para él, la relación entre tales estadios y el desarrollo del juicio moral es directa: los primeros son condición necesaria para los estadios de desarrollo del juicio moral definidos por Kohlberg. Él da a la conducta un carácter multifactorial (intelectual, afectivo, social); además de conceder mayor importancia al desarrollo relacional que al individual. El modelo teórico propuesto por Selman incorpora, de este modo, la afectividad y la representación de los valores sociales de los sujetos. Para él, en la resolución de conflictos morales, los sujetos necesitan integrar intereses individuales y relacionales, de ahí la importancia de considerar los aspectos cognitivos, afectivos y sociales presentes en las relaciones interpersonales.

Así, teniendo en cuenta sus hallazgos sobre la adopción de perspectivas, construyó una nueva clasificación, con los siguientes niveles de desarrollo: 0) los niños de tres a cinco-seis años que sólo comprenden su propia perspectiva (perspectiva egocéntrica, de primera persona); 1) los niños de seis y nueve años que son capaces de comprender que existe otra perspectiva, distinta de la suya (primera persona, pero nivel subjetivo); 2) los niños de siete a once años que comprenden otro punto de vista desde otra perspectiva (segunda persona, nivel recíproco); 3) los niños de diez a quince años que comprenden otro punto de vista desde su perspectiva (tercera persona y nivel mutuo); y 4) finalmente los niños de doce años en adelante, que pueden comprender el contexto de perspectivas múltiples (tercera persona y generalizado a otros niveles), en el que podemos entender la gran variedad de perspectivas.

Finalmente, en la década de los 80, los estudios sobre el desarrollo moral pasaron de poner el énfasis en el razonamiento social (intentando pensar qué pasaba dentro de las cabezas de los niños) al campo de la interacción social (las elecciones que harían los niños si estuvieran en esa situación). De este modo creó el dilema de Kathy, donde a través de conversaciones ficticias se provoca la exploración de qué pensarían, los niños y jóvenes, sobre sus relaciones con otras personas, si estuvieran en esas situaciones (Selman,

2003). De este modo se pasa de poner la atención en por qué el protagonista de los conflictos tendría que elegir una solución u otra, a preguntarles cómo ellos resolverían este dilema social-moral en interacción con otras personas.

Este tipo de estudios han puesto de manifiesto la idea de que la capacidad de comprender la perspectiva de los otros es crucial para las decisiones que se toman en contextos sociales, y que esta capacidad puede desarrollarse. Así, la teoría psicológica que está en la base de este tipo de evaluación es cómo los niños desarrollan la capacidad de coordinar distintas perspectivas sociales, capacidad que será el aspecto central para la comprensión y negociación de las relaciones sociales, a la vez que para desarrollar su consciencia moral.

CAPÍTULO 3. DESARROLLO SOCIO-EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA: EL PAPEL DEL GRUPO DE IGUALES

3.1. Las relaciones entre iguales en la adolescencia

La adolescencia no solo es una fase en el desarrollo psíquico del individuo, hacia una supuesta madurez, sino también una transformación en algo nuevo. La adolescencia consiste más en un proceso, en una etapa de transición, que en un estadio con límites temporales fijos. Ahora bien, los cambios que ocurren en este momento son tan significativos que resulta útil hablar de la adolescencia como un periodo diferenciado del ciclo vital humano, ya que este periodo abarca desde cambios biológicos hasta cambios de conducta y estatus social, dificultando de esta manera precisar sus límites de manera exacta. (Hamel y Cols, 1985).

El intervalo temporal en que transcurre comenzaría a los once-doce años y se extendería hasta los dieciocho-veinte, sin embargo, no podemos equiparar a un chico de trece con uno de dieciocho años; por ello hablaremos de adolescencia temprana entre los once y los catorce años (que coincide con la pubertad), y luego de un segundo periodo de juventud, entre los quince y los veinte años. Su prolongación hasta llegar a la adultez dependerá de factores sociales, culturales, ambientales, así como de la adaptación personal.

En la adolescencia temprana, el individuo continúa la búsqueda de independencia, pero con nuevo vigor y en nuevas áreas. Desea más privilegios y libertades, como también menos supervisión adulta. Se preocupa principalmente de sus estatus con sus pares inmediatos, quiere parecerse a los otros por la sensación de encontrarse fuera de lugar con respecto a ellos mismos, ya que sus diferencias individuales son más marcadas, pero su calidad de individuo único todavía no es completamente entendida ni aceptada. El adolescente de mayor (segundo periodo de juventud), comparte muchas de las preocupaciones del adolescente temprano, pero además tiene el problema de hacerse un lugar en la sociedad adulta, sintiendo la obligación de encontrar una identidad propia. En resumen, se puede afirmar que el joven adolescente se preocupa por quién es y qué es, y el adolescente mayor, de qué hacer con eso (Hamel y Cols. 1985).

Los cambios biológicos marcan el inicio de la adolescencia, pero ésta no se reduce a ellos, sino que se caracteriza además por significativas transformaciones psicológicas y sociales, que se explican a continuación.

3.1.1 – Época de inmadurez en busca de la madurez.

El ingreso en el mundo adulto exige una serie de cambios, de maduraciones en todos los niveles del ser que desembocan en actitudes y comportamientos de madurez. Este cambio pone de manifiesto que el verdadero sentido de la etapa adolescente es la maduración de la autonomía personal. El adolescente persigue tres objetivos íntimamente relacionados entre sí:

- Conquista de madurez entendida como personalidad responsable.
- Logro de la independencia.
- Realización de la cualidad de tener una existencia independiente.

La adolescencia debe entenderse, por consiguiente, como un complejo proceso de maduración personal, como una etapa de inmadurez en busca de la madurez, teniendo en cuenta que esta inmadurez adolescente es diferente de la del niño o la del adulto:

- La inmadurez del niño es la de la persona que, sin valerse de sí misma, no percibe esta situación como problemática.
- La inmadurez del adolescente es la de quien sabiendo valerse por sí mismo, experimenta el deseo de hacerlo, y al intentar conseguirlo pone en marcha capacidades nuevas y, por tanto, inmaduras.
- La inmadurez del adulto no es debida a una falta de experiencia ante situaciones nuevas, sino principalmente a una ausencia de esfuerzo.

Esta búsqueda de la madurez en el periodo adolescente puede definirse por tanto como un periodo cuyo fin es la construcción de la identidad. Como ya se ha comentado, la adolescencia se define como un periodo de transformación en que el se deja la niñez y se pretende llegar a la adultez. Es en este periodo cuando la persona empieza a socializarse, y empieza a crear su propia identidad de una manera más independiente. El adolescente en general, atraviesa una búsqueda de sí mismo y de su identidad, va de tendencias

individuales a tendencias grupales, un comportamiento en el que busca uniformidad y una contención ante tantos cambios. Este periodo de construcción de la identidad se caracteriza principalmente por los siguientes aspectos:

- Un sentimiento de “nada me puede pasar a mí”, conocido como *fábula de la invencibilidad*, que suele conllevar numerosas conductas de riesgo.
- Pensamientos de que sus vidas son únicas y que tienen que ser distintas a las de los demás, conocido como *fábula personal* (Elkind, 1967). Esta forma de pensar puede llevarles a tener grandes proyectos que se basen en valores absolutos. A su vez conlleva la necesidad de que todo el mundo conozca lo que le pasa y lo apruebe, que suele relacionarse con la necesidad de tener una audiencia imaginaria. Este punto también se relaciona con la importancia y la necesidad de ser aceptado en un grupo de iguales.
- Esta situación por la que atraviesan los adolescentes también conlleva un *alto nivel de incertidumbre*. Cuando no se ha aprendido a aceptar la duda como algo necesario para buscar nuevas soluciones a los problemas, existe un alto riesgo de que la búsqueda personal no se produzca o de que se resuelva recurriendo a soluciones totalitarias.

La identidad ha sido definida como el concepto que se posee sobre sí mismo (Grinder, 1992). La identidad es la que hace que uno sea “sí mismo” y no “otro”. Se trata, pues, de un conjunto de rasgos personas que conforman la realidad de cada uno, y se proyecta hacia el mundo externo permitiendo que los demás reconozcan a la persona desde su “mismidad”, esto es, en su forma de ser específica y particular.

La construcción de la identidad no es algo sencillo, ya que no es algo con lo que se nazca, sino que se va conformando a través del tiempo, de las experiencias propias, de las relaciones con los demás, de las percepciones personales, hacia los demás y hacia el ambiente que lo rodea. La identidad no es fija ni estática, cambia constantemente, se transforma, guardando siempre un núcleo fundamental que permite el reconocimiento de sí mismo colectivo y del yo en nosotros (Montero, 1987).

Erikson (1968) ha sido el autor que más ha contribuido al estudio de la construcción de la identidad. Afirma que la principal tarea de la adolescencia es enfrentar la crisis para el logro de la identidad, frente a la difusión de la identidad, para así convertirse en un adulto único que da un sentido coherente del yo y desempeña un papel importante en la sociedad. Dicha difusión de la identidad implica para el adolescente los siguientes retos:

- Reto de la intimidad, donde los adolescentes intentan una búsqueda de relaciones interpersonales íntimas a causa del temor a la posible pérdida de su propia identidad.
- Puede darse una difusión de la perspectiva temporal, cuando encuentra imposible hacer planes para el futuro.
- Con el término difusión de la laboriosidad planteaba que el joven encuentra difícil aprovechar sus recursos de manera realista en el trabajo o el estudio.
- Y finalmente, consideraba que se puede crear una identidad negativa, cuando el adolescente selecciona una identidad exactamente opuesta a la preferida por los padres y otros adultos importantes.

Otro de los conceptos importantes que planteó este autor es el de moratoria psicosocial, definido como el periodo durante el cual las decisiones se dejan en suspenso, lo que permitiría a los adolescentes el ir retrasando las elecciones de identidad importantes, pudiendo experimentar distintos roles para descubrir qué clase de persona quiere ser.

Una de las críticas que se han realizado a las teorías de Erikson está relacionada con esa idea de que todos los jóvenes se enfrentan a estas crisis, sin reconocer la amplia variedad de la experiencia adolescente. Posteriormente, Marcia (1966, 1980, 1993), ha utilizado las dimensiones de crisis y compromiso de Erikson para definir cuatro niveles de identidad:

- La *difusión de identidad* se da cuando el adolescente no ha experimentado todavía una crisis de identidad, ni ha establecido un compromiso con una vocación o un conjunto de creencias. Tampoco hay indicación de que esté intentando activamente establecer un

compromiso. Serían aquellos adolescentes que ignoran quién es o hacia dónde va. Problema que se detecta por la ausencia de objetivos y la apatía, la incapacidad de esforzarse con cierta intensidad o durante un tiempo prolongado en una determinada dirección. Estas características, que son relativamente frecuentes al principio de la adolescencia, pueden ser consideradas como problema cuando se prolongan en exceso, impidiendo un adecuado desempeño de las tareas críticas posteriores. Los adultos con difusión de identidad son inseguros, inestables y tienen una gran dificultad para comprometerse con proyectos o acciones emprendidas, parecen vivir permanentemente en la adolescencia, en crisis de identidad.

- La *fijación prematura de identidad o hipoteca de la identidad*, es el extremo opuesto al problema anterior. En este nivel el adolescente no ha experimentado una crisis, pero no obstante está comprometido con sus metas y creencias, en gran parte como resultado de elecciones hechas por otros. En esta condición el individuo puede tener proyectos y objetivos claramente definidos, pero estos no son el resultado de una búsqueda personal entre distintas alternativas, sino la consecuencia de una presión social excesiva (generalmente de la propia familia) y/o de su propia dificultad para soportar la incertidumbre que genera el cuestionamiento de una identidad proporcionada por otros. Entre los riesgos que implica la identidad prematuramente definida cabe destacar:
 - El empobrecimiento de dicha identidad (que suele ser algo estereotipa), limitando las posibilidades de desarrollo del individuo, así como su capacidad para comprometerse y luchar por lo que ha elegido cuando ésta elección no fue realizada con la suficiente madurez;
 - O graves discrepancias entre las decisiones adoptadas (ocupación, pareja, estilo de vida) y determinadas características personales, con el consiguiente riesgo que de ello se deriva en el desarrollo posterior produciendo insatisfacción con las decisiones adoptadas o la tendencia a vivir la *crisis de identidad* en edades posteriores cuando su solución resulta más difícil.

- La *moratoria* sería el periodo en el que el adolescente no ha resuelto todavía la lucha por la identidad, pero busca activamente alternativas en un intento por llegar a una elección de identidad.
- Y finalmente, el último nivel sería la *consecución de la identidad*, cuando el individuo ha experimentado una crisis, pero la ha resuelto en sus propios términos, y ahora está firmemente comprometido con una ocupación, una ideología y con unos roles sociales.

Es interesante unir estos cuatro niveles de la identidad propuestos por Marcia, con la idea de *identidad negativa* que planteaba Erikson, en aquellas situaciones en las que resulta muy difícil la búsqueda de alternativas constructivas a una determinada identidad convencional (la que proponen los padres o la sociedad, por ejemplo), pero no se quiere seguir dicha propuesta, sino que se reacciona contra ella, negándola. El resultado de dicho proceso suele ser también muy estereotipado y limita considerablemente el desarrollo del individuo. Una buena parte de las conductas antisociales que presentan algunos adolescentes pueden ser una consecuencia de su *identidad negativa*. Cuando esta condición queda como estilo permanente de identidad puede producir graves problemas, tanto para el propio individuo como para los demás.

Aunque algunas de las situaciones anteriormente descritas como problemáticas se producen momentáneamente en adolescentes que desarrollan con posterioridad una *identidad lograda*, ninguna de ellas es una condición necesaria de dicho logro. La única condición que cabe destacar, en este sentido, es la moratoria, el aplazamiento, la búsqueda entre alternativas antes de optar por una determinada identidad. Esta *identidad lograda* se caracteriza por dos criterios generales (Díaz-Aguado, 1996):

- *Es el resultado de proceso de búsqueda personal activa y no una mera copia o negación de una identidad determinada.* En dicho proceso el adolescente se plantea distintas posibilidades, duda entre varias alternativas y busca activamente información sobre cada una de ellas. La construcción de la identidad surge después

de dicho proceso, durante el cual el adolescente puede experimentar cierta inestabilidad.

- *Permite llegar a un nivel suficiente de coherencia y diferenciación, integrando:* a) la diversidad de papeles que se han desempeñado y se van a desempeñar; b) la dimensión temporal (lo que se ha sido en el pasado, lo que se es en el presente, y lo que se pretende ser en el futuro); c) lo que se percibe como real y como posible o ideal; d) la imagen que se tiene de uno mismo y la impresión que se produce en los demás.

La mayoría de las investigaciones realizadas sobre este tema permiten concluir que la frecuencia con la que se observa una *identidad lograda* aumenta considerablemente entre los diecisiete y los 21 años.

Conviene tener en cuenta, finalmente, que cuando el adolescente no ha aprendido a aceptar las dudas como algo necesario para buscar nuevas soluciones a los problemas, cuando ha desarrollado miedo o intolerancia hacia la incertidumbre, existe un alto riesgo de que la búsqueda de la propia identidad no se produzca o de que se resuelva recurriendo a soluciones violentas, basadas en un rechazo extremo de todo lo que no se incluye en el propio grupo (Díaz-Aguado, 1996).

3.1.2 – Repercusiones de los cambios propios del adolescente en las relaciones sociales.

❖ Desarrollo físico del adolescente.

El comienzo de la pubertad está asociado con cambios drásticos en la estatura y en los rasgos físicos. En este momento la actividad de la hipófisis supone un incremento de determinadas hormonas con un efecto fisiológico general. La hormona del crecimiento produce una aceleración del crecimiento que lleva al cuerpo hasta casi su altura y peso adulto en unos dos años. Este rápido crecimiento se produce antes en las mujeres que en los varones, indicando también que las primeras maduran sexualmente antes que los segundos. La

madurez sexual en las mujeres viene marcada por el comienzo de la menstruación, y en los varones por la producción de semen. Las principales hormonas que dirigen estos cambios son los andrógenos masculinos y los estrógenos femeninos, sustancias que también están asociadas con las características sexuales secundarias (en los varones el vello facial, corporal y púbico, así como el hecho del cambio en la voz; y en las mujeres aparece el vello corporal y púbico, los senos aumentan y las caderas se ensanchan).

La incertidumbre con la que se vive este desarrollo tiene mucha relación con el sentimiento de confianza en sí mismo; así, estos cambios físicos están relacionados con las modificaciones psicológicas, y por tanto con las relaciones con los demás, ya que algunos estudios sugieren que los individuos que maduran antes están mejor adaptados que sus contemporáneos que maduran más tarde (Simmons y Blyth, 1987).

❖ **Desarrollo cognitivo del adolescente.**

El desarrollo cognitivo en la adolescencia es una de las áreas de maduración menos patente para los observadores, ya que no hay signos externos o visibles para evidenciarlo, como ocurre con los cambios físicos. Pero a pesar de esto, estas alteraciones en la función intelectual tienen implicaciones en los diversos comportamientos y actitudes de los adolescentes.

Algunas de las principales características cognitivas de esta etapa son la capacidad de abstraer y la capacidad de elaborar hipótesis independientes de los datos empíricos y referidas a diferentes posibilidades a las que se dan en la realidad. Dichas capacidades permiten al adolescente elaborar mentalmente posibles alternativas frente al mundo real en que vive. El pensamiento formal va madurando, lo que implica una cierta capacidad para conjugar más acertadamente las teorías con los hechos, para juzgar más acertadamente las posibilidades de realización de las diferentes hipótesis mentalmente concebidas. (Piaget, 1964, 1972). Este pensamiento formal permite:

- Adoptar “lo posible” como punto de partida para juzgar la realidad.
- Utilizar una estrategia de resolución de problemas parecida a la que caracteriza al pensamiento científico (hipotético-deductivo), planteando

todas las posibilidades y comprobando cuál de ellas se ajusta a la realidad.

- La capacidad de pensar sobre el propio pensamiento (pensamiento de segundo grado), no directamente sobre objetos o cuestiones concretas, sino sobre los enunciados que tratan de ellos (mayor flexibilidad y distanciamiento de la realidad inmediata).
- Aplicación de la lógica con gran coherencia y sistematicidad.

Además, por otro lado, el adolescente va realizando una paulatina inserción en el medio laboral, social y cultural, con lo que se le obliga a considerar otras perspectivas diferentes a las suyas, que le van apartando de ese egocentrismo intelectual del adolescente, caracterizado por la creencia en el infinito poder de la reflexión. La Escuela de Ginebra define este egocentrismo adolescente como la incapacidad para ponerse en el punto de vista del interlocutor. No hacen referencia a aspectos de la personalidad del individuo, sino a un egocentrismo intelectual o cognitivo, que sería la base para un egocentrismo en el área de las relaciones interpersonales (Piaget, 1972). Esto produciría en el adolescente una incapacidad para entender y admitir las posiciones contrarias a las suyas. En este sentido, el modo adecuado de influir en esta característica evolutiva del adolescente sería a través de: a) una creciente inserción en la sociedad (ya que le proporcionará una diversidad de perspectivas que le obliguen a reconsiderar las suyas y a descentrarse), y b) el avance en su desarrollo cognitivo, que le supone disponer de unos mejores instrumentos intelectuales para buscar una coordinación más adecuada entre las teorías y los hechos (como se acaba de mencionar con el pensamiento formal).

Pero esto no se producirá sin más a medida que avanza la edad del sujeto, sino que irá remitiendo en relación directa con las oportunidades de interacción social y desarrollo cognitivo que vaya teniendo el individuo en concreto.

❖ Desarrollo afectivo y emocional del adolescente.

La vida afectiva se desarrolla y se organiza, merced a dos elementos inevitables: la experiencia y el condicionamiento. Las primeras experiencias

son fruto del modo de producirse las primeras relaciones. Como resultado, surgen las actitudes, las cuales se refuerzan y organizan; y la vida afectiva, en consecuencia, se estructura en torno a esas primitivas vivencias, cuya valoración deriva de la importancia subjetiva que se le conceda.

Al trasladar esta panorámica general al periodo adolescente se destaca la tarea de mayor importancia en este periodo: la construcción de la identidad. El adolescente inicia la búsqueda de sí mismo gracias a un proceso de distanciamiento con el entorno familiar, y un acercamiento con el grupo de iguales, ya que éste grupo cumple, entre otras, unas funciones importantes, como son:

- La conquista de la seguridad y la confianza: No es que el grupo proporciona la seguridad, pero sí permite una confrontación entre iguales. Es decir, que gracias al grupo, el adolescente encuentra una imagen de sí mismo, se reconoce, compara su propio ideal con el de sus compañeros, se valora y comprueba que no se halla fuera de la realidad. Asume sus propios riesgos y, en definitiva, su propia seguridad. El grupo de iguales piensa y siente como él, no lo minusvalora, sino que lo toma en serio.
- La conquista de otros valores: En el grupo, el adolescente se somete a diversas pruebas que posiblemente no podía realizar, al menos de modo tan experimental, en el ambiente familiar. En efecto, compromete su palabra y trabaja por ser fiel a la palabra dada; ha de realizar ciertos compromisos comunes que le llevan a olvidarse de sí. Aprende a ser leal, etc. De alguna manera, está haciendo experiencia de vida adulta, algo que la propia familia, por su estructura jerárquica, le hacía difícil.
- La dotación de una estructura que le permite experimentar la independencia: La vida en grupo resuelve, al menos temporalmente, algunos conflictos adolescentes: permite resolver la cuestión de una dependencia rechazada y experimentar la independencia; consiente el ejercicio de la reflexión y, por último, la apertura y la entrega de un ideal. Goza así el adolescente de una notable preparación para asumir en el próximo futuro la condición de hombre en la mejor situación.

❖ Desarrollo social del adolescente:

Los aspectos más importantes a tener en cuenta estarían de nuevo relacionados con la importancia de la adolescencia como una etapa clave de nuevas adquisiciones:

- Emancipación familiar: en la adolescencia los espacios donde son posibles las interacciones sociales se expanden, mientras que se debilita la referencia familiar. La emancipación respecto a la familia se produce por igual en todos los adolescentes; la vivencia de esta situación va a depender mucho de las prácticas imperantes en la familia. Junto a los deseos de independencia, el adolescente sigue con una enorme demanda de afecto y cariño por parte de sus padres, y éstos a su vez continúan ejerciendo una influencia notable sobre sus hijos.
- El grupo de compañeros: paralelamente a la emancipación de la familia, el adolescente establece lazos más estrechos con el grupo de compañeros. Estos lazos suelen tener un curso típico: primero es la pandilla de un solo sexo, más tarde se fusionan con las pandillas de distinto sexo, y al final se acaban consolidando las relaciones de pareja.

Con el desarrollo de la sociabilidad llegamos a un tema que se centra plenamente en la problemática de la psicología social.

La sociabilidad se manifiesta en la búsqueda de un *socius*, de un compañero; y también por la integración en un grupo. Dos aspectos generalmente enmarcados en el campo de la psicología social son las relaciones individuales por una parte, y el grupo por la otra. Así, la sociabilidad es la capacidad, la aptitud que permite al individuo vivir con los otros y en grupo, y es fruto de comprensión hacia el otro, de posibilidad de simpatía y empatía.

En la adolescencia las relaciones sociales con los iguales adquieren una particular trascendencia, no solo por la creciente importancia que les concede el adolescente, sino también por el estrecho vínculo existente entre estas relaciones y el ajuste psicosocial de la persona.

En el ámbito del contexto escolar, la aceptación o rechazo social por los iguales es fundamental en este sentido. En numerosas investigaciones se ha observado una fuerte asociación entre el rechazo escolar y el fracaso en los

estudios, la depresión o la implicación en conductas de riesgo tales como el consumo de sustancias o el comportamiento antisocial (Franz y Gross, 2001; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Ortega, 2000; Stormont, 2002; Zabalza, 2002). Por el contrario, aquellos adolescentes que son aceptados por sus iguales amplían su esfera de relaciones interpersonales y disponen, en consecuencia, de más recursos de apoyo que se asocian con un mayor bienestar y ajuste psicosocial (Cava y Musitu, 2000).

Las relaciones sociales en la adolescencia, en comparación con la niñez, son más estables, y además, por sus particularidades, influyen en el desarrollo cognitivo y emocional del adolescente, en su adaptación al medio social en el que convive, en el aprendizaje de actitudes y valores, en la formación de la identidad y en la adquisición de habilidades sociales como el manejo del conflicto y la regulación de la agresión (Erikson, 1968; Hartup, 1996; Laursen, 1995). Las relaciones con el grupo de iguales, además, trascienden el ámbito de las relaciones sociales e inciden en otros ámbitos de la vida como la familia, la escuela y la comunidad.

El estudio de las relaciones de amistad en esta etapa se ha centrado tradicionalmente en tres aspectos claves, por su influencia en el ajuste en la adolescencia: (a) si se tiene amigos o no, (b) quiénes son los amigos y (c) la calidad de la amistad.

Respecto al primer punto, si se tienen o no amigos, diversos estudios muestran que los niños y adolescentes que tienen amigos, en comparación con aquellos que no tienen amistades, son más competentes socialmente, más cooperativos, presentan menos dificultades en sus relaciones con los demás y una autoestima más elevada (Cava y Musitu, 2000). Estas conclusiones deben interpretarse, en embargo, con cautela, puesto que la mayor parte de estas investigaciones son de tipo correlacional, y no podemos inferir relaciones de causalidad. Así, si bien el hecho de tener amigos puede aumentar la autoestima y la sociabilidad de la persona, también podría ser que los adolescentes que presentan una autoestima más elevada y mejores habilidades sociales, establezcan y conserven más amistades. De hecho, parece plausible que ambas relaciones se den paralelamente.

No obstante, existen otros factores que influyen en estos resultados y que nos conducen al segundo aspecto: quiénes son los amigos, o dicho de otro modo, qué características tienen los amigos. Los grupos de amigos presentan una elevada homogeneidad; es decir, son similares en múltiples aspectos, entre los que destacan áreas como la actitud hacia la escuela, aspiraciones, metas, conducta prosocial, timidez, dependencia y estatus sociométrico, así como la participación en conductas de riesgo como el consumo de alcohol y tabaco y el comportamiento antisocial. Esta similitud puede tener su origen en la selección de las amistades, de modo que tendemos a relacionarnos con aquellas personas que son iguales a nosotros, o bien, en la influencia mutua, de modo que en los grupos de amistades se refuerzan aquellos aspectos comunes entre sus miembros. Sin embargo, en la actualidad, la hipótesis que tiene una mayor aceptación supone la combinación de la selección en la fase inicial y de la influencia mutua en la socialización posterior.

Por último, la calidad de las amistades resulta de especial importancia para la continuidad de estas relaciones en el tiempo. La calidad de las amistades de los adolescentes se relaciona positivamente con la competencia social y con la autoestima, y negativamente con la sensación de soledad (Hartup, 1996; Newcomb y Bagwell, 1995). En general, las relaciones de amistad de calidad tienen efectos sumamente positivos en el ajuste en la adolescencia, aunque en algunos casos pueden influir de modo negativo en otros aspectos. Así, y a modo de conclusión, la existencia de relaciones de amistad parece ejercer un doble efecto: por un lado parece tener efectos positivos en el ajuste psicológico, social y emocional, pero por otro lado, también puede ejercer un efecto negativo en aspectos relacionados con el consumo de drogas, la implicación en conductas delictivas, la violencia y la victimización escolar.

3.2 – Las relaciones entre iguales en el aula

La escuela es una institución básica de transmisión de conocimientos y socialización en la que la interacción constituye una de las características más estables (García, 1989).

Los estudios relacionados con la interacción en el aula se han desarrollado desde diferentes enfoques y con diferentes objetivos. Así, las teorías

sociológicas han intentado desvelar aquellos aspectos de la interacción que contribuyen a la reproducción de las desigualdades sociales con las que los alumnos ingresan en la escuela (Bernstein, 1968, Bowles y Gintis, 1976, Oakes, 1982). Desde el ámbito pedagógico el interés se ha centrado en los métodos de enseñanza y, de forma especial, en la búsqueda de aquellas características que definen al profesor eficaz (Gall, 1979). Finalmente, el estudio de los procesos de interacción en el aula también se ha desarrollado desde un enfoque psicosocial, prestando en este caso especial atención a los procesos cognitivos que median entre la motivación y el rendimiento. (Rogers, 1982).

Históricamente ha predominado una perspectiva unilateral y centrada en la díada profesor-alumno, mientras que las interacciones entre compañeros han sido ignoradas con frecuencia por el hecho de que se ha considerado que estas experiencias tendrían, a largo plazo, un impacto mínimo en el niño (Hartup, 1985), e incluso que las relaciones que se establecen entre compañeros en la escuela tienen una influencia no sólo secundaria, sino incluso molesta y perjudicial sobre el rendimiento escolar (Ovejero, 1990).

Aunque en un primer momento podamos pensar que el profesor es el principal artífice de la actividad del alumno o del grupo de alumnos, hacia los años 80 se constató que la enseñanza y el aprendizaje no tienen lugar en una situación diádica profesor-alumno, sino en una red de relaciones con los compañeros, y que son estas relaciones las que forman el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje (Johnson, 1981).

3.2.1 – El estudio de las relaciones entre iguales en el aula.

Las relaciones sociales y de amistad que tienen lugar en el aula surgen a partir de las agrupaciones formales impuestas por la institución, y por las agrupaciones informales reguladas por las normas establecidas en el seno del grupo. Estas relaciones y agrupamientos se configuran en función de metas y normas propias de la cultura a la que pertenecen los adolescentes, pero también en función de normas específicas del grupo; así, es frecuente que el grupo genere sus propias normas (por ejemplo en la forma de vestir, gustos y preferencias) que facilitan la diferenciación con respecto a otros grupos, la

cohesión interna y su identidad grupal. Monereo (1985), señala cuatro tipos de factores que son determinantes en la integración social del alumnado en el aula:

- 1) Factores relativos al alumno: las habilidades sociales del alumno resultan el primer factor determinante de todo propósito institucional.
- 2) Factores relativos al profesor: la participación del profesor en la integración del alumno puede producirse a través de una doble vía: adoptando una metodología y estilo de enseñanza que respondan a las necesidades del sujeto, creando un clima de clase óptimo para el establecimiento de interacciones, o facilitando las interrelaciones positivas entre alumnos mediante la introducción de actividades instruccionales centradas en el empleo de grupos de trabajo.
- 3) Factores relativos a los compañeros: los compañeros influyen en la integración de cada individuo por la mayor proximidad física, el tiempo de contacto, la facilidad de identificación con iguales que tienen semejantes experiencias, necesidades y canales de comunicación.
- 4) Factores relativos al entorno físico: la organización tradiciones de nuestras aulas, con los pupitres alineados frente a la mesa del profesor dificulta la interacción entre los compañeros. Existen factores que condicionan las actividades de participación y las relaciones sociales, como son el tamaño de la escuela, del aula, la densidad de la misma, etc, además de tener en consideración la agrupación que el profesor realiza a la hora de organizar la clase.

El grupo de iguales, como ya se ha mencionado, está formado por aquellos compañeros de la misma edad, que interactúan a niveles comparables de complejidad conductual, con niveles, por tanto, similares en su desarrollo (Hartup, 1985). Estos grupos se estructuran en función de unas metas y objetivos que les dan coherencia, aunque es importante señalar que rara vez todos los miembros de un grupo tienen poder similar, y es frecuente que existan dentro de él diferentes relaciones de poder y diversas posiciones; así, dentro de un grupo es frecuente la figura del líder, así como el hecho de que los miembros más aceptados por el grupo ocupan posiciones más centrales, mientras que aquellos menos aceptados se sitúan en posiciones periféricas

respecto del grupo. Hay además dos elementos que influyen sobremanera en el grupo social, y son el clima y el sentimiento de pertenencia al grupo. Cuanto mayor sea este sentimiento más fácil será la comunicación entre sus componentes, lo que proporcionará riqueza y flexibilidad al equipo. Finalmente, el clima social genera una sensación de apoyo social que el sujeto obtiene del grupo.

Para analizar las relaciones establecidas en el aula y las interacciones sociales que tienen lugar en ella, el investigador cuenta con diversos métodos, como las entrevistas, los autoinformes, la observación conductual y los métodos sociométricos. Estos últimos han sido los más utilizados en las investigaciones realizadas en centros de enseñanza, entre otros motivos, por su fácil aplicación y su validez empírica (Muñoz, Moreno y Jiménez, 2008).

La técnica sociométrica creada por Moreno (1934) tiene como objetivo el estudio de las relaciones interpersonales de cualquier tipo. En el caso de la escuela, el objetivo principal es el análisis de la vida emocional del aula, su entramado de relaciones afectivas y su estructura informal de roles según el estatus de cada persona (Cerezo, 1999). Para ello, esta técnica analiza la organización del grupo y la posición que ocupa cada alumno en el mismo a partir de elecciones y rechazos efectuados respecto de sus compañeros en función de un criterio preestablecido (por ejemplo la simpatía o el trabajo en grupo).

La técnica más utilizada para obtener esta información es la *nominación directa de preferencias*, que consiste en pedir a cada alumno que designe nombres de compañeros de su misma clase, normalmente ordenados por preferencia o por rechazo según el criterio establecido por el investigador.

El cuestionario sociométrico debe constar, al menos, de dos preguntas: una de elección y otra de rechazo, aunque también suelen incluirse otras dos que hacen referencia a la forma en que se perciben las relaciones por el alumnado que lo contesta. A partir de estas respuestas se elaboran los diferentes índices sociométricos, considerando la aceptación y el rechazo como dos dimensiones independientes.

A partir de los umbrales que se establecen en estas puntuaciones y de la comparación de diferentes índices, se puede clasificar a los alumnos de un aula en diversos tipos o estatus sociométricos:

- a) Popular: adolescentes que gustan a la mayoría del grupo. La popularidad puede atribuirse a distintos criterios, como el prestigio (por razones académicas, destreza en los deportes, etc.), aspectos emocionales y relativos a su relación con el grupo. Los adolescentes populares muestran una mayor competencia social y habilidades cognitivas, una menor conducta agresiva y disruptiva, así como menos sentimientos de soledad, en comparación con los otros tipos sociométricos.
- b) Rechazado: adolescentes que no resultan agradables para la mayoría de sus iguales. Estos adolescentes se implican con mayor frecuencia en comportamientos violentos, disruptivos o que conlleven una violación de las reglas institucionales, informan de relaciones más conflictivas con otros compañeros y profesores y presentan una baja competencia social y académica. Diferentes estudios muestran, sin embargo, que no todos los adolescentes rechazados participan en actos violentos y que, por tanto, la violencia no se asocia necesariamente al rechazo. Existe una proporción de alumnos rechazados que muestran un excesivo retraimiento social, depresión y ansiedad, hecho que también puede contribuir a que el adolescente sea rechazado, y a que permanezca en este tipo sociométrico. En definitiva, los adolescentes rechazados parecen responder a diferentes perfiles, que reflejan la heterogeneidad de este tipo sociométrico.
- c) Ignorado: adolescentes que resultan indiferentes para su grupo de iguales, reciben poca atención de éstos y son muy poco conocidos. Estos adolescentes son pacíficos, tímidos y reservados, pero no tienen por qué estar aislados socialmente como algunos de los adolescentes rechazados. Aunque demuestran menos sociabilidad que los iguales promedio, respetan las reglas y están comprometidos en actividades socialmente aceptadas, aunque en grado menor que los niños más aceptados y de forma más aislada.

- d) Promedio: adolescentes que no destacan por ser especialmente aceptados ni rechazados por sus compañeros. Estos adolescentes no parecen destacar, aunque son más visibles que los ignorados, de modo que no puntúan muy alto en los rasgos positivos que caracterizan al popular, pero tampoco en los rasgos negativos que caracterizan al rechazado.
- e) Controvertido: adolescentes que se caracterizan por tener elevados índices de aceptación y de rechazo; es decir, gustan a muchos pero también desagradan a muchos.

El estatus sociométrico es, por tanto, la posición ocupada por un sujeto dentro de un entramado social. En un grupo, es el grado en el que el niño es aceptado o rechazado por sus iguales, y supone un importante predictor del desarrollo socioemocional y cognitivo del niño. Esta posición o estatus social contribuye al desarrollo de la identidad del niño al integrar esta visión de sí mismo como parte de un grupo en su autoconcepto, es por eso por lo que el estatus de “rechazado” adquiere especial relevancia en los estudios de las relaciones entre iguales.

¿Por qué un adolescente es rechazado por su grupo de iguales? Coie (1990) considera que las dinámicas grupales requieren que alguien sea rechazado. Esta idea se relaciona con una mucho más antigua en sociología perteneciente a Durkheim (1938), respecto a que la sociedad requiere de desviados para que las condiciones del límite de la conducta aceptable se puedan definir. Todas estas ideas sugieren que, a veces, ciertos individuos podrían servir como “chivos expiatorios” o “cabezas de turco” para beneficio de la cohesión del grupo y que, cualesquiera que sean sus inadecuaciones, se les rechazaría no tanto por su conducta sino por la necesidad del grupo de iguales de disponer de un referente objetivo para proyectar su afecto negativo.

En cualquier caso, se ha de considerar el rechazo como un proceso interpersonal en el que hay que tener en cuenta tanto las características del alumno rechazado, como las del contexto en el que tiene lugar el rechazo; así, se han de tener en cuenta las siguientes variables:

- Variables familiares. La calidad de las relaciones familiares se encuentra estrechamente relacionada con el comportamiento que los hijos

desarrollarán en la interacción social con otros en el futuro (Musitu y Cava, 2001, 2002). En la revisión realizada por Ladd (1999) se señala que la influencia de la familia en las relaciones de los hijos con el grupo de iguales es tanto directa como indirecta. El influencia directa se fundamenta por el aprendizaje por modelado (la conducta de los padres en situaciones de interacción sirve de guía para los hijos), mientras que la influencia indirecta se ejerce fundamentalmente a través de los estilos parentales y el apego. Así, un apego seguro permite desarrollar una sensación de permanencia y continuidad que ayuda al niño y al adolescente a afrontar nuevas relaciones sociales con una mayor confianza (Black y McCartney, 1997).

Respecto a los estilos parentales, se ha observado que los niños y adolescentes con problemas para el contacto social son sus iguales provienen, a menudo, de hogares donde predomina una baja responsividad y una excesiva utilización del castigo (estilo autoritario); por el contrario, cuando los padres utilizan el razonamiento y la relación familiar se fundamenta en el afecto y el apoyo (estilo autoritativo), la competencia social de los hijos es mucho mayor (Woodward y Fergusson, 1999).

Además de los estilos parentales, otras variables como el conflicto familiar, la comunicación familiar y el estrés parental inciden indirectamente en el modo en el que los hijos se relacionan con su grupo, y en los modelos de expresión emocional y de estrategias conductuales que utilizan para hacer frente a las situaciones sociales.

Finalmente, la calidad de la comunicación familiar también constituye un factor importante implica en el estatus sociométrico de los hijos. Se ha constatado así que el estilo de comunicación familiar difiere según el estatus del hijo (Helsen y cols., 2000); en las familias con adolescentes rechazados por sus iguales, la comunicación suele ser negativa y ofensiva y los hijos perciben un bajo apoyo parental (Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, 2006), mientras que las familias de aquellos adolescentes mejor aceptado se caracterizan por un estilo de comunicación cálido e inductivo (Franz y Gross, 2001).

- Variables socio-cognitivas. Diferentes revisiones coinciden en señalar que los adolescentes rechazados tienden a interpretar las interacciones ambiguas de manera inapropiada: carecen de la habilidad para supervisar y responder adecuadamente a las señales e intenciones interpersonales de los pares, y no suelen preocuparse por los efectos de sus reacciones, ni por los sentimientos de los demás (Gifford-Smith y Brownell, 2003). En consecuencia, estos adolescentes tienden a reaccionar de un modo poco adecuado ante la intención real del grupo de pares.

Además, el estatus sociométrico de rechazo parece estar relacionado con las autopercepciones distorsionadas, las cuales ejercen una notable influencia en el proceso de desarrollo del estatus social y contribuyen también a la estabilidad del mismo, puesto que los sujetos tienden a mantener la consistencia en estas percepciones y a rechazar información que contradiga dicha autopercepción, aún cuando ésta sea negativa (Swann, Griffin, Predmore y Gaines, 1987).

Estos déficits en el procesamiento de la información se traducen en dificultades en el manejo de numerosas situaciones sociales altamente relevantes para la persona. En situaciones con alto grado de ambigüedad, estos adolescentes interpretan mayor intención de hostilidad por sus iguales. Además, generan respuestas de menor calidad, más agresivas, ineficaces y menos precisas. Por último, en situaciones sociales concretas, seleccionan con mayor frecuencia respuestas agresivas como solución a conflictos, y muestran menor competencia en la ejecución de la respuesta seleccionada.

- Variables escolares. En el análisis de esta variable es importante destacar el papel que ejerce la figura del profesor. Así, las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción entre el profesor y el alumno, de modo que los adolescentes que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor son mejor aceptados por sus iguales y viceversa (Helsen y cols., 2000). Del mismo modo, las verbalizaciones que hacen los

profesores de los alumnos influyen en la percepción de agrado del grupo de iguales (White y Kistner, 1992)

En el caso específico de los alumnos rechazados, la investigación señala que éstos obtienen las peores valoraciones de los profesores en expectativas de éxito escolar, cooperación en clase, rendimiento académico y valoración de sus compañeros (Cava y Musitu, 2000).

Es decir, que el profesor percibe más favorablemente a los alumnos populares, y menos favorablemente a los alumnos rechazados por sus iguales, por lo que se tiende a reforzar la condición de rechazado.

Como se ha podido observar, se describen tanto variables distales -aquellas que describen los procesos de socialización a través de las cuales los niños adquieren las orientaciones conductuales, cognitivas y afectivas que son las causas próximas del rechazo- como variables próximas -aquellas que se relacionan con las competencias inmediatas, y que constituyen los pensamientos y sentimientos que estos niños traen a la situación social- en los factores de riesgo del rechazo entre iguales.

3.2.2 – El estatus sociométrico y bullying en la escuela

En la escuela se dan numerosas interacciones personales, aunque, como ya se ha señalado, las relaciones con los compañeros adquieren un carácter predominando durante el periodo adolescente.

Si observamos cómo son las relaciones entre iguales en la escuela veremos que muchas de ellas están basadas en el respeto mutuo, en el diálogo, la comprensión, el apoyo y el afecto.

Si nos asomamos a los patios de recreo observaremos que muchos grupos juegan y se divierten juntos, se ayudan, se escuchan; es decir, hay buenas relaciones entre el alumnado. Pero no siempre es así, ya que en numerosas ocasiones también se observan peleas y problemas entre ellos.

La aceptación de los compañeros y el estatus social parece ser un aspecto fundamental para el desarrollo del individuo, tanto a nivel emocional como a nivel social (Asher y Parker, 1989; Rubin, 1990).

El rechazo entre iguales en la escuela, por otro lado, como ya se ha mencionado con anterioridad, hace referencia al grado en que un alumno desagrada a una amplia mayoría de compañeros de clase. La experiencia de ser rechazado supone una situación estresante para el adolescente, con consecuencias negativas en su ajuste psicosocial.

Los adolescentes rechazados por su grupo de iguales se caracterizan por desagradar a la mayor parte del grupo, de modo que sus compañeros evitan las interacciones sociales con ellos y muestran así su desagrado. Además, los adolescentes rechazados informan de una autoestima más baja, sobre todo en el dominio académico; disfrutan menos de las actividades de la escuela; perciben el clima social del aula como menos favorable y cuestionan las reglas y normas del centro; se muestran insatisfechos en las relaciones con sus profesores y compañeros; reciben valoraciones negativas de sus profesores acerca de su conducta, integración, rendimiento, esfuerzo y adaptación; perciben a sus familias como menos cohesionadas, más conflictivas, con más problemas de comunicación, y con un estilo parental fundamentalmente autoritario; y sus padres valoran negativamente la enseñanza y el profesorado. Sin embargo, no podemos afirmar que exista un prototipo del alumno rechazado debido a tres circunstancias básicas:

- En primer lugar, no existe consenso en la aproximación empírica al estatus de rechazado: para algunos autores la aceptación y el rechazo son extremos de un continuo (Bierman, 2004), mientras que para otros tienen lugar cuando un sujeto recibe un elevado número de nominaciones de agrado o de desagrado de sus compañeros, por lo que representan dimensiones diferentes (Gifford-Smith y Brownell, 2003).
- En segundo lugar, tampoco existe un consenso generalizado sobre una teoría única del rechazo, ya que éste es considerado por algunos autores como un producto de las características del adolescente y de las normas y valores del grupo en el que se encuentra, en tanto que para otros investigadores, el rechazo es entendido como un proceso intrínseco a la formación de los grupos (Dodge y cols., 2003; Gifford-Smith y Brownell, 2003).
- En tercer lugar, los tipos sociométricos y, en especial el de rechazado, son heterogéneos; de hecho, existen numerosas investigaciones desde

los años 90 que han identificado dos subtipos de rechazados: agresivos y no agresivos (Parkhurst y Asher, 1992).

Por esta razón, desde la década de los 80 se han realizado numerosos estudios que intentan explicar los correlatos asociados al rechazo tanto en la infancia como en la adolescencia.

Uno de los resultados más destacados en estas investigaciones hace referencia al estrecho vínculo entre el comportamiento violento y el rechazo en el grupo de iguales (Dodge *et al.*, 2003; Franz y Gross, 2001, Díaz-Aguado, Martínez Arias, y Varona, 1996). De hecho, se ha llegado a identificar el comportamiento violento como una de las causas explicativas del rechazo (Dodge, Coie, Petit y Price, 1990; Gifford-Smith y Brownell, 2003).

Generalmente, se ha encontrado que los niños rechazados suelen mostrar más agresión física que los promedios y populares (Warden y Mackinnon, 2003). Los adolescentes que son rechazados tienden a interpretar la información ambigua como hostil o a plantear soluciones agresivas ante problemas sociales. Dodge (1980) encontró que los niños populares mostraban bajos niveles de agresión física y altos niveles de conducta prosocial, los controvertidos altos niveles de prosocial y de agresión, y los rechazados altos niveles de agresión física. Por otro lado, DeRosier y Thomas (2003) y Crick y Grotpeter (1995) encontraron que los niños populares muestran puntuaciones más bajas en agresión y puntuaciones más altas en conductas prosociales. También encontraron que los rechazados eran considerados los más altos en conductas agresivas y con menos conductas prosociales. Los controvertidos puntúan alto en agresión física y relacional, pero muestran más conductas aceptadas socialmente, de modo que parece que utilizan la agresión de forma más adaptativa. Entre los sujetos controvertidos se encuentran con frecuencia sujetos acosadores (Martínez Arias y Delgado, 2006).

Sin embargo, es importante señalar que no todos los adolescentes que participan en conductas violentas son rechazados, y no todos los alumnos rechazados son violentos (Graham y Juvonen, 2002). En este sentido, el grupo de adolescentes rechazados, lejos de caracterizarse por su carácter

homogéneo, parece estar constituido por dos grandes subgrupos: rechazados agresivos y rechazados no agresivos (Harrist, Zaia, Bates, Dodge y Pettit, 1997). Aproximadamente un 49-50% de los estudiantes rechazados pertenecen al primer grupo, puesto que participan en actos que entrañan violencia física, verbal y daño a la propiedad, mientras que el 50-60% restante son tímidos, retraídos y no suelen expresar conductas violentas (Rubin, Bukowski y Parker, 1998). No obstante, ambos subgrupos, rechazados agresivos y no-agresivos, parecen diferir no sólo en el grado de implicación en comportamientos violentos, sino también en variables personales, familiares, escolares y sociales (Gifford-Smith y Brownell, 2003).

En esta misma línea en que el rechazo de los compañeros se ha relacionado de manera consistente con la agresividad (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Dodge, 1983; Monks et al. 2003; Newcomb et al., 1993), se han de considerar algunos matices. Existen discrepancias en torno a si los alumnos que emplean la violencia directa tal como insultar, pegar o robar objetos a otros sufren un mayor o menor rechazo que los alumnos que emplean la agresión indirecta, tal como ignorar, intrigar etc. Algunos autores (Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz; 2000) han encontrado un mayor rechazo en relación a los alumnos que emplean la violencia de forma directa respecto a los que usan la violencia indirecta; ésta es más tolerada por parte de los compañeros, sobre todo en grupos formados por chicos, gozando incluso de aceptación entre ellos. Sin embargo, en otras investigaciones se ha encontrado un mayor rechazo hacia los compañeros de clase que practican la violencia indirecta (Crick y Grotpeter, 1995; Rys y Bear 1997). Por otro lado los alumnos con mayor estatus en clase, eran aquellos que podrían ser denominados como prosociales y que realizaban conductas de ayuda a los demás compañeros. También se ha encontrado que los chicos con estatus sociométrico controvertido se encuentran entre los más agresivos. (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990).

Finalmente, Warden y Mackinnon (2003) analizaron la relación entre el acoso escolar y la sociometría. La investigación se centraba en desarrollar un método para identificar alumnos prosociales, acosadores y víctimas, y comparar esos datos con los resultados del estatus sociométrico de cada uno de ellos. Para

distinguir los alumnos emplearon un cuestionario de conducta social desarrollado por Warden y Christie (1997) en el cual mediante doce ítems y heteroatribuciones, consiguieron identificar a los alumnos que realizan conductas prosociales, conductas agresivas de tipo físico y conductas agresivas de tipo relacional. Para detectar a las víctimas, aparte del cuestionario anterior, los alumnos contestaban directamente a la pregunta sobre cuáles eran los alumnos que estaban acosados por otros. Por otro lado, emplearon el método de nominaciones en base a realizarles la pregunta sobre quiénes son los compañeros con los que más les gusta jugar y quienes son los compañeros con los que menos, pudiendo realizar hasta tres nominaciones de aceptación y tres nominaciones de rechazo. Los resultados de Warden y Mackinnon (2003), respecto al estatus sociométrico, encontraron que los alumnos prosociales, tendían en mayor medida a ser populares que las víctimas y los acosadores, mientras que estos dos últimos se encontraban más rechazados dentro del grupo que los alumnos prosociales. Dentro del estatus de rechazados encontraron más alumnos acosadores (43%) que acosados (22%), pero de manera significativa por encima de todos ellos encontraron que el total de alumnos con la dualidad acosador-acosado (100%) eran rechazados por sus compañeros.

3.3. Conclusiones.

Como se ha desarrollado en este capítulo, la adolescencia es un periodo de transición en el que se dan tanto cambios biológicos, como transformaciones psicológicas y de estatus social.

Esta etapa de transición adolescente exige una serie de maduraciones en todos los niveles del ser, pero cuya característica principal es la construcción de la identidad. Es en este periodo cuando la persona empieza a socializarse, y empieza a crear su propia identidad de una manera más independiente. Ahora bien, la construcción de la identidad no es algo sencillo, sino que se va conformando a través del tiempo, de las experiencias propias, de las relaciones

con los demás, de las percepciones personales, hacia los demás y hacia el ambiente que lo rodea.

Erikson ha sido el autor que más ha contribuido al estudio de la construcción de la identidad. Este autor afirma que la tarea principal del adolescente es enfrentar la crisis para el logro de la identidad, frente a la difusión de la misma, para así convertirse en un adulto único que da un sentido coherente del yo y desempeña un papel importante en la sociedad. Ahora bien, una de las críticas que se señalan en relación a la teoría de Erikson está relacionada con esa idea de que todos los jóvenes se enfrentan a estas crisis, sin reconocer la amplia variedad de la experiencia adolescente. Por ello, Marcia ha utilizado las dimensiones de crisis y compromiso de Erikson, definiendo cuatro niveles de identidad: 1) la difusión de la identidad, 2) la fijación prematura de identidad, 3) la moratoria, y 4) la consecución de la identidad.

La identidad lograda se describe entonces como (Díaz-Aguado, 1996) el resultado del proceso de búsqueda personal activa, y no una mera copia o negación de una identidad determinada, que permite llegar a un nivel suficiente de coherencia y diferenciación.

Otros aspectos importantes que se producen durante el periodo adolescente, y que también se han comentado con anterioridad, son aquellos que hacen referencia al desarrollo físico del adolescente (cambios de estatura y en los rasgos físicos, maduración sexual...), al desarrollo afectivo y emocional del adolescente (caracterizado por la conquista de la seguridad y la confianza, así como de otros valores, a través de un distanciamiento con el entorno familiar y un acercamiento con el grupo de iguales), y al desarrollo cognitivo del adolescente (caracterizado por la capacidad de abstraer y la capacidad de elaborar hipótesis independientes de los datos empíricos, y referidas a diferentes posibilidades a las que se dan en la realidad).

Mención especial tiene el desarrollo social del adolescente. La sociabilidad es la capacidad que permite al individuo vivir con los otros y en grupo. En la adolescencia las relaciones sociales con los iguales adquieren una particular trascendencia, no solo por la importancia que les concede el adolescente, sino

también por el estrecho vínculo existente entre estas relaciones y el ajuste psicosocial de la persona.

En el ámbito del contexto escolar, la aceptación o rechazo social por los iguales es fundamental en este sentido. En numerosas investigaciones se ha observado una fuerte asociación entre el rechazo escolar y el fracaso en los estudios, la depresión o la implicación en conductas de riesgo tales como el consumo de sustancias o el comportamiento antisocial. Por el contrario, aquellos adolescentes que son aceptados por sus iguales amplían su esfera de relaciones interpersonales y disponen, en consecuencia, de más recursos de apoyo que se asocian con un mayor bienestar y ajuste psicosocial.

Las relaciones sociales y de amistad que tienen lugar en el aula surgen a partir de las agrupaciones formales impuestas por la institución, y por las agrupaciones informales reguladas por las normas establecidas en el seno del grupo, aunque es importante señalar que rara vez todos los miembros de un grupo tienen poder similar, y es frecuente que existan dentro de él diferentes relaciones de poder y diversas posiciones.

Para analizar las relaciones establecidas en el aula y las interacciones sociales que tienen lugar en ella, el investigador cuenta con diversos métodos, entre los que destacan los métodos sociométricos, cuyo objetivo principal en el caso de la escuela es el de analizar la vida emocional del aula, su entramado de relaciones afectivas y su estructura informal de roles según el estatus de cada persona. La técnica más utilizada para obtener esta información es la *nominación directa de preferencias*, que consiste en pedir a cada alumno que designe nombres de compañeros de su misma clase, normalmente ordenados por preferencia o por rechazo según el criterio establecido por el investigador. A partir de esta información, se pueden clasificar a los alumnos en diversos estatus sociométricos: A) popular: adolescentes que gustan a la mayoría del grupo; B) rechazado: adolescentes que no resultan agradables para la mayoría de sus iguales; C) Ignorado: adolescentes que resultan indiferentes para su grupo de iguales; D) Promedio: adolescentes que no destacan por ser especialmente aceptados ni rechazados por sus compañeros; y E) Controvertido: adolescentes que se caracterizan por tener elevados índices de aceptación y de rechazo.

El estatus sociométrico es, por tanto, la posición ocupada por un sujeto dentro de un entramado social. En un grupo, es el grado en el que el niño es aceptado o rechazado por sus iguales, y supone un importante predictor del desarrollo socioemocional y cognitivo del niño. Esta posición o estatus social contribuye al desarrollo de la identidad del niño al integrar esta visión de sí mismo como parte de un grupo en su autoconcepto, es por eso por lo que el estatus de “rechazado” adquiere especial relevancia en los estudios de las relaciones entre iguales. Se ha de considerar el rechazo como un proceso interpersonal en el que hay que tener en cuenta tanto las características del alumno rechazado, como las del contexto en el que tiene lugar el rechazo; así, se han de tener en cuenta las siguientes variables: 1) Familiares: la calidad de las relaciones familiares se encuentra estrechamente relacionada con el comportamiento que los hijos desarrollarán en la interacción social con otros en el futuro; 2) Socio-cognitivas: diferentes revisiones coinciden en señalar que los adolescentes rechazados tienden a interpretar las interacciones ambiguas de manera inapropiada: carecen de la habilidad para supervisar y responder adecuadamente a las señales e intenciones interpersonales de los pares, y no suelen preocuparse por los efectos de sus reacciones, ni por los sentimientos de los demás; y 3) Escolares: donde cobra especial interés el papel del profesor y la visión que éste tiene del alumno.

Generalmente, se ha encontrado que los niños rechazados suelen mostrar más agresión física que los promedios y populares. Los adolescentes que son rechazados tienden a interpretar la información ambigua como hostil o a plantear soluciones agresivas ante problemas sociales.

Sin embargo, es importante señalar que no todos los adolescentes que participan en conductas violentas son rechazados, y no todos los alumnos rechazados son violentos.

CAPÍTULO 4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El presente estudio pretende comprobar si existe algún tipo de relación entre las víctimas de una situación de acoso entre iguales en la escuela, y los observadores de dicha situación; así como ver si también hay relación entre aquellos que perpetran la situación de acoso y los mismos observadores, todo ello en base al desarrollo moral de los alumnos.

Nos hemos centrado en el desarrollo moral del alumnado ya que éste se engloba dentro de las características psico-sociales que definen a los agresores, a las víctimas y a los observadores. Como señala Díaz-Aguado (2006) “Desarrollar el razonamiento moral, enseñando a coordinar derechos con deberes, ayuda a prevenir la violencia”. Por ello, tenemos en cuenta el desarrollo moral en este estudio, evaluado a través de una serie de dilemas morales que el alumnado debe valorar, para poder evaluar así los niveles de violencia que se dan en base al tipo de adopción de perspectivas que presentan los alumnos. La teoría psicológica que está en la base de este tipo de evaluación es cómo los alumnos desarrollan la capacidad de coordinar distintas perspectivas sociales, capacidad que será el aspecto central para la comprensión y negociación de las relaciones sociales, a la vez que para desarrollar su consciencia social. (Pulido et al., 2010)

A continuación se presentan los objetivos generales y específicos que orientan la presente investigación.

4.1 – Objetivo general.

La investigación tiene como objetivo analizar las características de la víctima, el agresor y los distintos tipos de observador en las situaciones de acoso en el contexto escolar y en el ocio, en función del desarrollo moral de los mismos.

Consideramos, de este modo, que existe un patrón similar en desarrollo moral entre las víctimas de la violencia escolar y los observadores “defensores de la víctima”, del mismo modo que existe un patrón de desarrollo moral similar entre los agresores y los observadores “reforzadores de la agresión”.

4.2 – Objetivos específicos.

El objetivo general de la investigación se subdivide a su vez en varios objetivos más específicos, que son los siguientes:

- 1) Realizar un estudio descriptivo de los distintos roles de los participantes en una situación de acoso o exclusión entre iguales, en el contexto escolar y en el ocio.
- 2) Llevar a cabo una evaluación descriptiva del desarrollo moral de los alumnos, medido a través de la adopción de perspectivas en la resolución de conflictos morales.
- 3) Conocer las diferencias de género y nivel educativo del alumnado en función del razonamiento moral.
- 4) Analizar si existe una relación entre las características de los observadores de las situaciones de bullying y las características de las víctimas de dicho acoso, en función del desarrollo moral de los mismos.
- 5) Analizar si existe una relación entre las características de esos mismos observadores y las de los agresores, teniendo en cuenta su desarrollo moral.
- 6) Realizar un análisis de las interacciones sociales del alumnado.
- 7) Conocer la relación entre la participación en situaciones de acoso en la escuela y la posición sociométrica dentro del aula

4.3 - Hipótesis.

En base a los objetivos especificados anteriormente, las principales hipótesis planteadas en el presente estudio son:

Hipótesis uno: Existe un perfil diferente en desarrollo moral en función del curso:

- 1.1- Los alumnos de los cursos superiores presentarán mayores porcentajes de actuación a favor de la víctima o ayudando al agresor que de no actuación (mantenerse al margen).
- 1.2- Los alumnos de los cursos inferiores presentarán menores porcentajes de actuación a favor de la víctima o ayudando al agresor que de no actuación (mantenerse al margen).

Hipótesis dos: Existe un perfil distinto en desarrollo moral en función del género.

- 2.1- Existe un mayor porcentaje de chicas que actúan a favor de la víctima, en comparación con aquellas que actúan manteniéndose al margen de dicha situación.
- 2.2- Existe un mayor porcentaje de chicos que se mantienen al margen de las situaciones de violencia y exclusión entre iguales en la escuela y el ocio, comparado con el porcentaje de chicos que actúan a favor de la víctima.
- 2.3- Los menores porcentajes, tanto en el caso de las chicas como en el caso de los chicos, son los que hacen referencia a ayudar al agresor.

Hipótesis tres: los perfiles definidos para categorizar a los testigos del bullying se relacionan con los perfiles de víctimas y agresores, en función del desarrollo moral de los mismos:

- 3.1- El desarrollo moral del observador “defensor” es el mismo que el utilizado por las víctimas, esto es, ambos utilizan estrategias de resolución que implican la ayuda hacia la víctima, tanto activa como pasivamente.
- 3.2- El desarrollo moral del observador “culpabilizado” es, igualmente, el mismo desarrollo que utilizan las víctimas de acoso entre iguales, esto

- es, ambos actúan ayudando a la víctima (tanto activa como pasivamente) ante situaciones de acoso.
- 3.3- El desarrollo moral del observador “reforzador” del agresor es el mismo que el que utilizan los agresores en las situaciones de acoso, es decir, ambos utilizan estrategias que implican unirse a la situación de agresión, y no ayudando a la víctima.
 - 3.4- El desarrollo moral del observador “compinche” es, del mismo modo, el mismo que el que es utilizado por los agresores en las situaciones de acoso, es decir, ambos actúan igualmente uniéndose a la situación de agresión, y no actuando a favor de la víctima.
 - 3.5- El desarrollo moral del observador “indiferente” es distinto al que utilizan las víctimas de acoso entre iguales; esto es, mientras que el observador indiferente se mantiene al margen de la situación de agresión, la víctima utiliza estrategias de intervención que implican ayuda activa y/o pasiva.
 - 3.6- El desarrollo moral del observador “indiferente” es, también, diferente al utilizado por los agresores en las situaciones de acoso entre iguales. Esto es, el observador indiferente se mantiene al margen de las situaciones de agresión, mientras que los agresores utilizan estrategias que implican unirse a dichas situaciones.

Hipótesis cuatro: los perfiles de violencia se correlacionan con la posición sociométrica de los alumnos en el aula.

- 4.1- Los alumnos víctimas de situaciones de acoso presentan mayores rechazos por parte de los compañeros.
- 4.2- Los alumnos agresores en situaciones de acoso entre iguales muestran mayores elecciones por parte de los compañeros.
- 4.3- Los alumnos víctimas de acoso entre iguales muestran correlaciones positivas con el estatus de rechazado.
- 4.4- Los alumnos agresores en situaciones de violencia presentan correlaciones positivas con el estatus de popular.
- 4.5- Los alumnos con atributos perceptivos de victimización obtienen mayores rechazos por parte de los demás.

- 4.6- Los alumnos con atributos perceptivos de agresión obtienen mayor número de elecciones por parte de sus compañeros.
- 4.7- Los atributos de victimización presentan medias superiores al resto en el estatus de rechazado.
- 4.8- Los atributos de agresión presentan medias superiores al resto en el estatus de popular.
- 4.9- Los alumnos víctimas de acoso correlacionan positivamente con los atributos de victimización.
- 4.10- Los alumnos agresores en situaciones de acoso correlacionan positivamente con los atributos de agresión.

CAPÍTULO 5. MÉTODO

5.1 - Participantes

En función del objetivo previamente presentado se ha realizado un estudio con una muestra de estudiantes de entre doce y dieciocho años de edad ($M= 14.74$, $SD= 1.74$) de un instituto público de la Comunidad de Madrid, donde los participantes fueron seleccionados por muestreo disponible. Así, en la presente investigación participaron dos aulas de cada curso escolar, elegidas aleatoriamente, pertenecientes además a dos de las tres líneas de enseñanza presentes (ESO y Bachillerato), pues el centro no permitió que los alumnos de los Ciclos Formativos participasen en el estudio.

La muestra total incluye a 182 alumnos (40% chicas, 60% chicos) de Educación Secundaria Obligatoria, ESO- (doce a dieciséis años) y Bachillerato (dieciséis a dieciocho años) como se muestra a continuación:

- 37 alumnos de 1ºESO (edades doce y trece): 26 chicos y 11 chicas
- 36 alumnos de 2ºESO (edades trece y catorce): 21 chicos y 15 chicas
- 24 alumnos 3ºESO (edades catorce y quince): 18 chicos y 6 chicas
- 46 alumnos 4ºESO (edades quince y 1dieciséis): 26 chicos y 20 chicas
- y 39 alumnos del grupo de Bachillerato (edades dieciséis a dieciocho):
19 chicos y 20 chicas

El instituto se encuentra en el distrito de Boadilla del Monte, con un nivel socio-económico medio-alto, y una baja presencia de minorías étnicas (que se encuentra alrededor del 15% de todo el alumnado). El centro cuenta con tres líneas de enseñanza: Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos, siendo éstos últimos módulos formativos destinados a cubrir la demanda de personal cualificado para, en este caso, las tareas en sistemas microinformáticos y de redes. Además, el centro incluye de forma complementaria una serie de proyectos en los que participan tanto profesores como alumnos, como son el Plan Globe o las Jornadas de Software Libre.

La distribución del número de alumnos por curso se muestra en la siguiente figura:

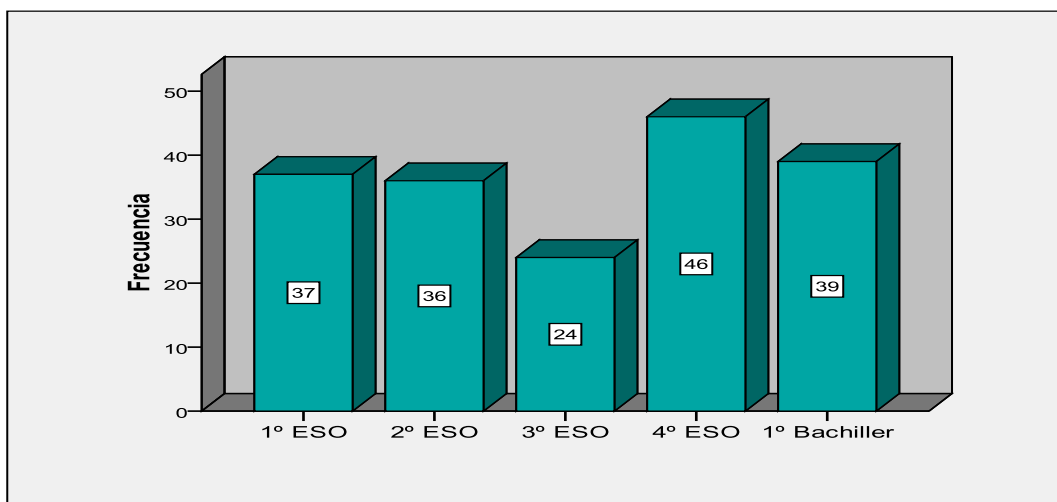


Figura 2. Distribución del número de alumnos según el curso

Del mismo modo, la distribución de los alumnos por edad y género se muestran en las siguientes figuras:

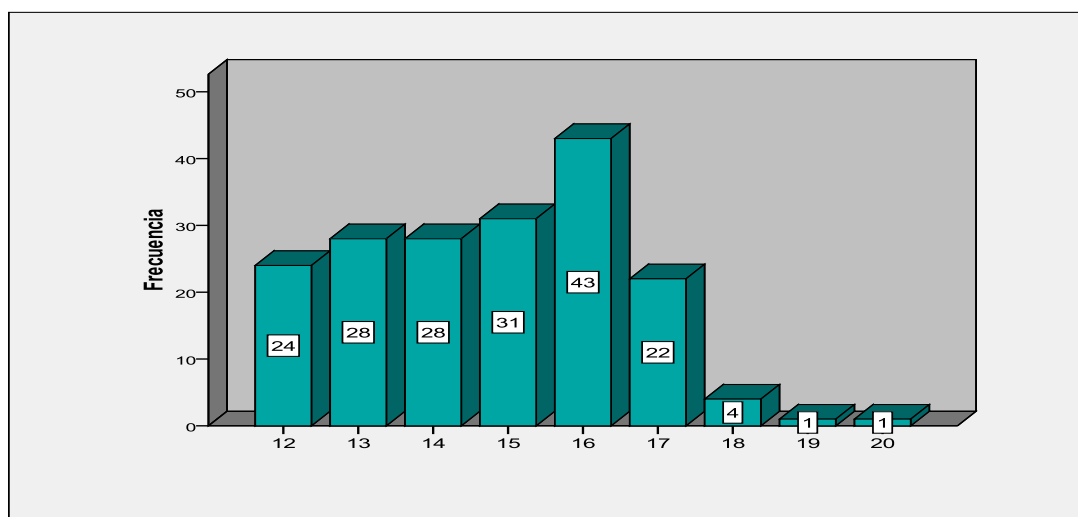


Figura 3. Distribución del número de alumnos según la edad

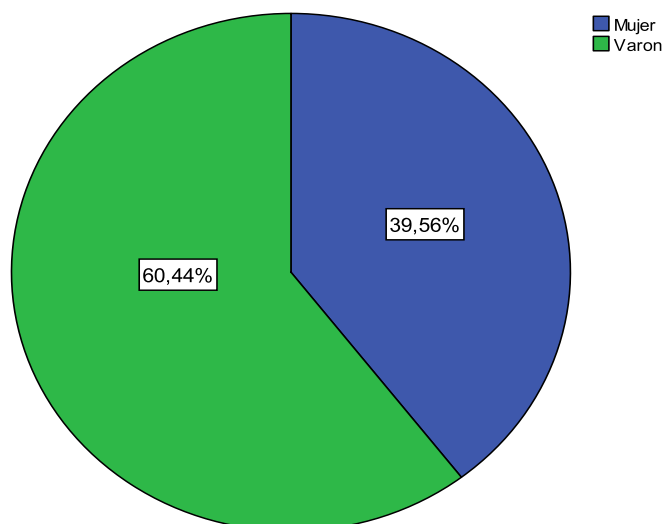


Figura 4. Distribución del número de alumnos según el género

5.2 – Instrumentos

En la presente investigación se han utilizado diferentes instrumentos de evaluación que han resultado eficaces y válidos para medir las variables que se pretenden estudiar. Los instrumentos utilizados para esta investigación son los siguientes: el Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO), el Cuestionario “Opciones según el contexto: clases y escuelas”, y el Cuestionario Sociométrico. (Véase Anexo A para consultar los Instrumentos de evaluación que se presentan en los siguientes apartados)

5.2.1 - El Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio –CEVEO (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004)

Es un instrumento, de aplicación colectiva, que pregunta a los adolescentes por la frecuencia con la que sufren como víctimas, ejercen como agresores o conocen como observadores, una serie de conductas violentas, a través de una escala tipo Likert de cinco puntos (1=Nunca, 5=Mucho). El presente cuestionario evalúa los distintos tipos de situaciones de violencia escolar, con idénticas categorías a las utilizadas en los estudios del Defensor del Pueblo (2000, 2006). Es importante mencionar las diferencias entre ambos cuestionarios : 1) la inclusión del ítem "me rechazan" en el CEVEO, 2) la división del ítem "me acosan sexualmente" en dos ("me intimidan con frases o insultos de carácter sexual", y por otro lado "me obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual", y 3) varía el periodo de tiempo en el que los y las escolares deben considerar las agresiones ("los últimos dos meses" en el CEVEO, y "desde que empezó el curso" en el cuestionario del Defensor del Pueblo).

Las quince situaciones (tanto en el bloque de víctimas, como agresores y observadores) fueron sometidas a un análisis de componentes principales, seguido de rotación Promax, que permite obtener factores correlacionados. Siguiendo la orientación proporcionada tanto por el criterio de Kaiser (autovalores mayores que 1), como por el scree test, así como por consideraciones basadas en la teoría, fueron retenidos tres factores para el rol de víctimas (que en su conjunto explican el 63,11% de la varianza total), y dos

factores para el rol de agresores y observadores (explican el 53,87% y 64,53% de la varianza total, respectivamente).

Para las situaciones de victimización se han obtenido los siguientes tres factores:

- Factor 1) *Exclusión*, formado por las situaciones "me ignoran", "hablan mal de mí", "me rechazan", "no me dejan participar", "me insultan" ; con una consistencia interna de los elementos elevada, mostrando un alpha .82 (IC 95% : .81-.84), y unos índices de discriminación (por medio de la correlación corregida elemento-total de la subescala) que oscilan entre .709 y .837 ;

- Factor 2) *Victimización de gravedad media*, con los ítems "me roban cosas", "me esconden cosas", "me pegan", "me rompen cosas", "me llaman por motes que me ofenden o ridiculizan", "me amenazan para meterme miedo" ; con un coeficiente alpha de .8 (IC 95% : .78-.81), oscilando los valores de los índices de discriminación entre .598 y .785 ;

- Factor 3) *Victimización de gravedad extrema*, formado por las situaciones más graves, como "me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas", "me intimidan con frases o insultos de carácter sexual", "me obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual" y "me amenazan con armas"; con un coeficiente alpha de .86 (IC 95%: .85-.88), mostrando cada elemento elevados coeficientes de discriminación que oscilan entre .746 y .901.

Finalmente se calculó la correlación entre estos tres factores, obteniéndose .499 entre el factor 1 y 2, y .528 entre el factor 2 y 3, siendo menor la existente entre el primero y el tercero (.311). Finalmente, se calcularon las correlaciones entre las puntuaciones factoriales obtenidas por el método de la regresión y las sumativas, siendo muy elevadas las encontradas para los factores equivalentes, todas superiores a 0.98. Por este motivo, se procedió a construir las puntuaciones en los tres factores, sumando los elementos correspondientes. Este procedimiento también se llevó a cabo con el resto de los roles evaluados (agresor y observador).

Para la reducción de la dimensionalidad de las conductas como agresor se seleccionó la retención de dos factores:

- *Factor 1) Agresión de gravedad extrema*, formado por las situaciones “obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas”, “obligándole con amenazas a situaciones o conductas de carácter sexual”, “robándole cosas”, “amenazándole con armas”, “rompiéndole cosas”, “intimidándole con frases o insultos de carácter sexual”, “pegándole”, “amenazándole para meterle miedo” y “escondiéndole cosas” (coeficiente alpha de .85, IC 95% : .83-.86, y unos índices de discriminación que oscilan entre .594 y .794) ;

- *Factor 2) Exclusión y agresión de gravedad media*, con las situaciones “rechazándole”, “hablando mal de él o ella”, “insultándole”, “poniéndole motes que le ofenden o ridiculizan”, “ignorándole”, “impidiéndole participar” (coeficiente alpha de .85, IC 95% : .84-.86, e índices de discriminación que oscilan entre .707 y .803). La correlación entre los dos factores es de .496.

Finalmente, en relación a la dimensionalidad en el rol del observador, se obtuvo el mismo patrón que para el rol del agresor, y se retuvieron los mismos dos factores:

- 1) *Observador de situaciones de exclusión y gravedad media*, con un coeficiente alpha de .91, IC 95% : .91-.92, e índices de discriminación entre .703 y .882 ;
- 2) *Observador de situaciones de agresión de gravedad extrema*, con un coeficiente alpha de .89 (IC 95%: .88-.90), y unos índices de discriminación de .714 y .813. Como en los casos anteriores, los factores están bastante correlacionados (.536).

Por otro lado, el cuestionario CEVEO incluye una serie de ítems valorando el grado de satisfacción con diversos contextos y relaciones (“cómo te llevas o te sientes con...”), en escala likert de 7 puntos, midiendo las dimensiones “satisfacción con el contexto educativo”, “satisfacción con la familia” y “satisfacción con el grupo de iguales”.

Además, se presentan preguntas sobre la *disponibilidad de los diferentes agentes sociales para ayudar en situaciones de violencia, la actitud o comportamiento en situaciones de violencia, y las situaciones de violencia y exclusión tanto sufridas como víctima, como vividas como agresor, pero en las situaciones de ocio. A continuación se explican en qué consiste cada uno de estos factores:*

- *Disponibilidad de los diferentes agentes sociales para ayudar en situaciones de violencia:* se le pide al alumnado que valore (en una escala de 5 puntos) en qué grado pediría ayuda o pueden a una serie de personas presentes en el entorno escolar o más próximo (familiares, profesores, etc.) en el caso de producirse alguna de las situaciones de violencia mencionadas anteriormente.

- *Actitud o comportamiento en situaciones de violencia.* Dentro de este bloque se incluyen dos tipos de actitudes: las actitudes del profesorado ante las situaciones de violencia que se producen en el centro, y las actitudes del propio adolescente ante este problema. En ambos casos se pide que valore en una escala la frecuencia con que se manifiestan dichas actitudes. Para este estudio se ha realizado, además, una adaptación del CEVEO que ha consistido en añadir una serie de ítems en la parte que hace referencia a la actitud del adolescente en el cuestionario. El fin de estos nuevos ítems es poder tener una mejor clasificación de los tipos de observadores que existen en las situaciones de violencia y exclusión en la escuela y en el ocio. Así, los ítems añadidos son :
 - *“No hago nada porque no quiero que me pase lo mismo a mí”.* Siguiendo la clasificación de Avilés (2006), este ítem nos permite clasificar al observador como “culpabilizado” dentro de la situación de violencia y exclusión.
 - *“Me meto con él (me río, le llamo por motes, me burlo), lo mismo que el grupo”.* Este ítem en particular no es nuevo, aunque sí se le han añadido una serie de especificaciones (me río, le llamo por motes...) que sirven para diferenciar al observador reforzador del

agresor, del observador compinche, ítem que sí se añade al cuestionario.

- “Ayudo al agresor (sujeto a la víctima, le tiro las cosas, me uno a la pelea)”. Este ítem se corresponde con el observador compinche arriba mencionado (de acuerdo con Salmivalli, 1996).
- “No hago nada, no es mi problema”. En este caso, siguiendo la clasificación de Avilés (2006), este ítem identifica al observador indiferente, ya que no tiene un papel claro dentro de la situación de violencia y exclusión en la escuela.

- *Situaciones de violencia y exclusión vividas sufridas víctima en el ocio.*

Se pregunta al adolescente por la frecuencia con que ha vivido situaciones de violencia (amenazas, robos, agresión física, intimidación sexual, etc.) y/o exclusión (ignorar, no dejar participar, etc.) en el ocio, principalmente los fines de semana. A partir del análisis factorial se obtuvieron los siguientes resultados en relación a las situaciones de victimización :

- Factor 1 : Victimización de gravedad extrema (me amenazan con armas, me obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual, me pegan, me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas, me roban cosas, me rompen cosas, me intimidan con frases o insultos de carácter sexual, me amenazan para meterme miedo) . El coeficiente alpha para el conjunto de ítems es de .88 (IC 95% : .87 - .89). Todos los elementos tienen índices de discriminación muy altos, extendiéndose el rango entre .51 y .74.
- Factor 2 : Exclusión y Victimización de gravedad media (hablan mal de mí, mis compañeros me rechazan, me ignoran, me insultan, me llaman por motes que me ofenden o ridiculizan, no me dejan participar). El coeficiente alpha para el conjunto de los seis ítems es de .80 (IC 95% : .77 - .82), mostrando los ítems elevados coeficientes de discriminación que oscilaron entre .43 y .65.

En relación al bloque de los agresores en el ocio, éste incluye los siguientes factores:

- Factor 1 : Exclusión y agresión de gravedad media (rechazándole, hablando mal de él o ella, insultándole, poniéndole mote que le ofenden o ridiculizan, ignorándole, impidiéndole participar, escondiéndole cosas). El conjunto de los ítems muestra un coeficiente alpha de .90 (IC 95%: .89 - .91). Los valores de discriminación de los elementos son altos, mostrando valores que van de .68 a .77.
- Factor 2 : Agresión grave (obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas, obligándole con amenazas a situaciones o conductas de carácter sexual, robándole cosas, amenazándole con armas, rompiéndole cosas, pegándole, intimidándole para meterle miedo). El conjunto de los ítems muestra un coeficiente alpha de .93 (IC 95%: .92 - .94). Los índices de discriminación de los elementos son altos, mostrando valores que van de .71 a .89.

5.2.2 – Cuestionario Opciones según el contexto: clases y escuelas. (“The Choices – In – Context Questionnaire : Classrooms and Schools”) (Falk Feigenberg, Steel King, Barr and Selman, 2008).

En este caso se ha realizado una traducción al castellano de este cuestionario, que hace referencia a las situaciones que pasan o pueden pasar en las clases y colegios, y las opciones que tienen los estudiantes ante dichas situaciones. Al ser un estudio no publicado (aunque se ha obtenido el permiso del autor para utilizarlo), esta es una aproximación a este tipo de trabajo adaptado al español.

El estudio llevado a cabo para la creación de este cuestionario forma parte de un proyecto en colaboración con la Organización Facing History and Ourselves, la cual proporciona recursos a los profesores, así como un programa dirigido a los alumnos, centrado en el comportamiento humano y la ética como un puente entre la historia y el yo.

Este cuestionario explora de forma cualitativa, la manera en la que los adolescentes toman la decisión de mantenerse al margen, reforzar la conducta del agresor o defender a la víctima en una situación de exclusión social. Los roles que los adolescentes asumen dentro del grupo de iguales también afecta a la manera en que toman decisiones sociales. Los adolescentes tienden a ver sus propias decisiones morales diferentes dependiendo de si las toman desde el rol de observador que desde el rol de agresor o de víctima (Salmivalli et al., 1996 ; Sutton & Smith, 1999). Así, este cuestionario se guía por la siguiente pregunta : *“Ante una situación de exclusión social, ¿Qué estrategias de negociación recomiendan los adolescentes, y qué justificación ofrecen ante la estrategia elegida ?”*.

El cuestionario intenta dar a conocer las estrategias que los alumnos recomiendan para resolver una situación social de exclusión y violencia, así como las justificaciones que ofrecen para proponer dicha estrategia. Tanto las estrategias como las justificaciones cuentan con un intergrupos del 92%, y con un valor Kappa mayor que .9 (Bakeman & Quera [1995] sugieren de .6 a .8 como valores adecuados, y superior a .8 como excelente).

Así, basándonos en los estudios realizados por estos autores, encontramos que:

Las estrategias utilizadas por los alumnos se clasifican en:

- Defender a la víctima: los alumnos clasificados dentro de este grupo suelen responder que la acción más adecuada es aquella que implica ayudar a la víctima. Dentro de este grupo se encuentran respuestas que sugieren una intervención directa enfrentándose al miembro o al grupo que está realizando el acto de exclusión ; mientras que otro grupo de respuestas toma otra dirección y recomienda acciones que demuestran empatía con la víctima. Finalmente, hay respuestas que sugieren el uso de estrategias que impliquen la búsqueda de ayuda por parte de un adulto para que detenga la situación de acoso. Así, dentro de este grupo en general, podemos encontrar respuestas tales como “Decirle al profesor lo que está pasando” o “Decirle al grupo que no estás de acuerdo con lo que están haciendo”.
- Reforzar al agresor: en esta categoría de estrategias se incluyen aquellas por las que un alumno se une al acto de acoso como respuesta

a la invitación de unirse a tal situación. Estas respuestas indican acciones que intensifican la situación por contribuir a la violencia, tales como “Unirse al grupo para reírse de otro niño”.

- Mantenerse al margen: esta categoría incluye las respuestas que indican que mantenerse al margen de la situación es el principal objetivo, aunque también se recomienda “poner una excusa” para no verse envuelto en la situación. De este modo, podemos encontrar respuestas tales como “Alejarse de ese grupo”.

Por otro lado, las justificaciones que los estudiantes dan para utilizar esas estrategias se pueden clasificar en:

- Justificación convencional: esta categoría hace referencia a la justificación dada en base a las reglas morales y pragmatismo. Dentro de esta categoría se incluyen respuestas tales como “No querían que nadie tuviera problemas” o “Es lo correcto”
- Justificación basada en la propia seguridad: este tipo de justificación prioriza la propia seguridad física o emocional sobre la vulnerabilidad de la gente implicada en la situación. Dentro de esta clasificación se encuentran respuestas tales como “Les preocupaba que alguien saliera herido”.
- Justificación relacional: este tipo de categoría enfatiza un sentido de pertenencia o conexión entre las personas. Da importancia a las relaciones intergrupales, y a la conexión entre las experiencias y emociones de diferentes personas. Tales respuestas apuntan al hecho de que los alumnos “Sabían lo que es que se rían de tí” porque comparten la experiencia de ser víctima.
- Justificación prosocial transformacional: esta categoría ve en la estrategia de solución un camino para realizar un cambio. Las respuestas de este grupo demuestran la creencia de que el cambio es posible, y explican los futuros efectos de dicha estrategia, indicando que la estrategia elegida podría “Hacer que no vuelva a ocurrir”

Los datos obtenidos en este estudio se analizan en base a la clasificación de estrategias y justificaciones arriba mencionadas, utilizando para su análisis diferentes dilemas morales relacionados con situaciones de violencia escolar.

Aunque los autores utilizaron varios dilemas, para este estudio en particular se eligieron los tres dilemas que tenían más relación con las situaciones escolares españolas). Los tres dilemas elegidos fueron:

- 1) Ostracismo: *Hay una chica en un colegio como el tuyo a la que toman el pelo y se ríen de ella un grupo de chicos populares, aunque no esté permitido. Un día, el grupo la invita a unirse a ellos para reírse de otro compañero. Ella decide unirse al grupo y reírse del chico impopular.*

Dentro de este primer dilema moral presentado, los alumnos deben valorar una serie de estrategias presentadas en una escala de puntuaciones de 1 a 4 (1= muy mal ; 4= muy bien). Así, las estrategias presentadas responden a la pregunta *¿Cómo valorarías cada una de las siguientes posibles acciones?* y en este caso son:

- a) Decirle al grupo que no estás de acuerdo con lo que están haciendo: esta estrategia representa la ayuda activa hacia la víctima.
- b) Decirle al profesor lo que está pasando: estrategia que hace referencia al hecho de ayudar a la víctima de una manera pasiva, recurriendo a un adulto.
- c) Alejarse de ese grupo: esta estrategia hace referencia al hecho de que el alumno no se involucra ayudando a la víctima o reforzando la conducta del defensor, sino que se mantiene al margen de la situación.
- d) Unirse al grupo para reírse de otro niño: en este caso aquí se hace referencia al hecho de reforzar la situación de violencia.

Seguidamente se les pregunta a los alumnos cuál es la estrategia que ellos emplearían en caso de verse involucrados en esa misma situación.

En cuanto a las justificaciones que se presentan, éstas responden a la pregunta *"Algunos alumnos afirman que haría frente a los chicos populares, aunque cada uno da diferentes razones para ello ¿Cómo*

valorarías cada una de las siguientes razones?" Del mismo modo que las estrategias, los alumnos deben valorar cada una de las justificaciones en una escala de 1 a 4 (1=muy mal; 4= muy bien). Encontrando como justificaciones las siguientes:

- a) Algunos alumnos pensaban que si decían algo ahora, el grupo de los populares cambiaría su forma de tratar a otros: en este caso se trata de la justificación prosocial transformacional que, como ya se ha mencionado, implica una creencia en que la solución presentada provocará un cambio de acción en el futuro.
- b) Algunos alumnos no querían que nadie tuviera problemas: se trata de la justificación convencional, que indica que la respuesta (estrategia elegida) está basada en las normas sociales.
- c) Algunos alumnos sabían lo que es que se rían de tí: en este caso se hace referencia a la justificación relacional, pues consideran que existe una relación entre los sentimientos propios y los de la víctima de exclusión.
- d) A algunos alumnos les preocupaba que alguien saliera herido: "justificación basada en la propia seguridad", pues en este caso se da mayor importancia a la seguridad de uno mismo que a la de los demás implicados en la situación de exclusión.

Al igual que ocurre con las estrategias, tras la valoración de cada una de las justificaciones como más o menos adecuada, los alumnos debían considerar cuál de las cuatro justificaciones creían que era la mejor.

- 2) *Insultos: Un chico de un colegio como el tuyo oye a un grupo de chicos de tu colegio llamar a otro compañero gay. Todos se están riendo y le hacen señas para que se una a ellos. Él decide no decir nada y, en cambio, alejarse de ese grupo.*

En este caso, las estrategias presentadas responden a la pregunta "*Si tú estuvieras en esta situación en tu colegio, ¿Cómo valorarías cada una de las siguientes acciones?*", y son las siguientes:

- a) Decirle al profesor lo que has oído: esta estrategia hace referencia a la ayuda pasiva hacia la víctima, no viéndose

involucrado directamente en la situación de exclusión, sino proponiendo una solución acudiendo a un adulto.

- b) Decirle a ellos "Tengo que ir a clase": en este caso aquí se indica la no intención de ayudar a la víctima, o reforzar al agresor, sino que, por el contrario, se mantiene al margen de la situación.
- c) Decirles que paren de hacer eso: es decir, se hace aquí referencia a la estrategia de ayuda activa hacia la víctima, pues en este caso el alumno se implica activamente contra el acosador.
- d) Ir y unirse a ellos: al contrario que la estrategia anterior, en este caso el alumno decide reforzar la conducta del agresor involucrándose en la situación de exclusión contra la víctima.

Como ocurre en el caso anterior, seguidamente se les pregunta a los alumnos cuál es la estrategia que ellos emplearían en caso de verse involucrados en esa misma situación.

En cuanto a las justificaciones que se presentan, éstas responden a la pregunta *"Algunos alumnos creen que él debería decirle al grupo que no sean irrespetuosos con otros chicos, pero dan diferentes razones para esta respuesta. ¿Cómo valorarías cada una de las siguientes razones?"*

Del mismo modo que las estrategias, los alumnos deben valorar cada una de las justificaciones en una escala de 1 a 4 (1=muy mal; 4= muy bien). Encontrando como justificaciones las siguientes:

- a) El grupo podría empezar a llamarle gay a él también.
- b) Piensan que está mal llamar a la gente por motes.
- c) Decir algo puede ayudar a otros alumnos a saber que ellos también pueden decir algo o enfrentarse a algo.
- d) El niño del que se ríen debería saber que no está solo.

Al igual que ocurre con las estrategias, tras la valoración de cada una de las justificaciones como más o menos adecuada, los alumnos debían considerar cuál de las cuatro justificaciones creían que era la mejor, es decir, el alumnado responde a la pregunta *"¿Cuál de las opciones dadas (a, b, c, o d) crees que es la mejor ?"*

3) Diferencias étnicas: *A mediados del curso escolar una alumna que lleva todo el año con velo por motivos de su religión decide no usarlo para no ser tratada de forma distinta. El profesor se percata de esta situación y se pregunta si debería o no hablar con la alumna sobre la decisión que ha tomado. Una de las ideas es simplemente dejar tranquila a la alumna.* En este último dilema, las estrategias presentadas responden a la pregunta "*Si supieras de un alumno en tu clase que estuviera afrontando una situación como esta. ¿Cuál de las siguientes opciones crees que ayudaría al alumno a afrontarse a ello?*", y son las siguientes cuatro:

- a) Decirle a ese alumno que la clase le apoyará.
- b) Decirle al profesor que este es un problema en el que él debería ayudar.
- c) Decirle al alumno que es inteligente no ser raro.
- d) Decirle al alumno que si alguien le molesta que le moleste él también.

Al igual que ocurre en los dos dilemas anteriores, también en este caso el alumno responde posteriormente a la pregunta "*¿Cuál de estas cuatro opciones (a, b, c o d) crees que tú tomarías?*".

En cuanto a las justificaciones, las que se presentan en este dilema responden a la pregunta "*El resto de los alumnos de la clase también se dan cuenta de este hecho. Muchos de ellos piensan que no decir nada es el mejor modo de afrontar la situación. ¿Cómo valorarías cada una de las siguientes razones?*", y son las siguientes:

- a) Creen que como no hay una regla sobre si llevar velo o no, ella puede tomar su propia decisión y deberían dejarla en paz.
- b) Creen que ella debe enfrentarse a esto ella sola porque tendrá que hacerlo sola igualmente en otras muchas situaciones.
- c) Ellos mismo no querrían que se les dijera qué llevar puesto o qué no llevar puesto, así que saben cómo se siente ella.

- d) Creen que ella necesita saber cómo evitar que se burlen de ella y la acosen porque llevar velo es parte de una cultura que puede que no a todos los alumnos les guste.

Seguidamente, el alumnado debe valorar cuál de las cuatro justificaciones presentadas es la mejor, en su opinión ("*¿Cual de estas opciones (a, b, c o d) crees que es la mejor?*").

Además de las preguntas relacionadas con las estrategias y las justificaciones, que miden el razonamiento moral del alumnado, el cuestionario presenta preguntas acerca del acuerdo que tienen en la toma de decisiones planteada en el dilema (Ostracismo : "*Hasta qué punto estás de acuerdo con su elección de unirse al grupo*" ; Insultos : "*¿Cómo de acuerdo estás en que el no unirse al grupo es lo que mejor podía hacer ?*; Diferencias étnicas : "*Hasta qué punto estás de acuerdo con esta decisión*"), así como preguntas referidas a la frecuencia de este tipo de dilemas en su centro escolar, qué otras opciones plantearían, qué datos no comentados en el dilema querrían conocer, y una última pregunta que mide su grado de culpabilidad en caso de cometer situaciones de agresión relacionadas con el dilema planteado (Ostracismo : "*Si estuvieras en el lugar de la chica ¿Te sentirías culpable por unirte al grupo y reírte del chico impopular ? ¿Por qué?*"; Insultos: "*Si estuvieras en la situación de este chico ¿Te sentirías culpable por alejarte del grupo? ¿Por qué?*"; y Diferencias étnicas: "*Si tú fueras uno de los alumnos que tratan a la chica de forma diferente por llevar velo ¿Te sentirías culpable de alguna forma? ¿Por qué?*")

Por último, se plantea una pregunta que hace referencia al entendimiento del cuestionario, así como si el alumnado desea añadir información a sus respuestas.

Las respuestas a estas preguntas de carácter cualitativo se comentan posteriormente en los resultados de la investigación.

5.2.3 - Cuestionario sociométrico.

Los progresos tecnológicos y en especial los modernos sistemas de comunicaciones, están haciendo emerger a gran velocidad nuevas formas de intercambio y de organización social, lo que provoca que los individuos se incluyan alternadamente en muchos grupos, pudiendo desempeñar en poco tiempo roles muy diferentes en los múltiples entornos sociales que encuentran a su paso. Debido a todos estos cambios, la forma clásica de la aplicación del cuestionario sociométrico perdió gran parte del interés que despertó en sus inicios. Sin embargo, los conceptos sociométricos, formulados en su día por Jacob Levi Moreno, se revelan especialmente útiles en la actualidad y adquieren toda su potencialidad analítica y métrica para describir la estructura conectiva de complejas redes de interacción social.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, esta técnica de evaluación cognitiva constituye en la actualidad uno de los procedimientos más utilizados para evaluar la integración social de los chicos y chicas en sus aulas. Consiste en preguntar a todos los alumnos acerca del resto de los compañeros de la clase, permitiendo así conocer el nivel de popularidad o de rechazo, los casos de aislamiento social, así como las características positivas o negativas en que destacan los adolescentes evaluados.

Los métodos de recogida de datos más utilizados en la práctica son las nominaciones y las valoraciones (ratings), aunque también se han propuesto otros procedimientos.

- Método de las nominaciones: se pide a los sujetos de un grupo específico que nombren a las personas del grupo según ciertas condiciones. Estas pueden agruparse en cuatro amplias categorías: amistad (¿Quiénes son tus mejores amigos?), preferencia directa (nombra los sujetos del grupo que te gustan más y que te gustan menos), de relaciones (nombra todos los niños que van juntos) y elecciones específicas de tarea (los que prefieres para sentarte en clase, jugar, trabajar...). Una de las cuestiones más debatidas en torno al método de las nominaciones es el número de nominados. Existen partidarios de la nominación limitada, y de la nominación ilimitada. Los partidarios de la elección limitada señalan que la recogida es más fácil y que simplifica el análisis estadístico. No obstante, en la actualidad

parece haber más apoyo a las elecciones ilimitadas, ya que parece que éstas mejoran la fiabilidad y la validez (Holland y Leinhardt, 1973).

- Método de las valoraciones: propuesto por Singleton y Asher (1977), requiere que los sujetos valoren a todos sus compañeros sobre una escala tipo Likert según cuanto les gustan o cuanto les gustaría jugar con ellos (o alguna otra actividad). Este método, sin embargo, tiene sus fuerzas y debilidades. Una de las principales fuerzas es que proporciona información de todos los sujetos del grupo y permite establecer mejores discriminaciones (Massen et al., 2000; Ferry, 2000). Aunque entre sus principales limitaciones se encuentra su naturaleza unidimensional, ya que aunque se contemplan posiciones negativas y positivas, existe bastante acuerdo en que las valoraciones medias resultantes reflejan sobre todo una medida de aceptación social (Bukowski et al., 1996).

- Otros métodos: en la literatura sociométrica se han propuesto otros métodos de recogida de datos que hoy apenas se utilizan, como el método de “ordenación” (ranking) y el de “comparaciones binarias”. En el primero se pide a los sujetos que ordenen a sus compañeros según sus preferencias para el criterio establecido. El segundo se basa en las elecciones a partir de todas las combinaciones binarias que se pueden formar en el grupo. Las dificultades de recogida y de análisis de datos hacen que estos procedimientos no se utilicen apenas en la práctica

Para esta investigación se han usado las técnicas sociométricas basadas en un enfoque múltiple que implican los siguientes procedimientos:

- Método de las nominaciones: como ya se ha mencionado, el método de las nominaciones consiste en pedir al alumno que nombre a los tres chicos o chicas de su clase con los que más le gusta trabajar, y con los que menos (en este caso se ha optado por una nominación limitada a tres, y la población de posibles elegibles al grupo de clase, para simplificar el análisis estadístico). Con este método se pueden obtener los siguientes indicadores:

- Elecciones (E): número de veces que el alumno es nombrado para trabajar con él por parte de otro compañero.
- Rechazos (R): número de veces que el alumno es nombrado por un compañero porque no quieren trabajar con él.
- Preferencia social (PS): que se obtiene a partir de los dos anteriores y que es el número de Elecciones menos el número de Rechazos.
- Impacto social (IS): es el número de Elecciones más el número de Rechazos.

Por otro lado, con este método desarrollado por Coie, Dodge y Coppotelli (1982) se identifica a los cinco grupos de estatus sociométrico, que son, como ya se han comentado:

- Populares: aquellos alumnos con muchas nominaciones positivas y muy pocas negativas
 - Rechazados: son los alumnos con pocas nominaciones positivas y muchas nominaciones negativas.
 - Ignorados: sin aquellos alumnos que no reciben ni nominaciones positivas ni negativas.
 - Controvertidos: son los alumnos que reciben muchas nominaciones positivas y negativas al mismo tiempo.
 - Promedio: no puede incluirse en ninguna de las clasificaciones anteriores, es decir, que obtienen una puntuación en PS social mayor que $-.5$, y menor que $.5$.
- Métodos de Asociación de Atributos Perceptivos: este método se utiliza con objeto de obtener información sobre la conducta tal como es percibida por los propios compañeros. A través de la información obtenida, pueden calcularse dos índices globales de conducta percibida, agrupando todas las nominaciones que cada alumno recibe en los atributos de tipo positivo, por una parte, y negativo, por otras.
- Atributos positivos: número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en categorías descriptivas de carácter positivo. Dentro de esta categoría se incluyen atributos como

tener muchos amigos, llevarse bien con los profesores, ser simpático, tener la capacidad de escuchar a los demás, capacidad de resolver conflictos, estar dispuesto a ayudar, o saber comunicarse.

- Atributos negativos: número de veces que el alumno es nombrado por sus compañeros en las categorías descriptivas de carácter negativo. Los atributos negativos de esta categoría incluyen aspectos como *tener pocos amigos, llevarse mal con los profesores, ser antipático, no entender a los demás, ser agresivo, tener problemas para comunicarse, sentirse fracasado, o querer siempre llamar la atención.*

Los resultados obtenidos a través de estos dos procedimientos sociométricos dependen del número de sujetos que responden a la prueba. Por dicha razón, al utilizar este método en la presente investigación, se utilizan las puntuaciones tipificadas (puntuaciones Z) para cada una de las aulas evaluadas, además de para poder ser comparables entre sí.

Por lo tanto, el procedimiento para la identificación del alumnado queda presentada de la siguiente manera:

- Preferencia social (PS): Puntuaciones Zelecciones – Puntuaciones Zrechazos
 - $Ze - Zr$
- Impacto social (IS): Puntuaciones Zelecciones + Puntuaciones Zrechazos
 - $Ze + Zr$

Por otro lado, los estatus sociométricos quedan de la siguiente manera;

- Popular: $ZPS > 1$ $Ze > 0$ $Zr < 0$
- Rechazado: $ZPS < -1$ $Ze < 0$ $Zr > 0$
- Ignorado: $ZPS < -1$ $Ze < 0$ $Zr < 0$
- Controvertido: $ZIS > 1$ $Ze > 0$ $Zr > 0$
- Promedio: resto de estudiantes $PS > -5 < 5$

5.2.4- Variables objeto de estudio

Las variables objeto de estudio de la presente investigación se encuentra agrupadas teniendo en cuenta los objetivos previamente planteados. Así, las variables son las siguientes:

- Actitudes de acoso entre iguales:
 - o Actuación como víctima, agresor u observador en situaciones de acoso entre iguales.
- Estrategias de negociación en situaciones de acoso entre iguales.
- Actitudes de justificación de la violencia.
- Posición sociométrica en el aula:
 - o Elecciones y rechazos por parte de los compañeros.
 - o Atributos positivos.
 - o Atributos negativos.
 - o Estatus.

5.3 - Estudio piloto

Se realizó un estudio piloto con un grupo de un Centro de Enseñanza Secundaria con el objetivo de examinar posibles dificultades de comprensión de las preguntas del cuestionario sobre violencia (claridad de las preguntas, vocabulario...), o comprensión de los dilemas morales (adecuación del dilema a la edad del alumnado, comprensión de la forma de respuesta presentada...).

Así, se encontraron una serie de dificultades a la hora de realizar el estudio, como son el hecho de que los alumnos de los cursos inferiores presentaban más dificultades para responder a las preguntas sobre razonamiento moral, no sabiendo cómo valorarlas, de ahí que en el trabajo de investigación presente se haya realizado una mejora en la presentación de los dilemas del cuestionario de desarrollo moral, para que su entendimiento y formato de respuesta sean más sencillos para el alumnado.

Los resultados generales del estudio indicaban que uno de cada tres alumnos declara sufrir situaciones de exclusión, rechazo y violencia psicológica; y que uno de cada cuatro sufre violencia hacia sus propiedades. Las formas de violencia más graves (amenazas o intimidaciones de carácter sexual) son menos frecuentes, aunque no menos importantes.

En cuanto al desarrollo moral, se constató que en casos de acoso y exclusión, los alumnos consideran que lo que mejor se puede hacer es mantenerse al margen de las mismas o, en todo caso, actuar respaldando a la víctima. Mientras que, como se ha venido observando, unirse a la situación de acoso y exclusión es lo que menos optan por hacer.

Finalmente, señalar que los datos encontrados en este estudio piloto no indican que este tipo de adopción de perspectivas se de siempre entre el alumnado. La muestra empleada en la realización del mismo no era representativa, por tanto, no se podían generalizar los resultados.

5.4 - Procedimiento

Se envió una carta al instituto seleccionado solicitando su colaboración en el estudio. Tras recibir una respuesta afirmativa, se realizó una cita con el director de la institución para proporcionar detalles adicionales acerca de los objetivos del estudio, cuestionarios a administrar, así como la creación de un calendario para la aplicación colectiva de las pruebas de evaluación.

Antes de repartir los cuestionarios a los alumnos se les daba una breve explicación sobre la finalidad del mismo, así como el uso que se iba a hacer de sus respuestas. Así, las instrucciones dadas fueron:

“Estoy haciendo un estudio para la Universidad Complutense de Madrid sobre la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Para poder realizar este estudio voy a pasaros unos cuestionarios que tendréis que rellenar. Vuestras respuestas son completamente anónimas, por eso no tenéis que escribir vuestro nombre. Tan sólo necesito que me rellenéis los datos que se os piden en el cuestionario (Nombre del centro, edad, sexo, fecha de nacimiento, y el nombre de vuestro tutor o tutora). Al principio del cuestionario se os muestra cómo tenéis que responder a cada pregunta. Si tenéis alguna duda levantad la mano y yo intentaré resolverla. Del mismo

*modo, levantad la mano cuando lo terminéis, y yo lo recogeré.
Gracias”*

Todos los alumnos completaban primeramente el Cuestionario para la evaluación de la violencia en la escuela y en el ocio, seguido por la sociometría, y finalmente por el Cuestionario Opciones según el contexto: clases y escuelas. El énfasis particular residía en los temas de confidencialidad de sus respuestas, tales como el hecho de que nadie de la institución tendría acceso a la información personal. También se les daba a conocer que la actividad era completamente voluntaria y que podrían parar en cualquier momento deseado. Todos los alumnos decidieron participar. La duración del cuestionario es de aproximadamente 50 minutos. Y tras el respectivo análisis de los datos obtenidos, se procedió a hacer una devolución de datos al centro. Así, se acordó con el centro una sesión en la que se les entregaba un informe en mano sobre el estudio realizado. Además se realizó una sesión con el orientador educativo del centro para abordar los diferentes aspectos del estudio que pudieran servir como base para posibles intervenciones futuras encaminadas a mejorar la convivencia y la calidad de vida de los adolescentes en el centro.

5.5- Análisis de datos

Una vez pasados los cuestionarios se procedió a realizar diferentes medidas con los resultados obtenidos mediante el uso del paquete estadístico SPSS, en su versión 19.0. A lo largo de la exposición de los resultados se describirán los estadísticos realizados en cada caso, aunque dadas las características de la investigación, y teniendo en cuenta los objetivos e hipótesis planteados anteriormente, los análisis de datos generales vinculados a este diseño fueron múltiples:

- Análisis descriptivo de los principales factores que ofrecen los cuestionarios: (análisis factorial para las variables cuantitativas, y Ji cuadrado para las cualitativas; correlación de Spearman entre los diferentes roles de los estudiantes y las estrategias de negociación utilizadas por los mismos, valor Kappa para medir la estabilidad de las

respuestas en los distintos dilemas...). Este análisis nos permite controlar la presencia de posibles errores en la fase de introducción de los datos, es decir, encontrar valores que están fuera del rango, o la presencia de valores perdidos. También proporciona una idea de la forma que tienen los datos: su posible distribución de probabilidad con sus parámetros de centralización, media, mediana y moda; así como sus parámetros de dispersión; varianza; desviación típica, etc.

- Breve descripción sobre las principales respuestas presentadas en el cuestionario, relativas a las diferentes propuestas sobre estrategias o justificaciones posibles, así como dudas relativas al mismo. En este caso, al tratarse de un análisis cualitativo de los datos, no se ha utilizado el paquete estadístico SPSS, sino que sólo se muestran las respuestas literales del alumnado.
- Para analizar la posición del alumnado en el aula, así como su relación con los atributos perceptivos y con los perfiles de violencia, se han utilizado diferentes análisis de frecuencias, correlaciones, y análisis factoriales para comprobar las diferencias en las puntuaciones de las variables.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS I. CONDUCTAS VIOLENTAS EN LA ESCUELA Y EN EL OCIO.

Teniendo en cuenta el primer objetivo específico anteriormente señalado (*Realizar un estudio descriptivo de los distintos roles de los participantes en una situación de violencia o exclusión entre iguales, en el contexto escolar y en el ocio*), se muestra a continuación un análisis de los principales factores que componen el cuestionario de violencia entre iguales.

6.1 – Análisis descriptivo de los principales factores del cuestionario de situaciones de violencia.

A continuación se presenta la descripción de los resultados obtenidos en las situaciones de violencia entre iguales en la escuela y en el ocio.

6.1.1- Calidad subjetiva de contextos y relaciones:

Este apartado hace referencia a las preguntas sobre cómo el alumno se siente en distintos lugares y relaciones en los que transcurre su vida (en sus relaciones con los iguales, relaciones familiares, relaciones con el aprendizaje, y relación con uno mismo), y aunque no es objetivo principal de estudio para esta investigación, se ha realizado un análisis descriptivo de este factor con el fin de conocer la calidad de las relaciones del alumnado, sobre todo en los datos relativos al centro escolar, cuyos resultados se muestran a continuación. En la siguiente tabla se muestran las puntuaciones medias sobre este apartado:

Tabla 9. Calidad subjetiva de contextos y relaciones

	N	Media	Desviación típica
En casa	182	5,96	1,250
Con tu padre	182	5,87	1,451
Con tu madre	182	6,18	1,042
En el instituto en general	182	5,48	1,164
En tu clase	182	5,61	1,211
Con los profesores/as	182	5,00	1,475
Con tus compañeros/as	182	6,03	1,043
Con tus amigos/as	182	6,69	,651
Con el ocio	182	6,34	,912
Con lo que aprendes en el instituto	182	5,23	1,231
Contigo mismo	182	5,99	1,334
Con tu futuro	182	5,68	1,426
Con tu pareja	92	5,08	2,401
N Válidos (listwise)	92		

Como puede observarse, los alumnos se sienten bien o muy bien en la mayor parte de las situaciones, puesto que la mayor parte de los valores obtenidos se aproximan al máximo (valor 7). Como se muestra en la tabla, los alumnos se encuentran mejor en su entorno con los amigos y compañeros; seguidos de las situaciones en las que se encuentran con la familia (sobre todo en su relación con la madre), y de las situaciones relacionadas con ellos mismos o con su futuro. Los valores más bajos (aunque también son elevados) son aquellos que hacen referencia a las situaciones escolares, sobre todo la referida a su relación con los profesores, cuyo análisis se muestra más adelante en el cuestionario.

6.1.2 - Situaciones sufridas como víctima en la escuela.

En la siguiente figura se presenta el resumen del porcentaje de alumnos que señalan sentirse víctima en la escuela “a menudo” o “siempre” (puntuaciones 4 y 5 en la escala) en cada una de las situaciones por las que se pregunta. Además en la tabla que aparece a continuación se presenta una descripción detallada de las respuestas sobre situaciones de victimización.

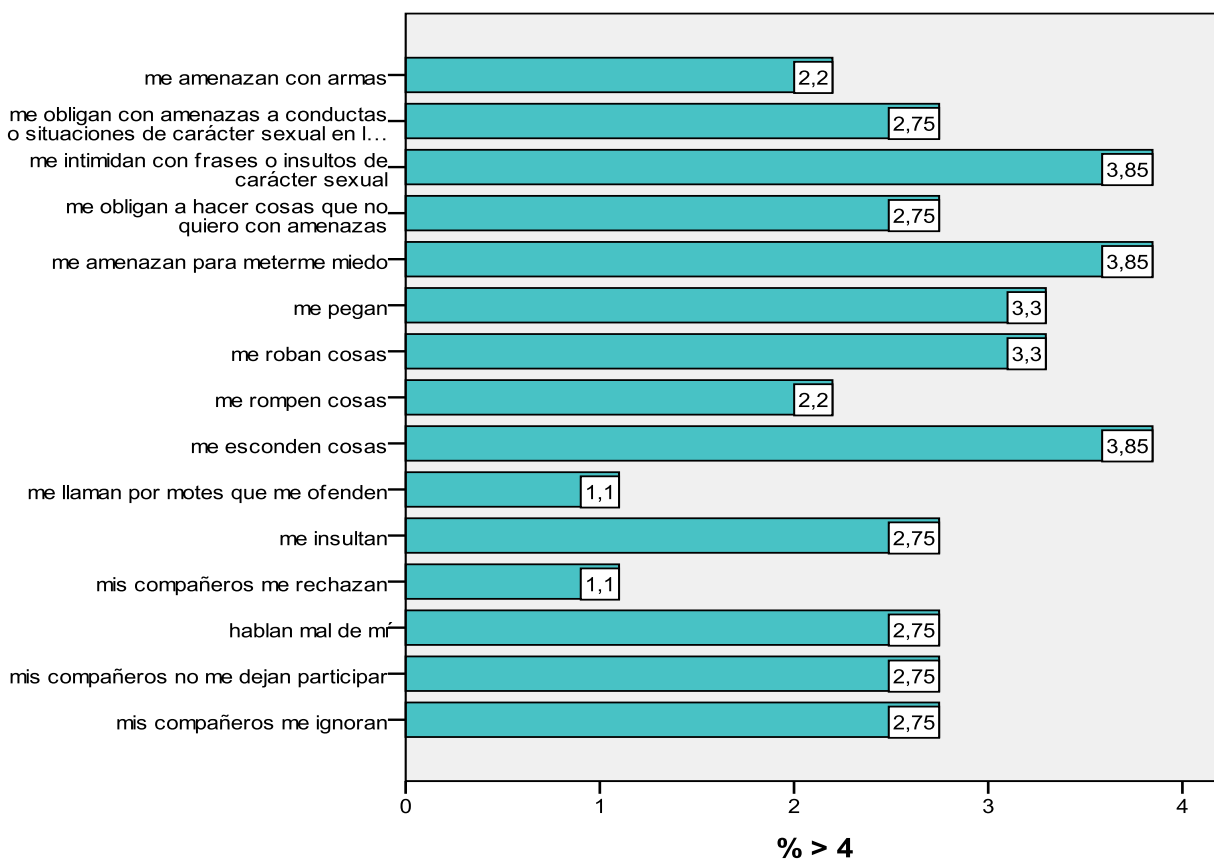


Figura 5. Situaciones sufridas como víctimas en la escuela “a menudo” o “siempre”

Tabla 10. Porcentajes de respuesta en las preguntas sobre victimización en la escuela

	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Mucho
Mis compañeros me ignoran	68.7	25.3	3.3	-	2.7
Mis compañeros no me dejan participar	77.5	15.4	3.3	1.1	2.7
Hablan mal de mí	51.1	33.5	11	1.6	2.7
Mis compañeros me rechazan	75.3	17.6	2.7	3.3	1.1
Mis compañeros me insultan	65.9	22.5	6	2.7	2.7
Me llaman por mote que me ofenden o ridiculizan	74.7	15.4	4.9	3.8	1.1
Me esconden cosas	79.1	10.4	6	5	3.8
Me rompen cosas	86.3	7.7	2.2	1.6	2.2
Me roban cosas	82.4	11.5	2.2	5	3.3
Me pegan	84.1	8.2	3.8	5	3.3
Me amenazan para meterme miedo	87.4	4.4	3.8	5	3.8
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas...)	92.3	1.1	1.1	2.7	2.7
Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	91.8	3.3	1.1	-	3.8
Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	93.4	1.1	1.1	1.6	2.7
Me amenazan con armas (palos, navajas...)	93.4	.5	2.7	1.1	2.2

Como puede observarse en la figura, a partir de lo que informan los alumnos que se declaran víctimas de exclusión o de acoso en la escuela, las situaciones más frecuentes parecen las asociadas a la violencia que se ejerce sobre las propiedades (me esconden cosas → 3'8%; me rompen cosas → 2'2%; me roban cosas → 3'3%), y aquellas que hacen referencia al rechazo verbal y exclusión pasiva (me ignoran → 2'7%; no me dejan participar → 2'7%; hablan mal de mí → 2'7%; me rechazan → 1'1%)

El uso de amenazas con diferentes fines es calificado como muy frecuente (siempre) por el 6'5% de los alumnos (me amenazan para meterme miedo → 3'8%; me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas → 2'7%).

Del mismo modo, el 6'5% del alumnado afirma sufrir amenazas, intimidaciones o insultos de carácter sexual siempre, mientras que el 3'8% afirma ser víctima de violencia verbal (me insultan → 2'7; me llaman por mote que me ofenden o ridiculizan → 1'1) con la misma frecuencia.

El 3'3% de los alumnos afirma haber sufrido una agresión física en el entorno escolar, y el 2'2% ha sido amenazado con armas.

Estos resultados reflejan que uno de cada cinco alumnos declara sufrir situaciones de exclusión, rechazo y violencia psicológica; y que uno de cada diez sufre violencia hacia sus propiedades. Las formas de acoso más graves (amenazas o intimidaciones de carácter sexual, amenazas con armas) son menos frecuentes, aunque no menos importantes.

6.1.3 - Situaciones vividas como agresor en la escuela.

En la figura 6 se presentan los resultados de los porcentajes de los alumnos que afirman haber participado como agresor en la escuela “a menudo” o “mucho”. Del mismo modo, en la tabla 11 se reflejan los porcentajes de respuesta en las preguntas sobre participación como agresor en la escuela.

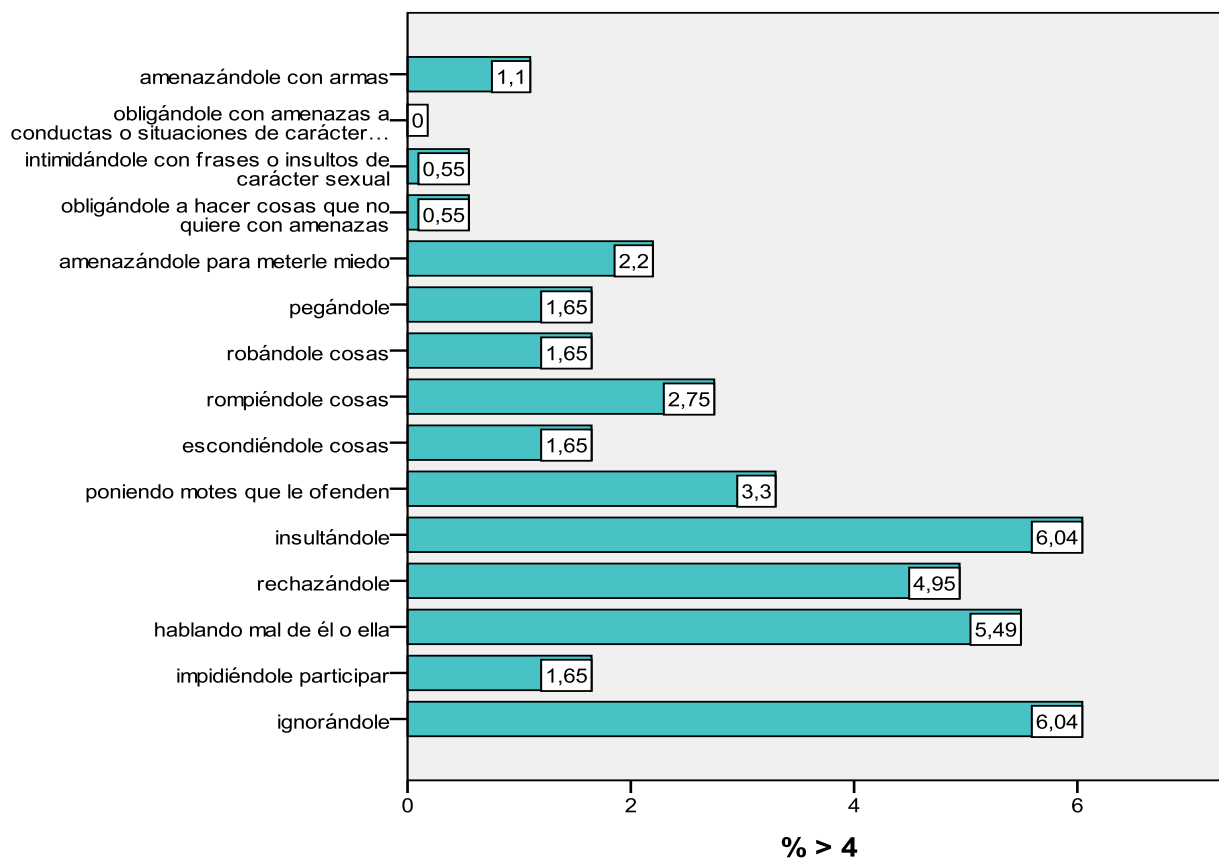


Figura 6. Situaciones vividas como agresor en la escuela “a menudo” o “mucho”

Tabla 11. Porcentajes de respuesta en las preguntas sobre participación como agresor en la escuela

	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Mucho
Ignorándole	52.2	28	9.9	3.8	6
No dejándole participar	77.5	12.6	6.6	1.6	1.6
Hablando mal de él o de ella	46.2	30.8	13.2	4.4	5.5
Rechazándole	68.7	15.4	7.7	3.3	4.9
Insultándole	63.2	19.8	7.1	3.8	6
Poniéndole motes que le ofenden o ridiculizan	59.9	20.3	9.3	7.1	3.3
Escondiéndole cosas	82.4	11	2.7	2.2	1.6
Rompiéndole cosas	90.1	4.4	2.2	.5	2.7
Robándole cosas	91.2	3.3	1.6	2.2	1.6
Pegándole	88.5	4.9	2.2	2.7	1.6
Amenazándole para meterle miedo	87.9	3.8	3.8	2.2	2.2
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas...)	94.5	3.3	1.1	.5	.5
Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	91.8	4.9	2.2	.5	.5
Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	95.6	3.3	.5	.5	-
Amenazándole con armas (palos, navajas...)	95.6	2.2	1.1	-	1.1

En este caso los valores de los porcentajes son superiores a los obtenidos en los porcentajes anteriores (situaciones de victimización). En este caso los valores más elevados (“a menudo” o “mucho”) son aquellos que hacen referencia a las situaciones de rechazo verbal y exclusión pasiva (ignorándole → 6,04%; insultándole → 6,04%; hablando mal de él o ella → 5,49%; rechazándole → 4,95%) seguidas por aquellas que hacen referencia a la violencia hacia las propiedades, que constituyen el 6,05% del alumnado.

Como puede observarse, el 1,65% afirma ser víctima de agresiones físicas “a menudo” o “mucho”.

El 2,57% afirma sufrir agresiones con amenazas para obtener distintos fines (amenazándole para meterle miedo → 2,2%; obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas, como traer dinero o hacer tareas → ,55%).

Las agresiones más extremas obtienen valores menores que en los casos de victimización, pues ningún alumno afirma utilizar amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar, aunque sí utilizan amenazas con armas (1,1%)

6.1.4 - Situaciones vividas como espectador en la escuela

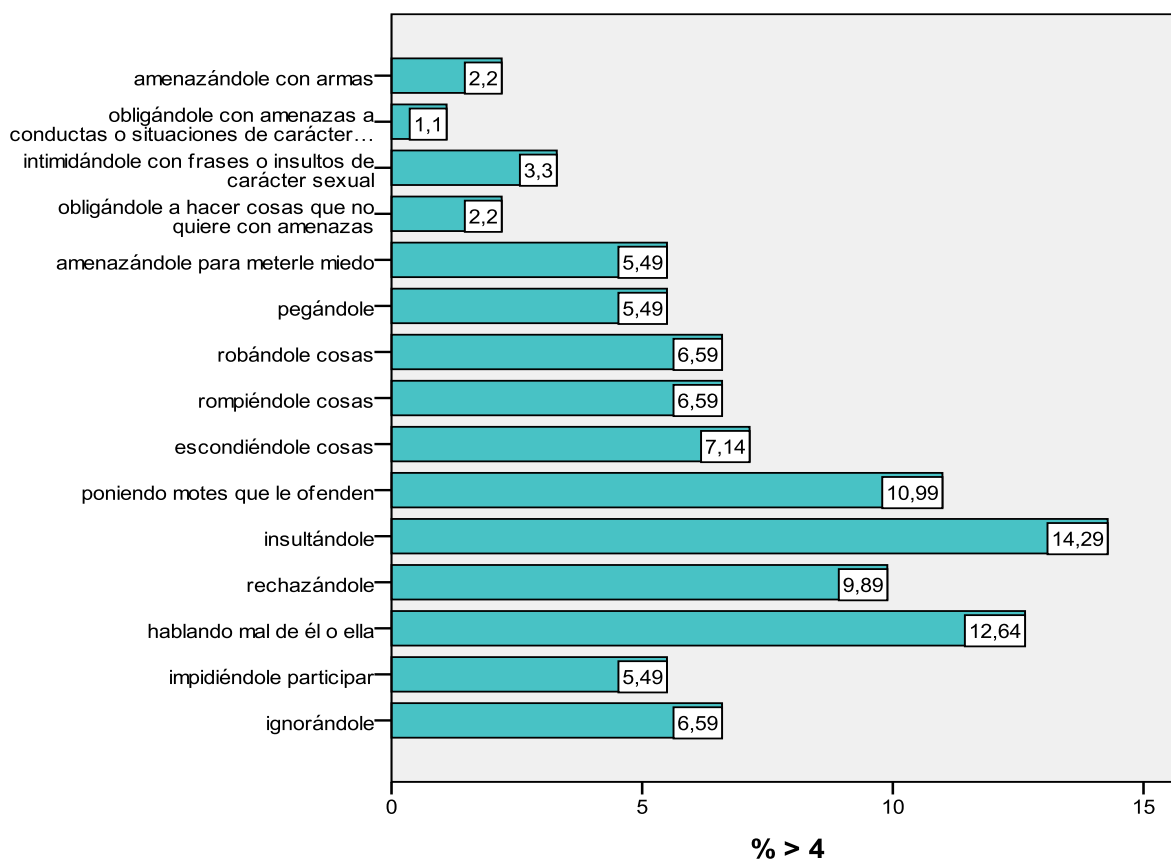


Figura 7. Situaciones en la escuela que se han conocido sin participar “a menudo” o “mucho”

Tabla 12. Porcentajes de respuesta en las preguntas sobre situaciones vividas como espectador en la escuela

	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Mucho
Ignorándole	51.6	22	12.6	7.1	6.6
Impidiéndole participar	64.8	17	9.9	2.7	5.5
Hablando mal de él o de ella	38.5	23.6	17.6	7.7	12.6
Rechazándole	51.1	19.2	7.7	12.1	9.9
Insultándole	44	24.2	10.4	7.1	14.3
Poniéndole motes que le ofenden o ridiculizan	44.5	22	11.5	11	11
Escondiéndole cosas	60.4	17.6	8.8	6	7.1
Rompiéndole cosas	75.8	9.3	6.6	1.6	6.6
Robándole cosas	71.4	12.1	7.1	2.7	6.6
Pegándole	70.9	11	9.3	3.3	5.5
Amenazándole para meterle miedo	76.4	10.4	6	1.6	5.5
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacer tareas...)	88.5	6	2.7	.5	2.2
Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	86.3	6.6	2.2	1.6	3.3
Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	89	6	2.7	1.1	1.1
Amenazándole con armas (palos, navajas...)	90.1	3.8	22	1.6	2.2

En la tabla 12 se presenta una descripción de las respuestas dadas por los alumnos a las preguntas del apartado D del cuestionario: *-¿Durante los últimos dos meses le ha sucedido a alguno de tus compañeros/as algo de lo que se describe a continuación, que tú hayas conocido sin participar (para evitarlo o para producirlo)?-* Y en la figura 7 se muestran los porcentajes de alumnos que dicen haber conocido dichas situaciones “a menudo” o “mucho”

En este caso las situaciones cuyos valores son más elevados (aquellos que ocurren “mucho”) son, como ocurre en el caso anterior, aquellas que hacen referencia a las situaciones de rechazo verbal y exclusión pasiva (ignorándole → 6,6%; impidiéndole participar → 5,5%; hablando mal de él o de ella → 12,6%; poniéndole motes que le ofenden o ridiculizan → 10,99%...) seguidas por aquellas cuya violencia se ejerce hacia las propiedades (el 20,3% del alumnado afirma que ocurre siempre) como son “escondiéndole cosas” → 7,1%; rompiéndole cosas → 6,6% y robándole cosas → 6,6%).

El uso de amenazas con diferentes fines (para meter miedo, o para obligarle a hacer cosas como traer dinero o hacer las tareas) es calificado como muy frecuente por el 7,7% de los alumnos, y solo el 5,5% afirma observar situaciones de violencia física muy a menudo (“mucho”)

Las formas de violencia más graves son observadas “mucho” por el 6,6% de los alumnos.

Estos datos reflejan que ocho de cada diez alumnos afirma ser observador de situaciones de rechazo verbal y exclusión pasiva en la escuela con una alta frecuencia, mientras que ese dato se reduce a dos de cada diez cuando se trata de situaciones de agresión más graves.

6.1.5 - ¿Quién está disponible para ayudar?

La Figura 8 muestra las personas a las que los alumnos acuden en busca de ayuda en situaciones de violencia o exclusión. Como puede observarse, los amigos son a quienes más acuden los alumnos para pedir ayuda (37,4%) seguido por los padres (madre: 34,1%; padre: 30,2%) las personas del entorno escolar (orientador: 19,2%; tutor/a: 15,9%; y profesor: 13,7%) y otras personas (16,5%) entre las que, como indican los alumnos, destacan principalmente los hermanos, primos o tíos.

En último caso, los alumnos afirman que acudirían a pedir ayuda a los compañeros de clase (4%) con los que no se mantiene una estrecha relación de amistad.

Como puede observarse, estos resultados muestran una alta participación por parte de los alumnos en el hecho de pedir ayuda para la resolución de este tipo de problemas. Como observamos, alrededor del 38% de los alumnos deciden pedir la colaboración de un amigo para solucionar la situación de acoso, mientras que en la mayoría de los estudios (Whitney y Smith, 1993) se muestra que alrededor del 30% de los alumnos ni siquiera optan por pedir ayuda, sino que por el contrario no lo dicen a nadie, mientras que otros estudios indican que primeramente se comentan estos problemas a los familiares, seguidos por los amigos, y finalmente por las personas del entorno escolar (Naylor, Cowie y Del Rey, 2001).

La tabla 13 muestra, igualmente, y con los mismos resultados, la frecuencia con la que acuden a diferentes personas en busca de ayuda.

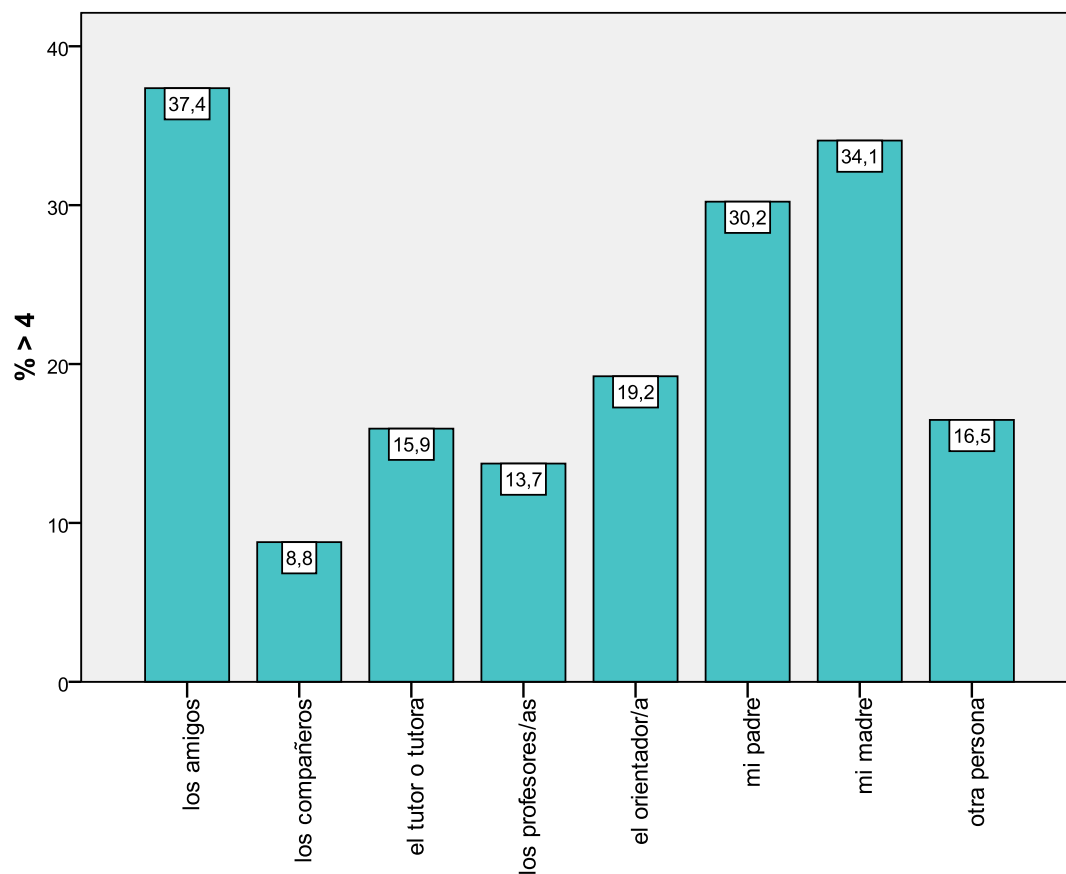


Figura 8. Personas a las que acuden en busca de ayuda en situaciones de violencia o exclusión

Tabla 13. Frecuencia con la que acuden a diferentes personas en busca de ayuda en situaciones de violencia o exclusión

	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Mucho
Los amigos	9.9	10.4	19.2	23.1	37.4
Los compañeros	13.7	33.5	26.4	17.6	8.8
El tutor o tutora	28.6	17	19.2	19.2	15.9
Los profesores/as	33.5	23.1	17	12.6	13.7
El orientador/a	46.2	14.3	12.1	8.2	19.2
Mi padre	27.5	15.9	10.4	15.9	30.2
Mi madre	25.8	13.7	13.7	12.6	34.1
Otra persona	59.3	9.3	9.9	4.9	16.5

6.1.6 - ¿Qué hace el profesorado?

Como puede observarse en la figura 9, el 21,98% de los alumnos considera que se puede contar con algún profesor, de una manera muy frecuente (“mucho”) cuando alguien intenta abusar. El 47,25% considera que los profesores actúan como mediadores para ayudarles a resolver problemas, o que trabajan activamente tanto para prevenir como para cortar dichos problemas.

Los porcentajes que indican que los profesores “no se enteran” o “no saben impedirlos” son muy bajos (14,9% y 10,99% respectivamente) al igual que los porcentajes que indican que los profesores “miran para otro lado” (4,95%)

Todos estos datos indican que la colaboración del profesorado con el fin tanto de evitar como de solucionar los problemas de violencia es elevada.

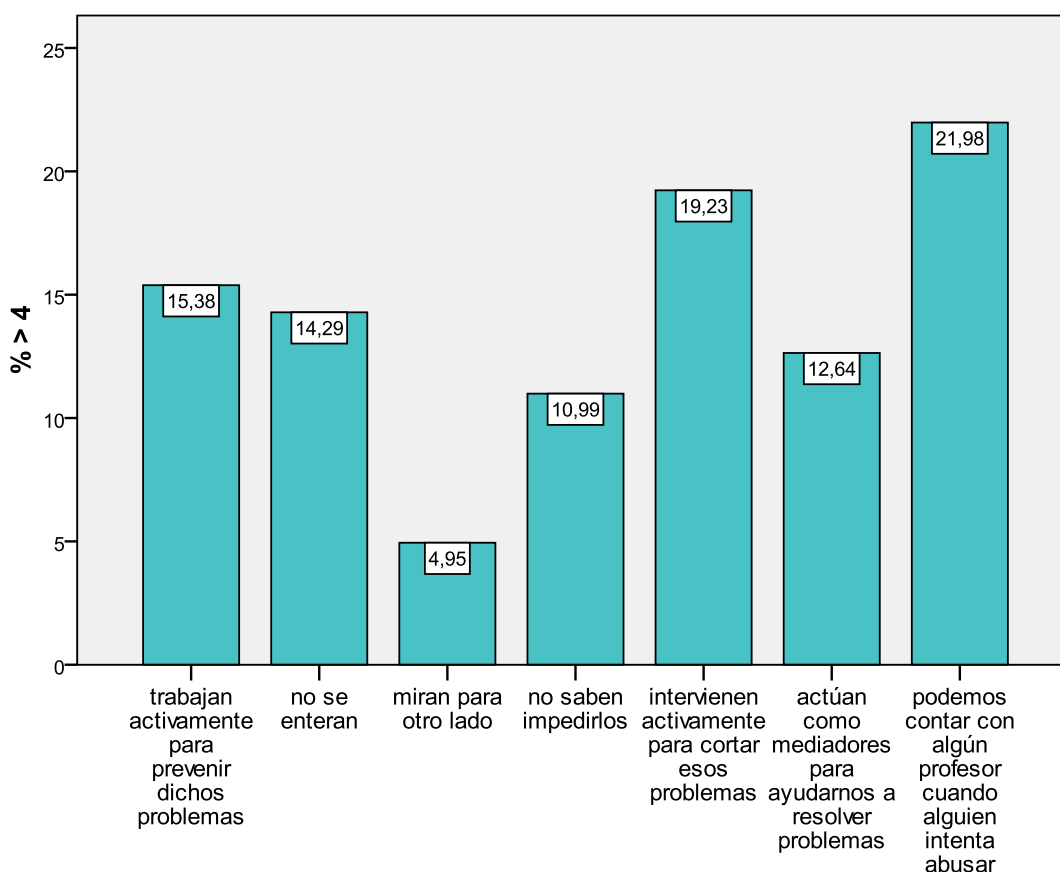


Figura 9. Valoración de los alumnos de la conducta del profesorado ante situaciones de violencia.

Tabla 14. Conductas del profesorado en situaciones de violencia o exclusión

	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Mucho
Trabajan activamente para prevenir dichos problemas	30.8	21.4	17	15.4	15.4
No se enteran	26.9	27.5	19.8	11.5	14.3
Miran para otro lado	46.7	23.1	19.8	5.5	4.9
No saben impedirlos	33	22.5	21.4	12.1	11
Intervienen activamente para cortar esos problemas	22	22	19.8	17	19.2
Actúan como mediadores para ayudarnos a resolver problemas	26.4	17	23.6	20.3	12.6
Podemos contar con algún profesor cuando alguien intenta abusar	22	18.7	18.7	18.7	22

6.1.7 - ¿Qué hacen los adolescentes?

Tanto en la Figura 10 como en la tabla 15, se muestran los porcentajes del apartado G del cuestionario, que hace referencia a la actitud o comportamiento de los alumnos en la situaciones de violencia: "*Durante los dos últimos meses: ¿Cuál ha sido tu actitud o comportamiento cuando alguno de tus compañeros ha agredido o se ha metido con algún otro compañero o compañera?*",.

De acuerdo con la clasificación de los distintos tipos de observadores podemos señalar que:

- El 46,7% de los alumnos observadores intentar cortar la situaciones si hay una relación de amistad con la víctima; es decir, son testigos defensores de la víctima
- El 13,2% de los alumnos, también defensores de la víctima, intentan cortar la situación aunque no haya una relación de amistad con la víctima
- El 6% decide acudir a los profesores para intentar resolver el problema (recordemos que la actuación de los profesores para resolver estos problemas es elevada)
- Alrededor del 14% de los alumnos puede ser calificado como "testigo culpabilizado", pues no actúa a favor de la víctima aunque cree que debería hacerlo (6%), pero no actúa porque no quieren que les pase lo mismo a ellos (8,2%)
- También el 8,2% no hace nada a favor de la víctima porque considera que no es problema suyo (testigo indiferente)

- Por último, los alumnos considerados como reforzadores del agresor constituyen el 9,3% del total (me meto con él (me río, le llamo por motes, me burlo...) lo mismo que el grupo → 3,8%; Ayudo al agresor (sujeto a la víctima, le tiro las cosas, me uno a la pelea) → 5,5%) porcentaje elevado, pues indica que 1 de cada 10 alumnos refuerza las situaciones de violencia en la escuela.

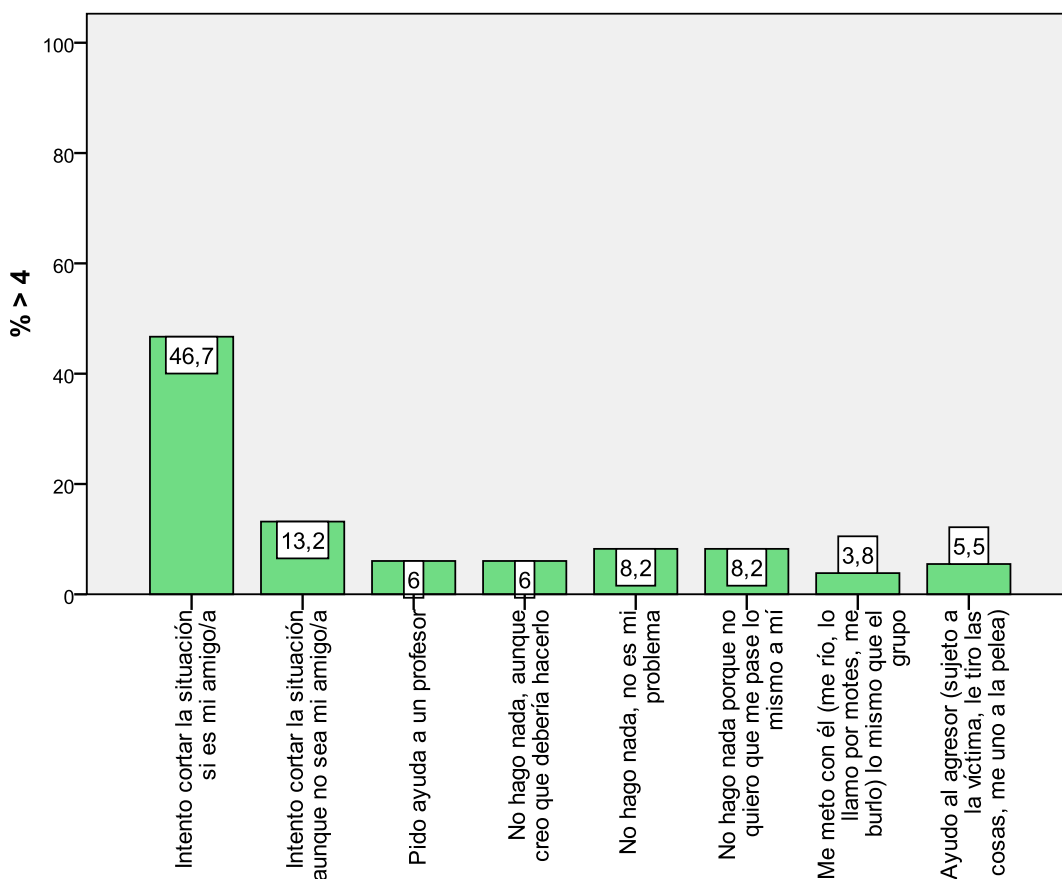


Figura 10. Porcentaje de adolescentes que emiten cada conducta en situaciones de violencia vividas por otro “a menudo” o “mucho”

Tabla 15. Conductas de los adolescentes en situaciones de violencia o exclusión

	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Mucho
Intento cortar la situación si es mi amigo/a	14.3	5.5	14.3	19.2	46.7
Intento cortar la situación aunque no sea mi amigo/a	16.5	25.3	24.2	20.9	13.2
Pido ayuda a un profesor	58.2	14.3	12.1	9.3	6
No hago nada, aunque creo que debería hacerlo	42.3	29.7	16.5	5.5	6
No hago nada, no es mi problema	44	25.8	13.7	8.2	8.2
No hago nada porque no quiero que me pase lo mismo a mí	52.7	22	12.1	4.9	8.2
Me meto con él (me río, lo llamo por motes, me burlo) lo mismo que el grupo	67	15.9	9.9	3.3	3.8
Ayudo al agresor (sujeto a la víctima, le tiro las cosas, me uno a la pelea)	76.4	11	4.9	2.2	5.5

6.1.8 - Situaciones sufridas como víctima en el ocio

Como ya se ha comentado con anterioridad en la descripción del cuestionario, también se incluyen preguntas referentes a las conductas violentas en las situaciones de ocio, cuyos resultados se muestran a continuación.

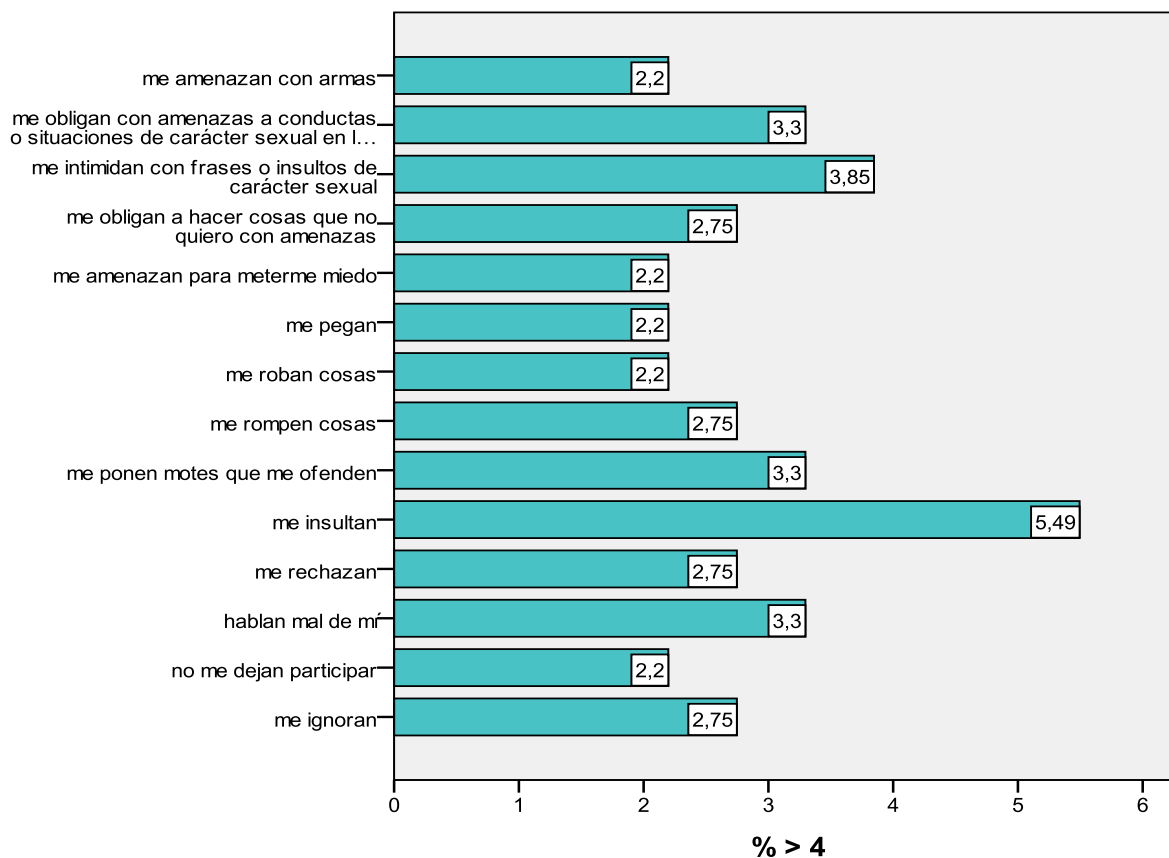


Figura 11. Situaciones sufridas como víctimas en el ocio “a menudo” o “siempre”

Tabla 16. Porcentaje de respuestas a las preguntas sobre victimización en el ocio.

	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Mucho
Mis compañeros me ignoran	86.3	6.6	2.7	1.6	2.7
Mis compañeros no me dejan participar	85.2	6.6	5.5	.5	2.2
Hablan mal de mí	74.7	14.3	7.7	-	3.3
Mis compañeros me rechazan	86.8	4.9	2.2	3.3	2.7
Mis compañeros me insultan	82.4	6.6	3.8	1.6	5.5
Me llaman por motes que me ofenden o ridiculizan	79.7	9.3	4.4	3.3	3.3
Me rompen cosas	87.4	4.4	3.8	1.6	2.7
Me roban cosas	85.7	7.7	2.2	2.2	2.2
Me pegan	87.4	3.8	4.4	2.2	2.2
Me amenazan para meterme miedo	89	4.9	2.2	1.6	2.2
Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas...)	91.8	1.1	3.3	1.1	2.7
Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	88.5	4.4	1.6	1.6	3.8
Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	91.8	2.2	1.6	1.1	3.3
Me amenazan con armas (palos, navajas...)	88.5	3.3	3.3	2.7	2.2

En este caso los valores son similares a los obtenidos en las situaciones de victimización en la escuela.

Alrededor del 20% de los alumnos afirma sufrir situaciones de exclusión pasiva y rechazo verbal “a menudo” o “mucho” (mis compañeros me ignoran → 2,7%; hablan mal de mí → 3,3%; me insultan o llaman por motes que me ofenden o ridiculizan → 8,8%).

Del mismo modo, las situaciones de violencia más graves también presentan valores similares a los que se observan en las situaciones dadas en la escuela; así, las amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que la víctima no quiere participar, las intimidaciones con frases o insultos de carácter sexual o las amenazas con armas constituyen el 9,35% del alumnado (3,3%; 3,85% y 2,2% respectivamente)

Por otro lado, y contrariamente a lo observado en las situaciones en la escuela, la violencia hacia las propiedades se reduce a la mitad en las situaciones dadas en el ocio (9,35% en la escuela → 4,95% en el ocio); mientras que la reducción en los valores no es tan significativa en el caso de la agresión física

(3,3% en la escuela y 2,2% en el ocio), o de la agresión usando amenazas para conseguir diferentes fines (6,6% en la escuela y 4,95% en el ocio).

En general estos datos explican que las situaciones de violencia sufridas por la víctima en el ocio suelen ser similares a las ocurridas en la escuela; solo 1 de cada 10 alumnos sufre situaciones de victimización extrema en el ocio, mientras que en la escuela son 2 de cada 10.

6.1.9 - Situaciones vividas como agresor en el ocio.

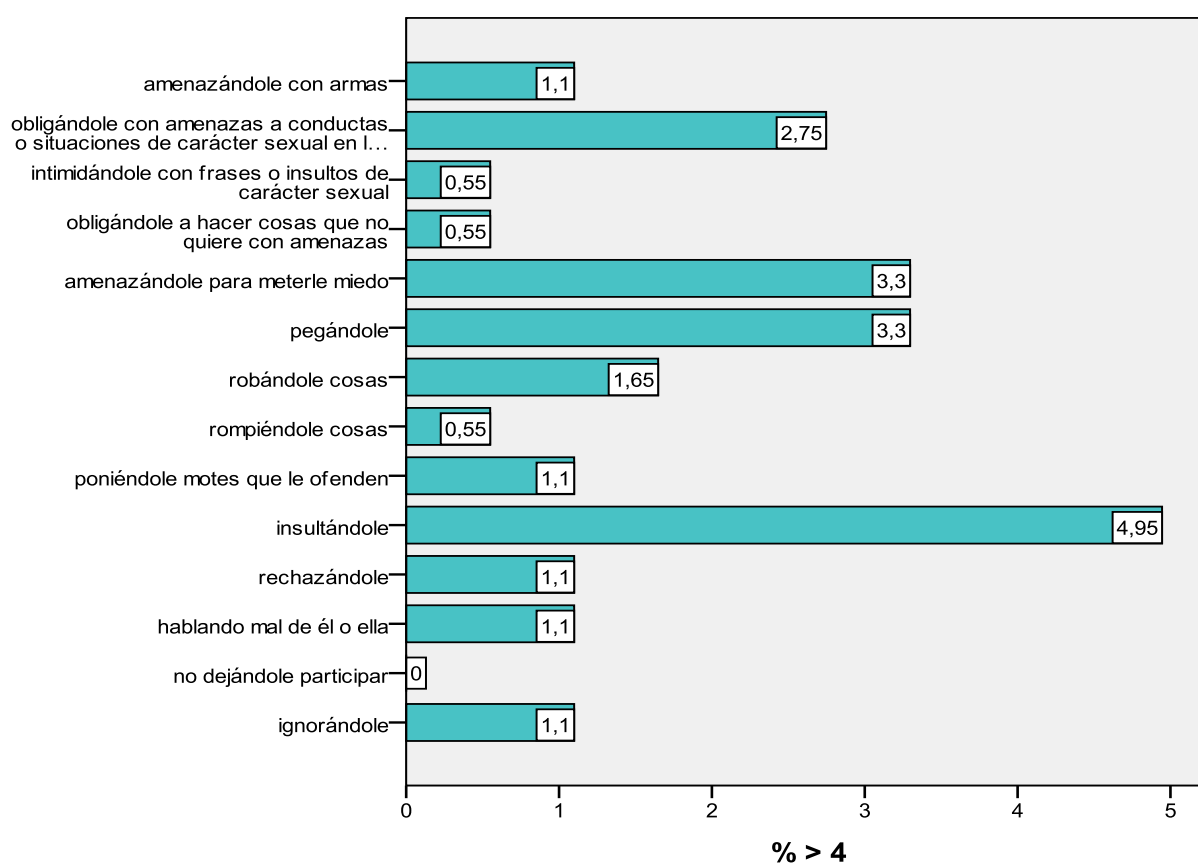


Figura 12. Situaciones en las que se ha participado como agresor en el ocio “a menudo” o “mucho”

Tabla 17. Porcentaje de respuestas a las preguntas sobre participación como agresor en el ocio.

	Nunca	Rara vez	A veces	A menudo	Siempre
Ignorándole	79.1	12.1	5.5	2.2	1.1
No dejándole participar	82.4	11	4.9	1.6	-
Hablando mal de él o de ella	70.3	18.1	6	4.4	1.1
Rechazándole	81.3	11.5	2.2	3.8	1.1
Insultándole	79.1	4.4	7.7	3.8	4.9
Llamándole por motes que le ofenden o ridiculizan	78.6	8.8	6.6	4.9	1.1
Rompiéndole cosas	88.5	3.8	4.9	2.2	.5
Robándole cosas	89.6	3.8	2.7	2.2	1.6
Pegándole	86.3	5.5	4.4	.5	3.3
Amenazándole para meterme miedo	85.2	6.6	3.8	1.1	3.3
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas...)	90.7	3.8	3.8	1.1	.5
Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	88.5	4.9	2.2	3.8	.5
Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	92.3	1.6	3.3	-	2.7
Amenazándole con armas (palos, navajas...)	92.9	2.2	2.2	1.6	1.1

Como puede observarse en la tabla, y comparando los datos con los obtenidos en las situaciones vividas como agresor en la escuela, podemos ver que los valores se reducen a más de la mitad en el caso de las situaciones vividas en el ocio tanto en lo que respecta a la exclusión pasiva y el rechazo verbal (3 de cada 10 alumnos afirma ejercerlo “a menudo” o “mucho” en la escuela, mientras que en el ocio lo afirma 1 de cada 10) como en lo que respecta a la violencia sobre las propiedades (6,05% en la escuela y 2,2% en el ocio)

Por el contrario, la agresión física aumenta en las situaciones dadas en el ocio, pues el 3,3% de los alumnos afirma agredir físicamente fuera de la escuela (mientras que en el entorno escolar solo el 1,65% de los alumnos recurre a este tipo de agresión).

Los casos de violencia más grave parecen ser también un poco más elevados en el caso de las situaciones dadas en el ocio, aunque la diferencia no es significativa, excepto en el caso del uso de amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en los que la víctima no quiere participar, donde en el caso escolar no se reportan datos, mientras que en el ocio el 2,75% del alumnado afirma usarlo con mucha frecuencia.

Si comparamos ambas situaciones en general (escuela y ocio) los datos indican que la agresión se reduce en las situaciones de ocio (2 de cada 10 alumnos) comparado con las situaciones en la escuela (4 de cada 10 usan algún tipo de agresión hacia otro alumnos).

6.2. Selección de alumnos en situación de riesgo de violencia.

Para los principales factores anteriores se presentan los estadísticos descriptivos de las correspondientes distribuciones, así como un conjunto de percentiles para facilitar el diagnóstico individual.

6.2.1 - Situaciones sufridas como víctima en la escuela.

Exclusión en la escuela:

En la tabla 18 se presentan los principales estadísticos derivados de la distribución de todos los casos. En la figura 13 se presenta el correspondiente histograma.

Tabla 18. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el factor Exclusión Escolar.

		Estadístico	Error típ.
Víctima exclusión instituto	N	Válido	182
	N	Perdido	0
		Media	7.2912
		Mediana	6.0000
		Varianza	11.080
		Desv. Típ.	3.329
		Mínimo	5.0000
		Máximo	25.0000
		Rango	20.0000
		Curtosis	8.256

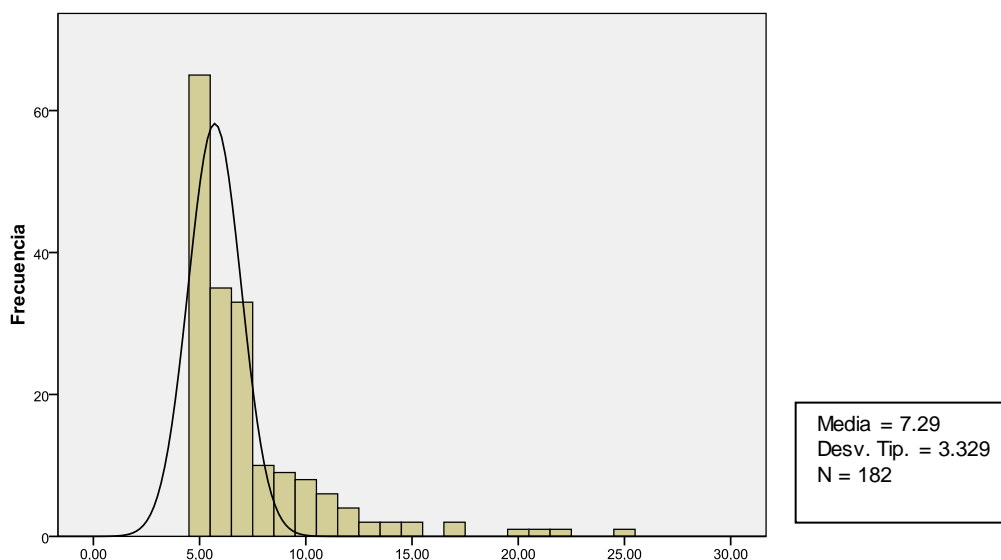


Figura 13. Histograma de las respuestas en el factor Exclusión escolar.

Tabla 19. Percentiles seleccionados en el factor Exclusión escolar.

Percentiles							
Puntuaciones	5	10	25	50	75	90	95
	4	4	4	4	4	5,7000	11,700

En la tabla 19 se presenta una selección de percentiles para ayudar a la interpretación de las puntuaciones. Puede observarse en la figura que existe una fuerte asimetría positiva de las puntuaciones (elevada concentración de casos en las puntuaciones más bajas) lo que implica que la mayor parte de los adolescentes no se ven sometidos a situaciones de exclusión en el centro. Esta alta concentración implica una baja variabilidad en las puntuaciones en las que se expresan los percentiles. Como criterio para la selección de sujetos en riesgo pueden seleccionarse las puntuaciones iguales o superiores al percentil 95, es decir, iguales o superiores a la puntuación 11,7.

Victimización de gravedad media en la escuela.

En la tabla 20 se presentan los principales estadísticos derivados de la distribución de puntuaciones de todos los casos. En la figura 14 se presenta el correspondiente histograma, mientras que en la tabla 21 se presenta una selección de percentiles para ayudar a la interpretación de las puntuaciones.

Tabla 20. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el factor Victimización de gravedad media en la escuela.

Víctima gravedad media	N	Válido	182	Error típ.
	N	Perdido	0	
		Media	8.0989	
		Mediana	7.0000	
		Varianza	16.410	
		Desv. Típ.	4.0509	
		Mínimo	6.0000	
		Máximo	30.0000	
		Rango	24.000	
		Curtosis	12.279	.358

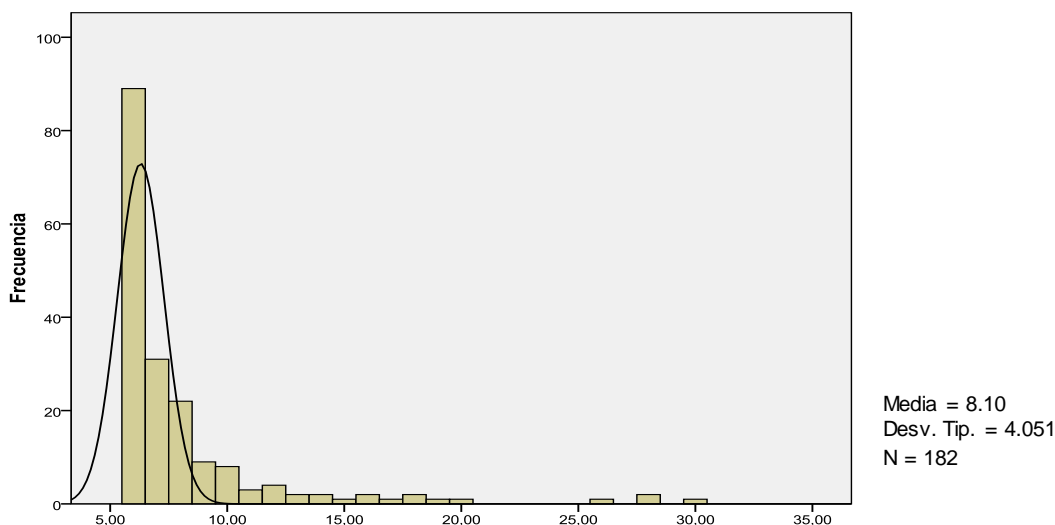


Figura 14. Histograma de las respuestas en el factor Victimización media en la escuela

Tabla 21. Percentiles seleccionados en el factor Victimización media en la escuela

	Percentiles						
Puntuaciones	5	10	25	50	75	90	95
	6	6	6	7	8	12,00	16,8500

Puede observarse en la tabla 12 y en la figura 13 una fuerte asimetría positiva de las puntuaciones (elevada concentración de casos en las puntuaciones más bajas), lo que implica que la mayor parte de los adolescentes no sufren victimizaciones de gravedad media en el centro. Esta alta concentración implica una baja variabilidad en las puntuaciones en las que se expresan los percentiles. Como criterio para la selección de sujetos en riesgo pueden

seleccionarse las puntuaciones iguales o superiores al percentil 95, es decir, iguales o superiores a la puntuación 16,85.

Victimización de gravedad extrema en la escuela:

En la tabla 22 se presentan los principales estadísticos derivados de la distribución de puntuaciones de todos los casos. En la figura 15 se presenta el correspondiente histograma.

Tabla 22. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el factor Víctima de agresión extrema en la escuela.

		Estadístico	Error típ.
Víctima gravedad extrema	N Válido	182	
	N Perdido	0	
	Media	4.8077	
	Mediana	4.0000	
	Varianza	8.079	
	Desv. Típ.	2.8423	
	Mínimo	4.0000	
	Máximo	20.0000	
	Rango	16.0000	
	Curtosis	17.113	.358

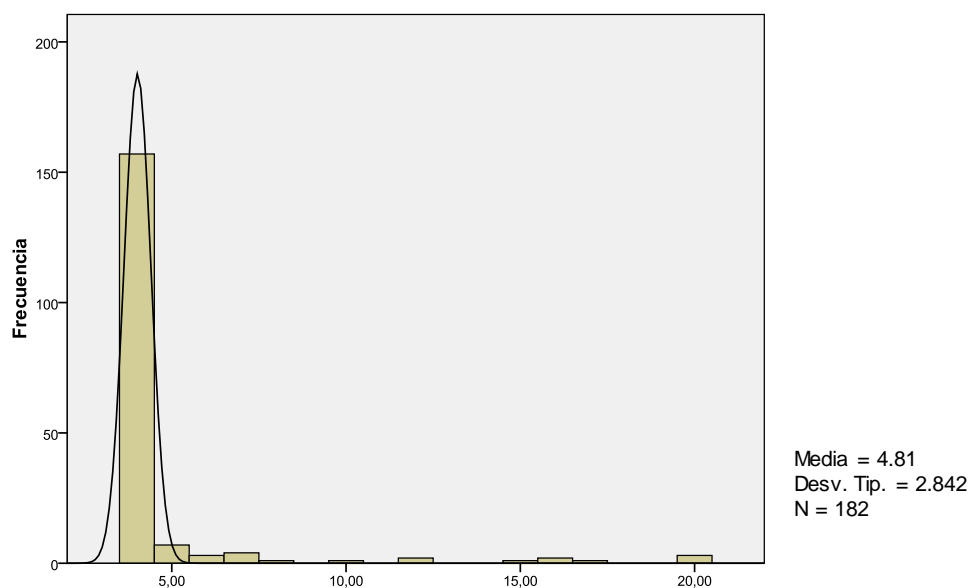


Figura 15. Histograma de las respuestas en el factor Victimización extrema en la escuela.

En la tabla 23 se presenta una selección de percentiles para ayudar a la interpretación de las puntuaciones. Puede observarse en la figura que existe una fuerte asimetría positiva de las puntuaciones (elevada concentración de casos en las puntuaciones más bajas) lo que implica que la mayor parte de los adolescentes no sufren victimizaciones de gravedad extrema en la escuela. Esta alta concentración implica una baja variabilidad en las puntuaciones en las que se expresan los percentiles. Como criterio para la selección de individuos en riesgo pueden seleccionarse las puntuaciones iguales o superiores al percentil 95, es decir, iguales o superiores a la puntuación 11,7.

Tabla 23. Percentiles seleccionados en el factor Victimización de gravedad extrema en la escuela.

Percentiles							
Puntuaciones	5	10	25	50	75	90	95
	4	4	4	4	4	5,700	11,700

6.2.2 - Situaciones vividas como agresor en la escuela.

Exclusión y agresión de gravedad media:

En la tabla 24 se presentan los principales estadísticos derivados de la distribución de puntuaciones de todos los casos. En la figura 16 se presenta el correspondiente histograma.

Tabla 24. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el factor Exclusión y agresión de gravedad media

		Estadístico	Error típ.
Exclusión y agresión de gravedad media	N	Válido	182
	N	Perdido	0
		Media	11.4670
		Mediana	10.0000
		Varianza	28.538
		Desv. Típ.	5.3420
		Mínimo	7.0000
		Máximo	32.0000
		Rango	25.0000
		Curtosis	2.512

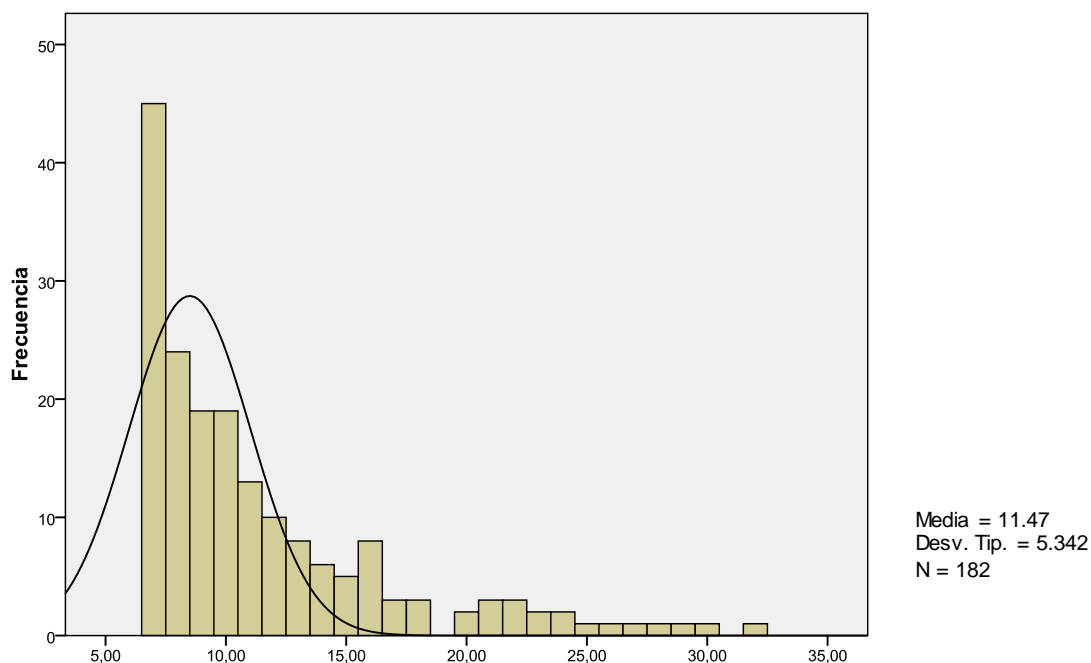


Figura 16. Histograma de las respuestas en el factor Exclusión y agresión de gravedad media en la escuela.

Tabla 25. Percentiles seleccionados en el factor Exclusión y agresión de gravedad media en la escuela.

Percentiles							
Puntuaciones	5	10	25	50	75	90	95
	7	7	7,75	10	13	20	23,85

En la tabla 25 se presenta una selección de percentiles para ayudar a la interpretación de las puntuaciones. Puede observarse en la figura 15 que existe una fuerte asimetría positiva de las puntuaciones (elevada concentración de casos en las puntuaciones más bajas) lo que implica que la mayor parte de los adolescentes no participan en exclusiones y agresiones de gravedad media en la escuela. Esta alta concentración implica una baja variabilidad en las puntuaciones en las que se expresan los percentiles. Como criterio para la selección de individuos en riesgo pueden seleccionarse las puntuaciones iguales o superiores al percentil 95, es decir, iguales o superiores a la puntuación 23,85.

Agresión grave en la escuela:

En la tabla 26 se presentan los principales estadísticos derivados de la distribución de puntuaciones de todos los casos. En la figura 17 se presenta el

correspondiente histograma, mientras que en la tabla 27 se presenta una selección de percentiles para ayudar a la interpretación de las puntuaciones.

Tabla 26. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el factor Agresión extrema en la escuela.

		Estadístico	Error típ.
Agresión de gravedad extrema	N	Válido	182
	N	Perdido	0
		Media	9.2967
		Mediana	8.0000
		Varianza	12.0000
		Desv. Típ.	3.4640
		Mínimo	8.00
		Máximo	33.00
		Rango	25.00
		Curtosis	16.4880

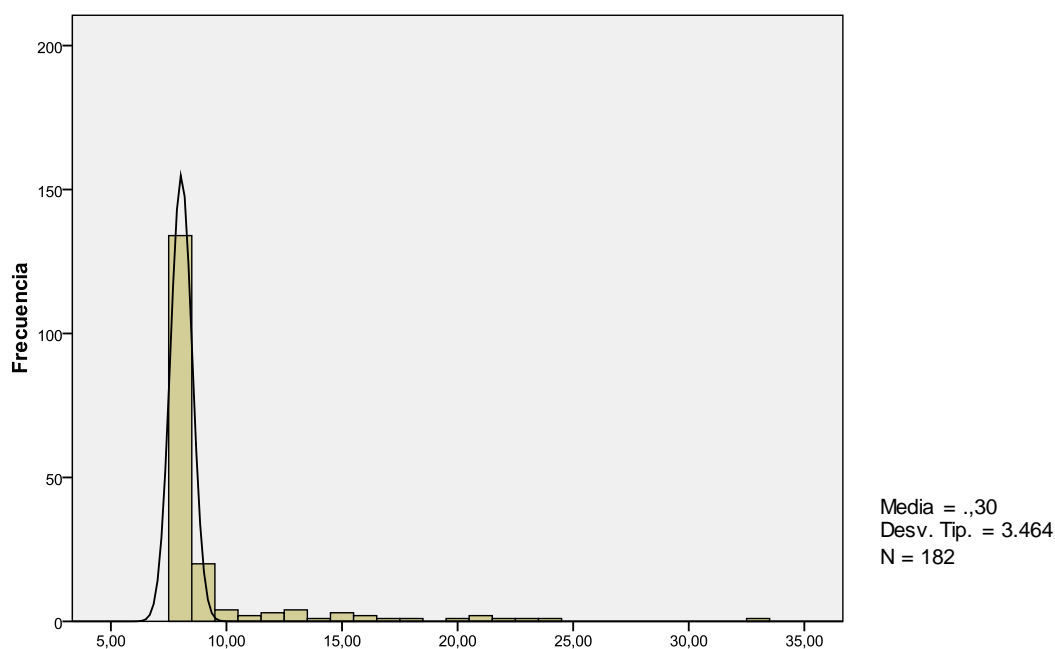


Figura 17. Histograma de las respuestas en el factor Agresión extrema en la escuela.

Tabla 27. Porcentajes seleccionados en el factor Agresión extrema en la escuela.

Percentiles							
Puntuaciones	5	10	25	50	75	90	95
	8	8	8	8	9	13,00	16,85

Puede observarse en la figura 17 que existe una fuerte asimetría positiva de las puntuaciones (elevada concentración de casos en las puntuaciones más bajas), lo que implica que la mayor parte de los adolescentes no participan en agresiones graves en la escuela. Esta alta concentración implica una baja variabilidad en las puntuaciones en las que se expresan los percentiles. Como criterio para la selección de individuos en riesgo pueden seleccionarse las puntuaciones iguales o superiores al percentil 95, es decir, iguales o superiores a la puntuación 16,85.

6.2.3 - Situaciones de agresión vividas como espectador.

Espectador de situaciones de exclusión:

Es importante señalar que estas puntuaciones no se utilizan para el diagnóstico individual. Su interés radica fundamentalmente en ser una medida de comprobación de las respuestas a los bloques B y C. Si se encuentra en un centro que existe una fuerte discrepancia entre las situaciones vividas como víctima y/o agresor y las vividas como espectador, puede cuestionarse la validez de dichas medidas, posiblemente influidas por sesgos de respuesta, como la deseabilidad social, o tendencia a responder en función de lo que se considera socialmente considerablemente. En la tabla 28 se presentan los principales estadísticos derivados de la distribución de puntuaciones de todos los casos. En la figura 18 se presenta el correspondiente histograma, mientras que en la tabla 29 se presenta una selección de percentiles para ayudar a la interpretación de las puntuaciones.

Tabla 28. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el factor Espectador de exclusión en la escuela.

		Estadístico	Error típ.
Espectador de exclusión en la escuela	N	Válido	182
	N	Perdido	0
		Media	12.5055
		Mediana	10.0000
		Varianza	46.008
		Desv. Típ.	6.7829
		Mínimo	6.0000
		Máximo	30.00
		Rango	24.00
		Curtosis	-.162

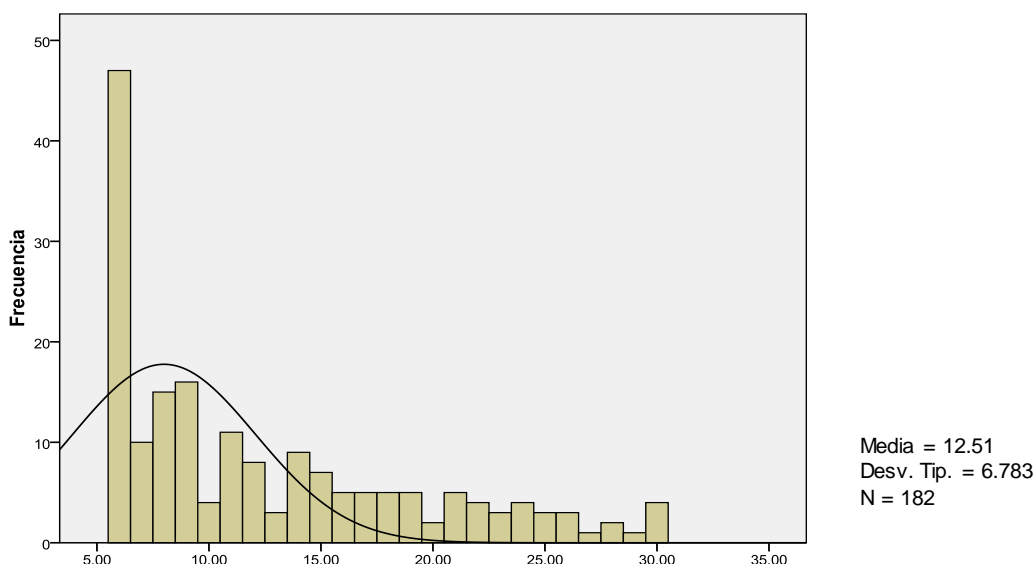


Figura 18. Histograma de las respuestas en el factor Espectador de exclusión.

Tabla 29. Porcentajes seleccionados en el factor Espectador de exclusión.

Percentiles	
Puntuaciones	5 10 25 50 75 90 95
	6 6 6 10 17 23,70 26

Espectador en situaciones de agresión de gravedad media y gravedad extrema:

Tabla 30. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el factor Espectador de agresiones medias en la escuela.

		Estadístico	Error tít.
Espectador de agresión media	N	Válido	182
	N	Perdido	0
		Media	8.0769
		Mediana	6.0000
		Varianza	24.082
		Desv. Típ.	4.907
		Mínimo	5.00
		Máximo	25.00
		Rango	20.00
		Curtosis	3.949

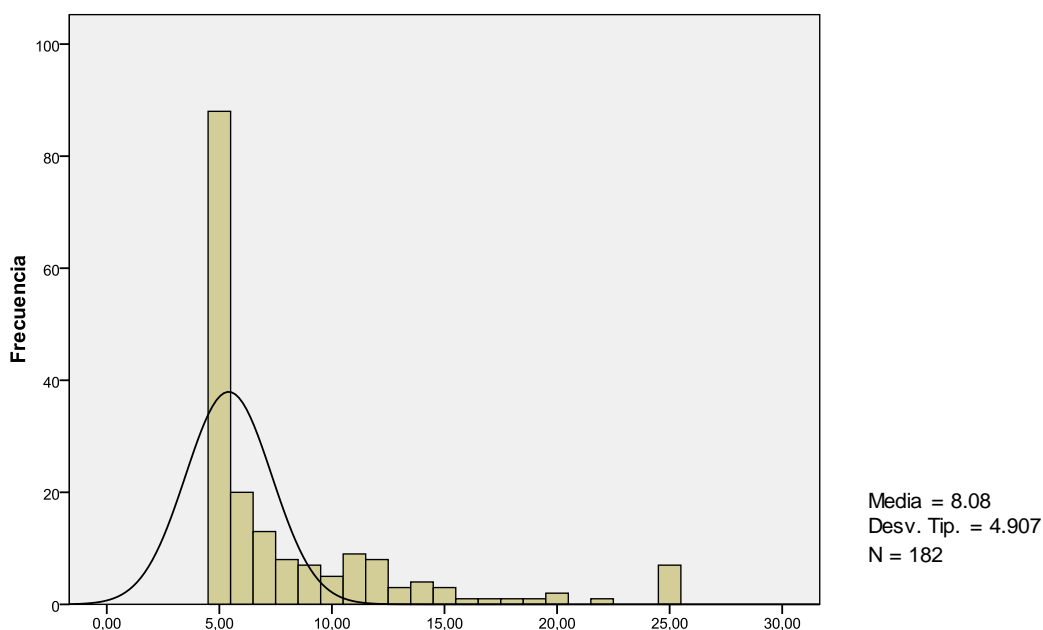


Figura 19. Histograma de las respuestas en el factor Espectador de agresiones medias en la escuela.

Tabla 31. Porcentajes seleccionados en el factor Espectador de agresiones medias en la escuela.

Percentiles							
Puntuaciones	5	10	25	50	75	90	95
	5	5	5	6	10	14	20

Tabla 32. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en el factor Espectador de agresiones extremas en la escuela.

		Estadístico	Error típ.
Espectador de agresión extrema	N	Válido	182
	N	Perdido	0
		Media	4.9231
		Mediana	4.0000
		Varianza	7.508
		Desv. Típ.	2.7400
		Mínimo	4.00
		Máximo	20.00
		Rango	16.00
		Curtosis	15.59

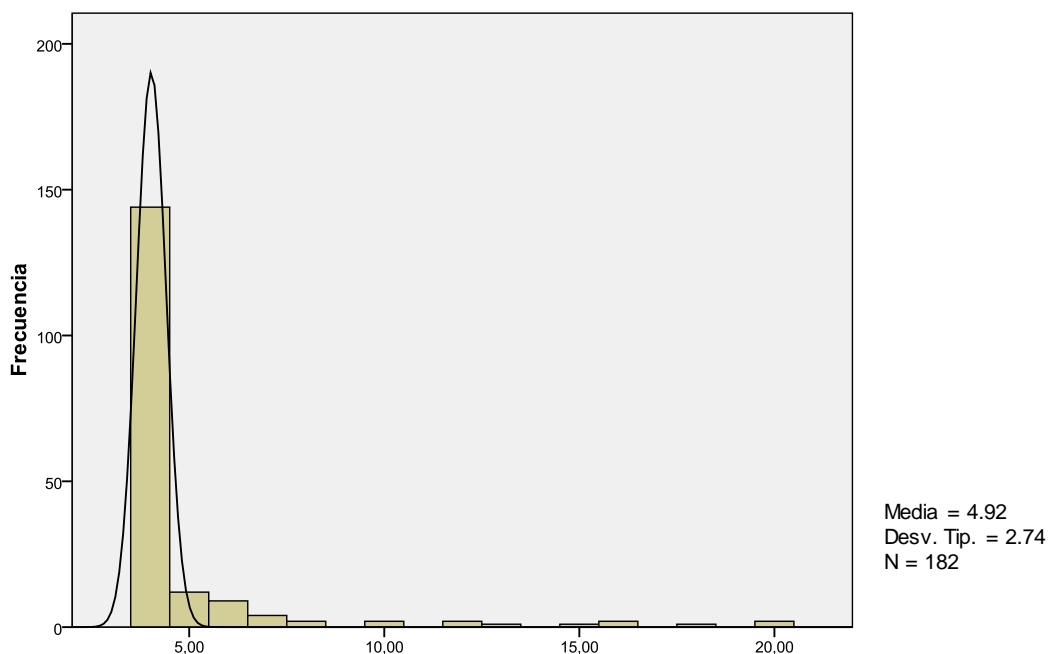


Figura 20. Histograma de las respuestas en el factor Espectador de agresiones graves en la escuela.

Tabla 33. Porcentajes seleccionados en el factor Espectador de agresiones graves en la escuela.

	Percentiles						
Puntuaciones	5	10	25	50	75	90	95
	4	4	4	4	4	6	11,7

Puede observarse en las diferentes figuras que existe, al igual que en los factores de victimización y agresión, una fuerte asimetría positiva de las puntuaciones (elevada concentración de casos en las puntuaciones más bajas), lo que implica que la mayor parte de los adolescentes no son testigos de situaciones de exclusión, agresión media o agresión grave en la escuela. Esta alta concentración implica una baja variabilidad en las puntuaciones que se expresan los percentiles. Como criterio para la selección de individuos en riesgo pueden seleccionarse en todos los casos las puntuaciones iguales o superiores al percentil 95, es decir, iguales o superiores a la puntuación 26 para el factor Espectador de situaciones de exclusión, 20 para las situaciones del factor Espectador de agresiones medias en la escuela, y 11,7 para las situaciones del factor Espectador de agresiones graves en la escuela.

6.3 – Conclusiones.

Se incluye a continuación un resumen de los principales resultados obtenidos en este estudio, así como las conclusiones más relevantes que de ellos se pueden extraer:

- Situaciones de victimización en la escuela: los resultados reflejan, como ya se ha mencionado, que uno de cada cinco alumnos declara sufrir situaciones de exclusión, rechazo y violencia psicológica, y que 1 de cada 19 sufre violencia hacia sus propiedades, siendo las formas de violencia más graves las menos comunes.
- Situaciones en las que se participa como agresor en la escuela: los resultados en la participación como agresor en las situaciones de violencia van en la misma línea que los resultados sobre la victimización, es decir, los alumnos declaran ser partícipes en mayor medida en situaciones de exclusión, rechazo y violencia hacia las propiedades, siendo en menor medida las formas de violencia más graves.
- El papel de los espectadores: del mismo modo que en los casos anteriores, los datos reflejan que 8 de cada 10 alumnos afirma ser observador de situaciones de rechazo verbal y exclusión en la escuela, mientras que ese dato se reduce a 2 de cada 10 cuando se trata de situaciones de agresión más graves.
- Disponibilidad para obtener ayuda: los datos muestran que son los amigos a los que con más frecuencia se recurre en este tipo de situaciones, seguidos por los familiares y, por último, por las personas del entorno escolar.
- Actuación del profesorado: los resultados reflejan que la colaboración del profesorado con el fin tanto de evitar como de solucionar las situaciones de violencia entre iguales, es elevada.
- Conducta del adolescente cuando otro es la víctima: los resultados generales reflejan que aproximadamente el 50% del alumnado actúa a favor de la víctima siempre y cuando exista entre ellos una relación de amistad, porcentaje que se reduce al 13% cuando dicha relación de amistad no existe. En cualquier caso, solo un 9% del alumnado afirma ser partícipe en la agresión (unirse a la misma).

- Situaciones de victimización en el ocio: al igual que ocurre en la escuela, los datos muestran que las situaciones de rechazo verbal y exclusión son las más frecuentes, mientras que las situaciones de violencia más graves son las que se dan con menor frecuencia, aunque es necesario señalar que la violencia hacia las propiedades se reduce a la mitad durante el periodo de ocio, debido a que durante este periodo las propiedades no se encuentran presentes en el momento de la agresión.
- Situaciones en las que se participa como agresor en el ocio: en la misma línea que el caso anterior, las situaciones más frecuentes son las de rechazo verbal, exclusión y violencia hacia las propiedades, aunque en este caso se ha de señalar que este tipo de violencia se reducen a más de la mitad en estas situaciones de ocio, aumentando, por el contrario, los casos de violencia más graves (agresión física), aunque la diferencia no es significativa.

Finalmente, mencionar que todos estos resultados están en la línea de los resultados encontrados en otras investigaciones, como la investigación de Díaz-Aguado et. al, (2004), en la que se refleja que en el ocio se viven menos situaciones de victimización leve que en la escuela, mientras que aumentan las situaciones de victimización grave, sobre todo cuando se tiene en cuenta el número de los que se reconocen como agresores, además de reflejar el comportamiento de los observadores cuando otro alumno es victimizado, observando que la gran mayoría solo opta por defender a la víctima cuando existe una relación de amistad con ella, mientras que esa ayuda se reduce a más de la mitad en caso de no existir dicha amistad; o la investigación del Defensor del Pueblo (2000, 2007), en la que se refleja que las figuras más disponibles para pedir ayuda son los amigos, seguidos de los padres.

CAPÍTULO 7. RESULTADOS II. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL DESARROLLO MORAL.

A continuación, y teniendo en cuenta los objetivos de la investigación presente, se van a presentar los resultados referidos a la evaluación descriptiva del desarrollo moral de los alumnos. Recordemos que para poder realizar este análisis se ha procedido a pasar el Cuestionario “Opciones según el contexto: clases y escuelas”, que, como ya se comentó en la descripción del mismo, explora la manera en la que los adolescentes toman la decisión de mantenerse al margen, reforzar la conducta del agresor o defender a la víctima en una situación de exclusión social, teniendo así como propósito principal el intentar dar a conocer las estrategias que los alumnos recomiendan para resolver una situación social de exclusión y violencia, así como las justificaciones que ofrecen para proponer dicha estrategia.

Al tratarse de diferentes situaciones de exclusión social, a continuación se presenta el análisis de frecuencias que muestra tanto las estrategias de intervención como las justificaciones utilizadas para el uso de dichas estrategias, teniendo en cuenta cada uno de los diferentes dilemas morales presentados en el cuestionario. Así, primeramente se presentan los resultados para el dilema “Ostracismo”, seguidos por los dilemas “Insultos”, y “Diferencias étnicas”.

Del mismo modo, dentro de cada uno de los dilemas, además de presentar las frecuencias de respuesta de las estrategias y las justificaciones, se presenta un análisis de las diferencias de género y nivel educativo en el uso de las mismas, siendo éste también un análisis estadístico de frecuencias (utilizando el sistema operativo SPSS versión 19.0).

Posteriormente a la presentación de estos análisis, se muestran los resultados obtenidos sobre la estabilidad de la adopción de perspectivas a lo largo de las diferentes situaciones de exclusión (dilemas), analizada mediante el coeficiente Kappa.

Finalmente, se presenta una breve descripción de las preguntas de carácter cualitativo que forman parte del cuestionario, cuyo contenido se analiza posteriormente.

De este modo, a continuación se presenta el análisis descriptivo de los dilemas que componen el cuestionario.

7.1. Análisis del dilema moral “Ostracismo”.

“Hay una chica en un colegio como el tuyo a la que toman el pelo y se ríen de ella un grupo de chicos populares, aunque no esté permitido. Un día, el grupo la invita a unirse a ellos para reírse de otro compañero. Ella decide unirse al grupo y reírse del chico impopular”

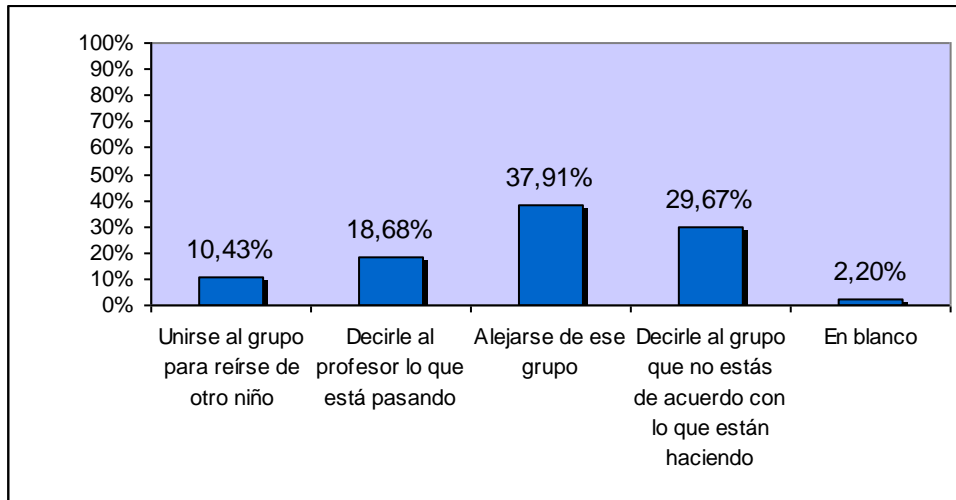


Figura 21. Frecuencia de uso de las estrategias presentadas ante el dilema Ostracismo.

Como puede observarse, la figura 21 muestra la frecuencia de uso de las estrategias presentadas ante este primer dilema (“Ostracismo”). Como se observa, la mayoría de los alumnos prefiere mantenerse al margen de la situación “*Alejarse de ese grupo*” (38%), seguidos por aquellos alumnos que creen que la estrategia más adecuada a este caso sería aquella que implica respaldar a la víctima, bien haciendo frente al grupo que realiza el acto de violencia (“*Decirle al grupo que no estás de acuerdo con lo que están haciendo*”: 29,67%), bien considerando que se ha de pedir ayuda a un adulto para que resuelva la situación (“*Decirle al profesor lo que está pasando*”: 18,6%)

En cualquier caso, la estrategia que implica que el alumno se une al acto de acoso como respuesta a la invitación a participar es la que menos valoración tiene (“*Unirse al grupo para reírse de otro niño*”: 10,43%).

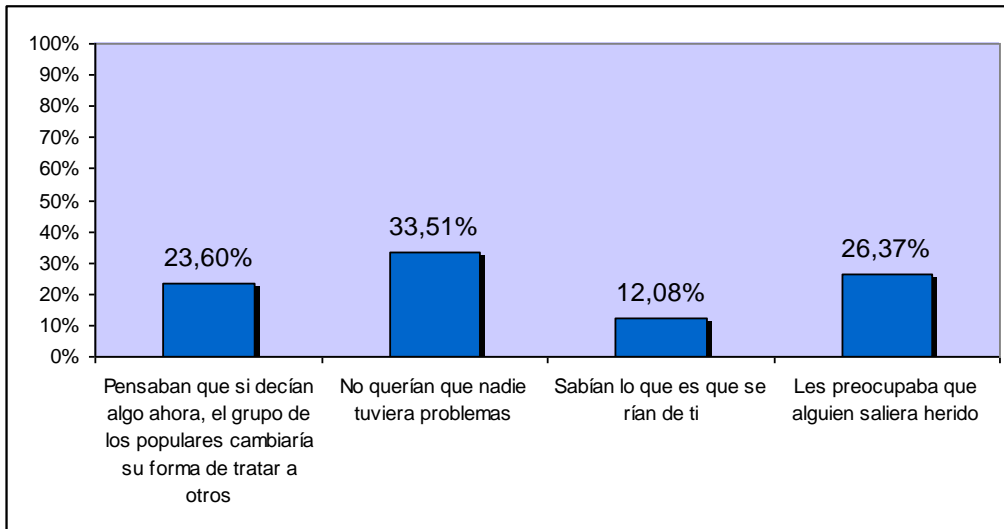


Figura 22. Frecuencia de respuesta del tipo de justificación dada ante el dilema "Ostracismo".

En cuanto a la justificación dada para la elección de cada estrategia, puede observarse en la figura 22 que la mayoría de los alumnos optan por considerar la justificación convencional como la más adecuada, es decir, creen que lo mejor es seguir las reglas morales y el pragmatismo (*"No querían que nadie tuviera problemas"*: 33,51% de los alumnos).

Los resultados obtenidos sobre la justificación basada en la propia seguridad, y la justificación prosocial transformacional son similares en este caso. Así, el 26,3% de los alumnos dan prioridad a su propia seguridad física o emocional sobre la de los demás implicados en la situación de exclusión (*"Les preocupaba que alguien saliera herido"*); mientras que el 23,6% del alumnado considera que la estrategia escogida tiene como fin obtener un cambio (*"Pensaban que si decían algo ahora, el grupo de los populares cambiaría su forma de tratar a otros"*)

La justificación relacional (aquella que implica que se da mayor importancia a la conexión entre las experiencias y mociones de las distintas personas implicadas) es la que menor valoración presenta, pues solo el 12% de los alumnos la utilizan como explicación de la estrategia elegida.

7.1.1 - Análisis del dilema “Ostracismo” según el curso del alumnado.

Teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados para esta investigación, a continuación se muestra el análisis de las posibles diferencias en el nivel educativo que existen entre los alumnos en cuanto al razonamiento moral. En este caso en concreto, se muestran las diferencias en el tipo de estrategia utilizada para la resolución de una situación de exclusión social y violencia según el curso de los alumnos. Del mismo modo, se presentan también las diferencias según el curso de las distintas justificaciones posibles como respuesta a la estrategia utilizada.

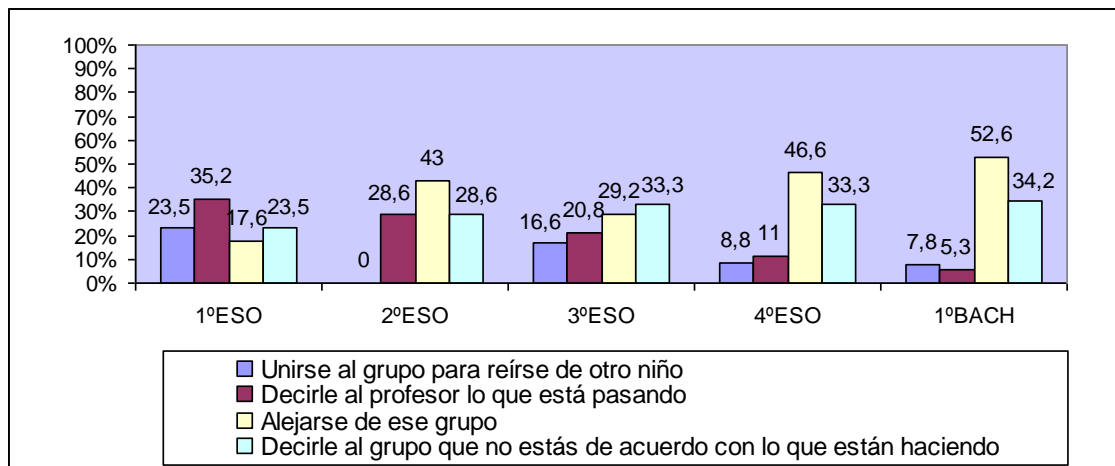


Figura 23. Frecuencia de respuesta de las estrategias dadas ante el dilema “Ostracismo” según el curso del alumnado.

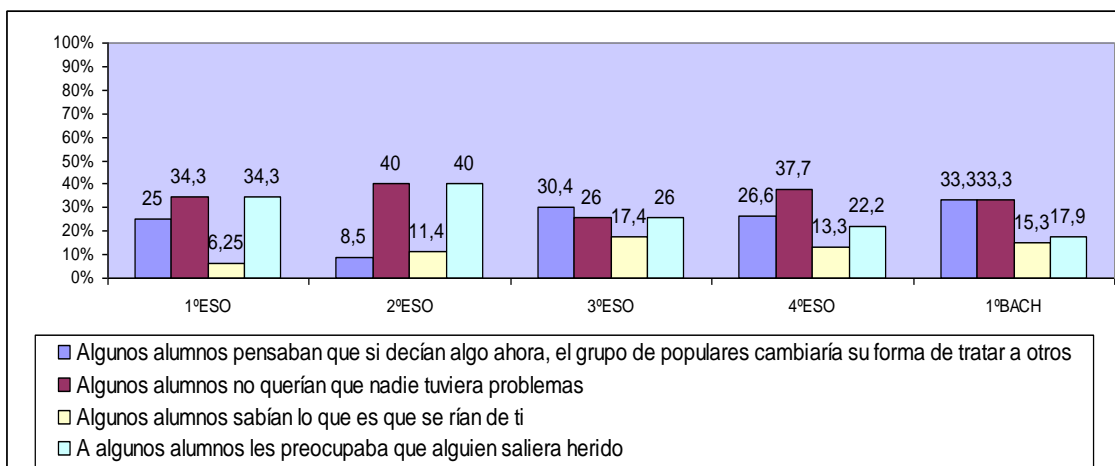


Figura 24. Frecuencia de respuesta de las justificaciones dadas ante el dilema “Ostracismo” según el curso del alumnado.

Como muestran las figuras 23 y 24, y como ya se ha mencionado anteriormente, en la mayoría de los casos los alumnos optan por mantenerse al margen de la situación de acoso entre iguales. Puede observarse en la figura 23 que la estrategia que hace referencia a una ayuda pasiva hacia la víctima

(*“Decirle al profesor lo que está pasando”*) va disminuyendo en frecuencia a medida que aumenta el curso escolar del alumnado. Así, el 35% de los alumnos de 1ºESO optarían por utilizar esta estrategia, frente al 5% de los alumnos de 1º de Bachiller. Esta tendencia también puede observarse cuando la estrategia hace referencia al hecho de unirse a la situación de acoso (*“Unirse al grupo para reírse de otro niño”*).

Por el contrario, la estrategia de “mantenerse al margen” parece aumentar a medida que aumenta el curso escolar, mientras que la estrategia que hace referencia a la ayuda activa hacia la víctima parece mantenerse en los mismos porcentajes a lo largo de los cursos.

Según estos datos, y teniendo en cuenta nuestra primera hipótesis, podemos concluir que tanto la hipótesis 1.1 (*Los alumnos de los cursos superiores presentan mayores porcentajes de actuación a favor de las víctimas o ayudando al agresor que de no actuación*) como la hipótesis 1.2 (*Los alumnos de los cursos inferiores presentarían menores porcentajes de actuación a favor de la víctima o ayudando al agresor que de no actuación*) no se cumplen para este primer dilema presentado, pues los resultados muestran lo contrario, a medida que aumenta el curso escolar, los porcentajes de ayuda disminuyen, mientras que aumentan los porcentajes de no actuación en las situaciones de acoso entre escolares.

En cuanto a las justificaciones dadas para la elección de estas estrategias, puede observarse en la figura 24 que en todos los cursos la tendencia general es la de considerar la justificación convencional como la más adecuada (es decir, seguir las reglas morales → *“No querían que nadie tuviera problemas”*), seguidas por la justificación prosocial transformacional (*“Pensaban que si decían algo ahora, el grupo de populares cambiaría su forma de tratar a otros”*). Lo que se observa en este caso es que en los cursos inferiores (1º y 2º de ESO) la justificación basada en la propia seguridad (*“A algunos alumnos les preocupaba que alguien saliera herido”*) cobra mucha importancia, mientras que en los cursos superiores esta justificación tiene menor relevancia.

De cualquier modo, la justificación relacional es la que menor valoración tiene a lo largo de todos los cursos.

7.1.2 - Análisis del dilema “Ostracismo” según el género del alumnado.

Del mismo modo que se especifican las diferencias según el curso de los alumnos, a continuación, y de nuevo siguiendo los objetivos de este estudio, se muestran las diferencias de género existentes, tanto en las estrategias utilizadas como en las justificaciones dadas, en este primer dilema moral presentado en el cuestionario.

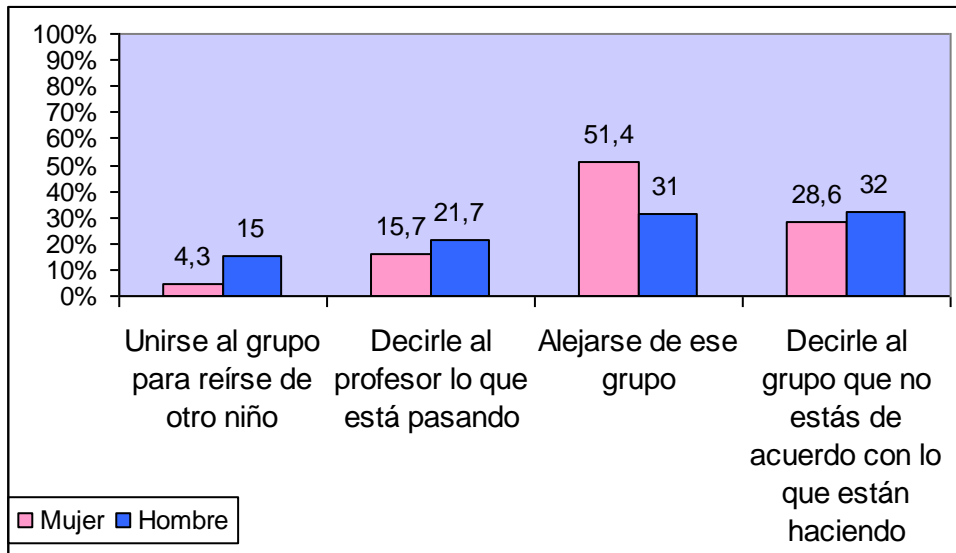


Figura 25. Porcentaje de respuestas del tipo de estrategias dadas ante el dilema “Ostracismo” según el género del alumnado.

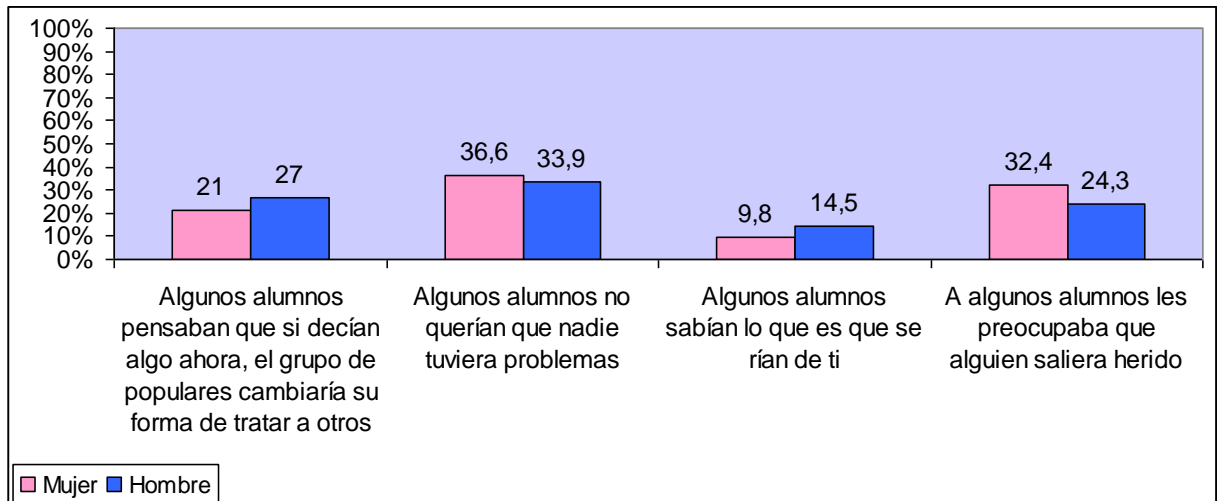


Figura 26. Porcentaje de respuestas del tipo de justificaciones dadas ante el dilema “Ostracismo” según el género del alumnado

Como puede observarse en la figura 25, tanto los hombres como las mujeres tienden a mantenerse al margen de la situación o a ayudar a la víctima de una

manera activa (*“Decirle al grupo que no estás de acuerdo con lo que están haciendo”*), seguidos por la ayuda pasiva (*“Decirle al profesor lo que está pasando”*) y en última instancia, unirse a la situación de acoso (*“Unirse al grupo para reírse de otro niño”*).

Pueden, de todas formas, observarse diferencias significativas en género en cuanto a las estrategias de mantenerse al margen (51% de las mujeres frente al 31% de los hombres) y de unirse al acoso (4% de las mujeres frente al 15% de los hombres), lo que implica una mayor violencia activa por parte de los hombres.

En cualquier caso, como ya se ha mencionado anteriormente, la tendencia general del alumnado, tanto mujer como hombre, es mantenerse al margen de las situaciones de acoso entre iguales.

De estos datos podemos concluir, teniendo en cuenta nuestra segunda hipótesis anteriormente planteada, que la hipótesis 2.1 no se cumple (*Existe un mayor porcentaje de chicas que actúan a favor de la víctima, en comparación con aquellas que actúan manteniéndose al margen de dicha situación*) pues los resultados muestran que los porcentajes, en el caso de las chicas, son mayores en lo que a no actuación (mantenerse al margen) hace referencia.

En cuanto a las hipótesis 2.2 (*Existe un mayor porcentaje de chicos que se mantienen al margen de la situación de acoso y exclusión entre iguales en la escuela y en el ocio, comparado con el porcentaje de chicos que actúan a favor de la víctima*) y 2.3 (*Los menores porcentajes, tanto en el caso de las chicas como en el caso de los chicos, son los que hacen referencia a ayudar al agresor*) podemos concluir con estos datos, que para este primer dilema, si se cumplen.

En cuanto a las justificaciones, puede observarse en la figura 26 que existe una tendencia general en que tanto las mujeres como los hombres consideran que lo más importante es seguir las reglas morales (justificación convencional: *“Algunos alumnos no querían que nadie tuviera problemas”*), seguidos por las justificaciones basadas en la propia seguridad (*“A algunos alumnos les preocupaba que alguien saliera herido”*) y la justificación prosocial, que tiene como fin un cambio (21% de las mujeres y 27% de los hombres).

En todo caso, como ya se ha comentado con anterioridad, la justificación relacional es la que menor valoración tiene tanto por parte de los hombres como por parte de las mujeres (*“Algunos alumnos sabían lo que es que se rían de tí”*)

7.2. Análisis del dilema moral “Insultos”.

Tal como se muestra en el cuestionario (Ver Anexos), el segundo dilema moral presentado se describe a continuación: “Un chico de un colegio como el tuyo oye a un grupo de chicos de tu colegio llamar a otro compañero “gay”. Todos se están riendo y le hacen señas para que se una a ellos. Él decide no decir nada y, en cambio, alejarse de ese grupo”. Seguidamente se presentan los resultados en cuanto al uso de las estrategias utilizadas por los alumnos, así como las justificaciones dadas por los mismos.

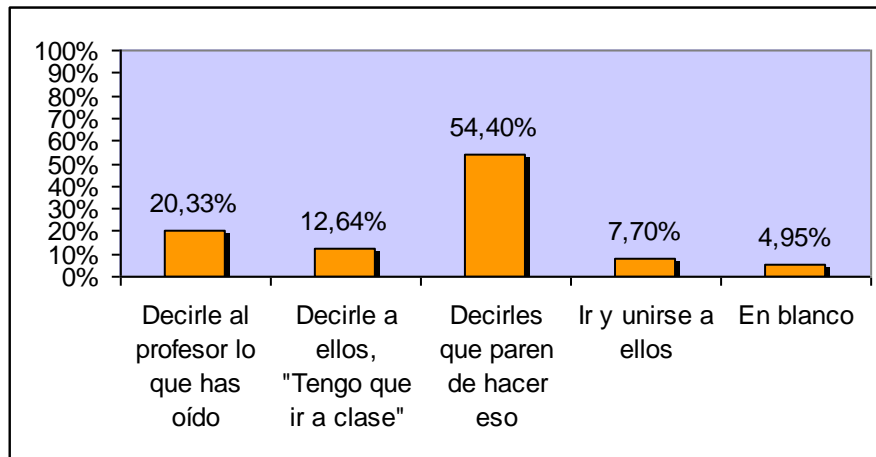


Figura 27. Frecuencia de uso de las estrategias presentadas ante el dilema “Insultos”.

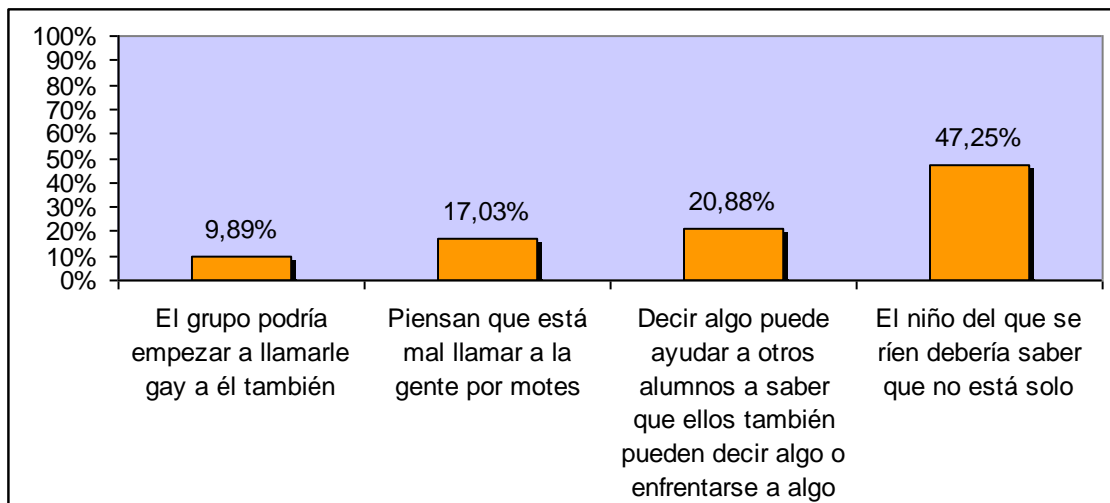


Figura 28. Frecuencia de respuesta del tipo de justificación dada ante el dilema “Insultos”.

En este caso la estrategia que mayor valoración tiene, es decir, la que más usan los alumnos, es aquella que implica ayudar a la víctima de una manera activa (“Decirles que paren de hacer eso”: 54,40% del alumnado).

Del mismo modo, los alumnos prefieren ponerse del lado de la víctima, aunque sea ayudando pasivamente (*“Decirle al profesor lo que has oído”*: 20,33% de los alumnos), que mantenerse al margen de la situación (*Decirle a ellos “tengo que ir a clase”*: 12,64% de los alumnos).

En cualquier caso la estrategia que implica unirse a la situación de acoso como reforzador del agresor (*“Ir y unirse a ellos”*) solo es calificada como positiva y adecuada por el 7,7% del alumnado.

En cuanto a la justificación dada como respuesta a la estrategia elegida, podemos observar en la figura 28 que en la mayoría de los casos los alumnos dan mayor importancia a la conexión entre las experiencias y emociones de las distintas personas implicadas (47,25%), es decir, optan por una justificación relacional.

Tanto la justificación prosocial transformacional (que tiene como objetivo producir un cambio), como la justificación convencional (que considera que lo mejor es seguir las reglas morales y el pragmatismo) tienen valoraciones similares (21% y 17% respectivamente).

Por último, la justificación basada en la propia seguridad física es la que menor valoración tiene, pues sólo el 9,89% de los alumnos consideran esta opción como justificación de la estrategia elegida previamente.

7.2.1 - Análisis del dilema "Insultos" según el curso de los alumnos.

Al igual que ocurre con el primer dilema (Ostracismo), a continuación se presenta un análisis de las diferencias en el uso de las estrategias y justificaciones dadas ante una situación de exclusión social y violencia (Insultos) teniendo en cuenta el curso en que se encuentran los alumnos.

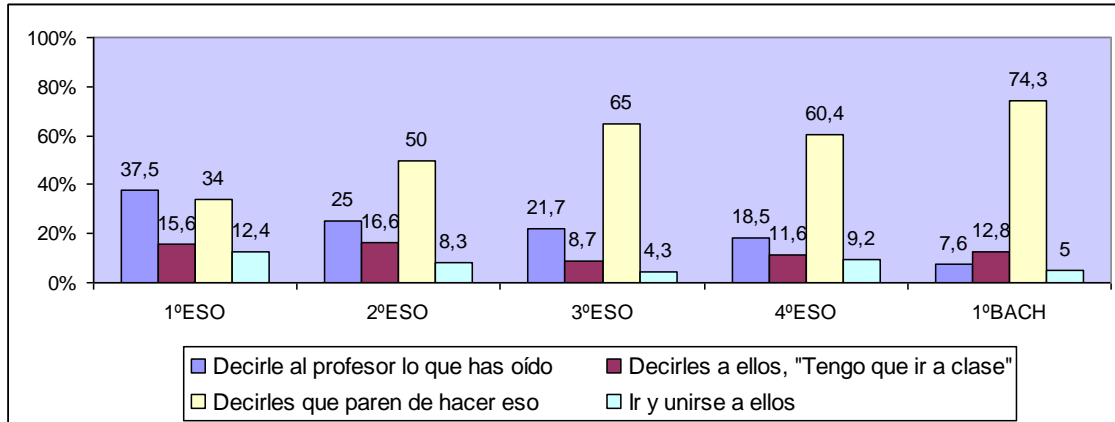


Figura 29. Porcentaje de respuestas de las estrategias dadas ante el dilema "Insultos" según el curso de los alumnos.

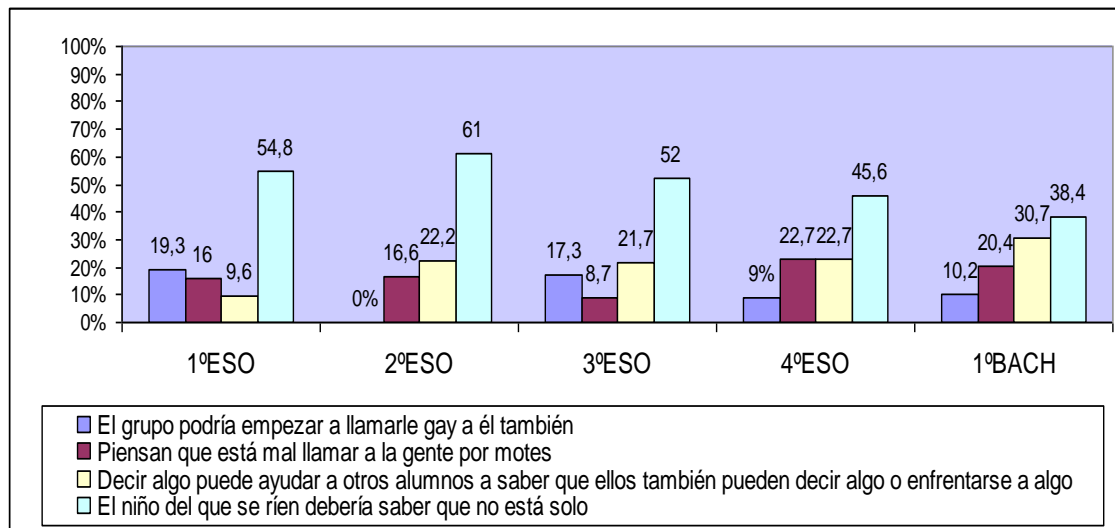


Figura 30. Porcentaje de respuestas del tipo de justificación dada ante el dilema "Insultos" según el curso de los alumnos.

Como se puede observar en la figura 29, en todos los cursos la estrategia más adecuada es aquella que hace referencia a la ayuda hacia la víctima, tanto de manera activa (*"Decirles que paren de hacer eso"*) como de manera pasiva (*"Decirle al profesor lo que has oído"*).

Al contrario que en el caso anterior, el hecho de mantenerse al margen de la situación es una estrategia con porcentajes de respuesta menores que los de actuación a favor de la víctima en todos los cursos.

De cualquier manera, la estrategia que implica unirse a la situación de acoso, es la que menor valoración tiene siempre a lo largo de los cursos escolares.

Se puede así concluir que las hipótesis 1.1 y 1.2 no se cumplen para este dilema, pues aunque los mayores porcentajes para los cursos superiores son aquellos que implican defender a la víctima, los porcentajes de no actuación no a su vez mayores (y no menores) que los de actuación ayudando al agresor (hipótesis 1.1), lo mismo que ocurre en los porcentajes para los cursos inferiores (contrariamente a lo planteado en la hipótesis 1.2).

En cuanto a las justificaciones, también se sigue una tendencia general a lo largo de los cursos en cuanto a que la justificación relacional es la que mayor valoración tiene (*“El niño del que se ríen debería saber que no está solo”*), seguidas por las justificaciones prosocial (*“Decir algo puede ayudar a otros alumnos a saber que ellos también...”*) y convencional (*“Piensan que está mal llamar a la gente por motes”*), mientras que la menos valorada es la justificación basada en la propia seguridad, que de hecho, va adquiriendo menor importancia a medida que avanzan los cursos, tal y como podemos observar en la Figura 30.

7.2.2 - Análisis del dilema “Insultos” según el género del alumnado.

Esta tendencia que observamos en el razonamiento moral en cuanto al curso, tanto en estrategias como en justificaciones, puede observarse igualmente en cuanto a diferencias de género se refiere, tal como se observa en las figuras 31 y 32. Es decir, no existen diferencias de género en cuanto a justificaciones o estrategias en este dilema moral.

Por lo que podemos concluir, teniendo en cuenta nuestra segunda hipótesis, que:

- Si se cumplen las hipótesis 2.1 y 2.3 anteriormente planteadas, pues las chicas optan primeramente por defender a la víctima, antes que mantenerse al margen de la situación (hipótesis 2.1), mientras que en ambos casos (chicos y chicas) los menores porcentajes son los que implican ayudar al agresor (hipótesis 2.3)

- Por el contrario, no se cumple la hipótesis 2.2, pues los datos indican que los chicos también optan por defender a la víctima antes que mantenerse al margen (contrariamente a lo planteado en esta hipótesis)

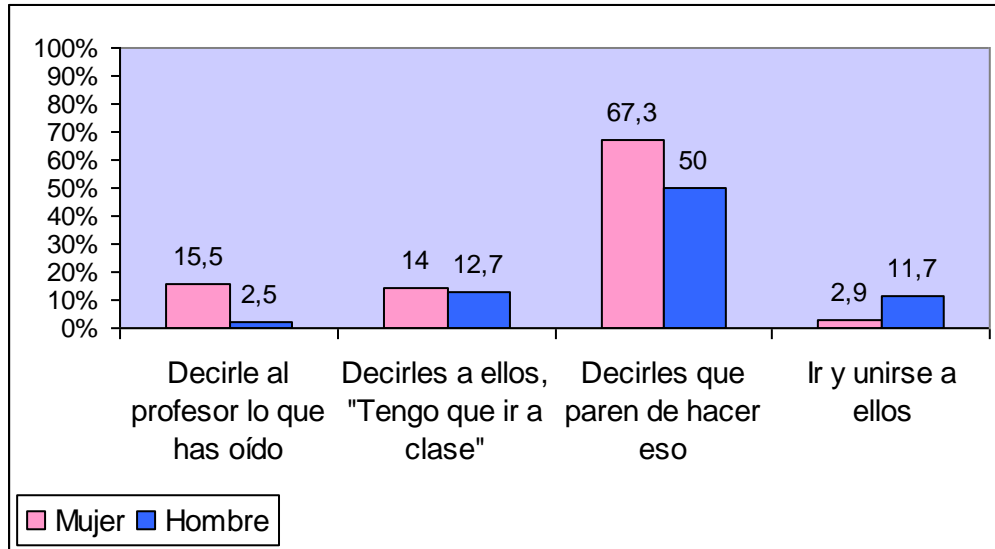


Figura 31. Porcentaje de respuestas del tipo de estrategia dada ante el dilema "Insultos" según el género del alumnado.

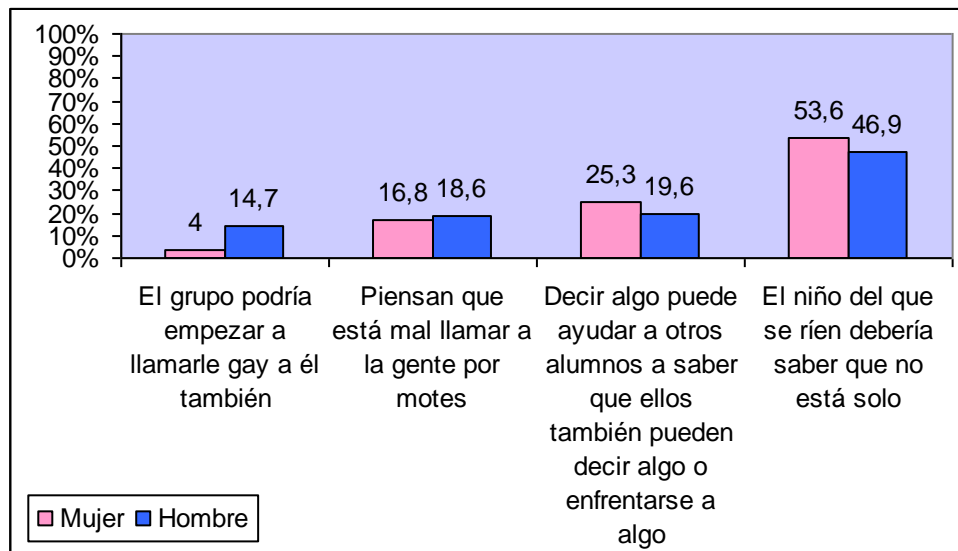


Figura 32. Porcentaje de respuestas del tipo de justificación dada ante el dilema "Insultos" según el género del alumnado

7.3. Análisis del dilema moral 3 (Diferencias étnicas).

Para analizar los posibles conflictos sobre diferencias étnicas, se ha utilizado el siguiente dilema. “A mediados del curso escolar, una alumna que lleva todo el año con velo por motivos de su religión decide no usarlo más para no ser tratada de forma distinta. El profesor se percata de esta situación y se pregunta si debería o no hablar con la alumna sobre la decisión que ha tomado. Una de las ideas es simplemente dejar tranquila a la alumna”. A continuación se muestran los resultados obtenidos en cuanto al uso de estrategias y justificaciones en este dilema.

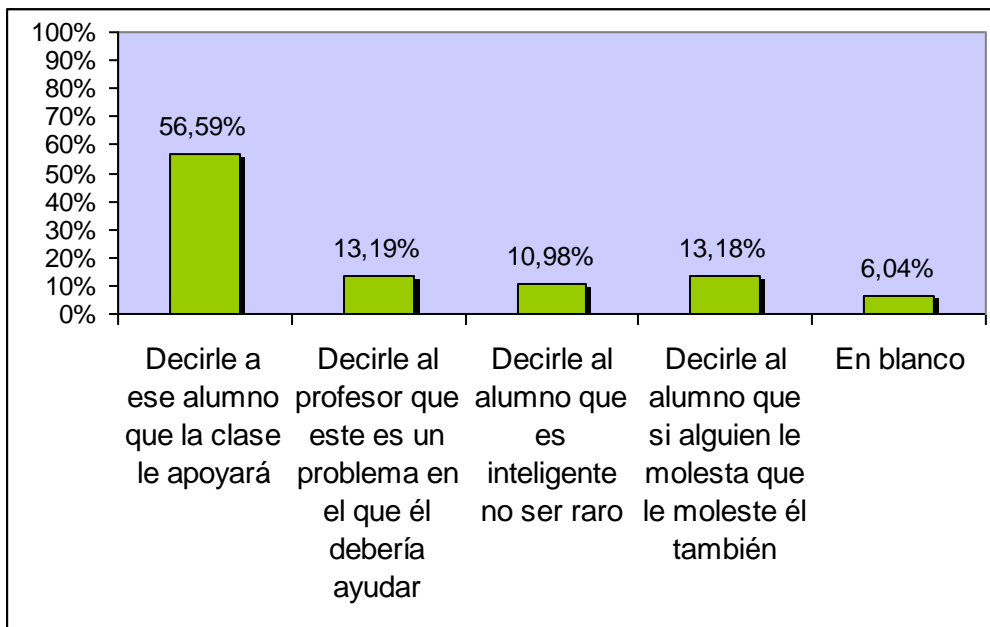


Figura 33. Frecuencia de uso de las estrategias presentadas ante el dilema “Diferencias étnicas”.

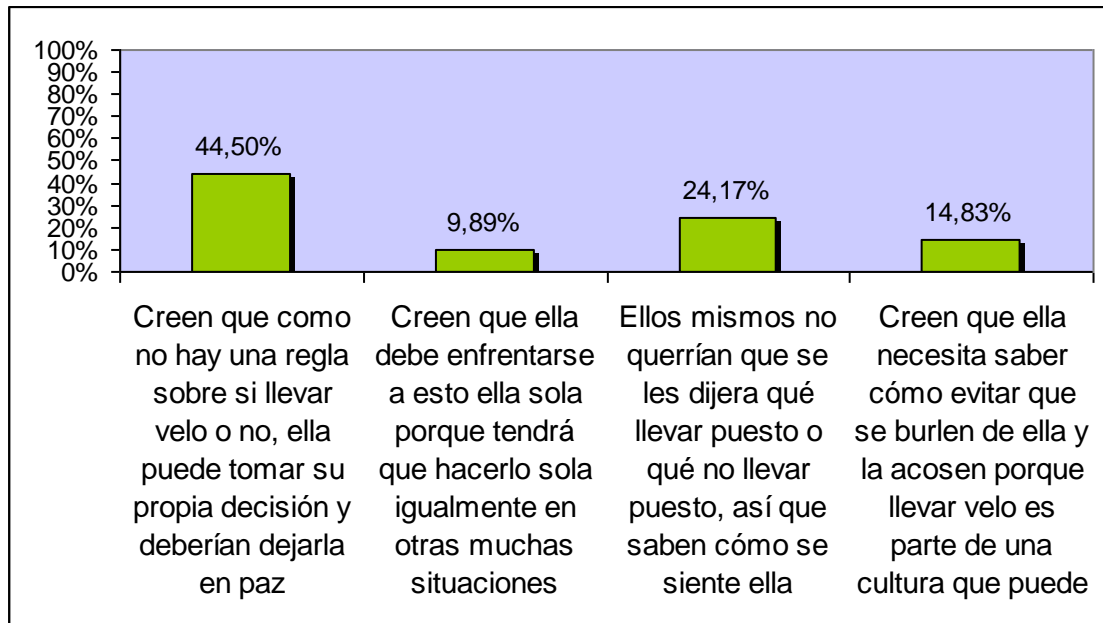


Figura 34. Frecuencia de respuestas del tipo de justificación dada ante el dilema “Diferencias étnicas”.

Como puede observarse en la figura 33, aproximadamente el 57% de los alumnos consideran que se ha de ayudar activamente a la alumna que se encuentra en esta situación, es decir, consideran que es un problema en el que la clase ha de participar para solucionarlo. (*“Decirle al alumno que la clase le apoyará”*).

Por el contrario, se puede observar que existe el mismo porcentaje de alumnos que consideran que lo más adecuado es ayudar pasivamente (*“Decirle al profesor que este es un problema en el que él debería ayudar”*: 13,19%) que los que opinan que lo más adecuado sería unirse o mantener la situación de acoso (*“Decirle al alumno que si alguien le molesta que le moleste él también”*: 13,18% de los alumnos).

Mientras, en este caso, la opción de mantenerse al margen de la situación (*“Decirle al alumno que es inteligente no ser raro”*) es valorada como adecuada por aproximadamente el 11% del alumnado.

En cuanto a las justificaciones dadas para esa estrategia, tal como muestra la figura 34, la mayoría de los alumnos considera que lo mejor es seguir las reglas morales (justificación convencional: 44,50%), al igual que ocurría en el dilema uno. Seguidos por aquellos que dan mayor importancia a la conexión entre las

experiencias y emociones de los distintos implicados (justificación relacional: 24,75% de los alumnos).

Solo el 14,83% del alumnado cree que su estrategia provocará un cambio de conducta en los demás (justificación prosocial transformacional: *“Creen que ella necesita saber cómo evitar que se burlen de ella y la acosen porque llevar velo es parte de una cultura que puede que no a todos los alumnos les guste”*). Mientras que ese valor se reduce al 10% aproximadamente cuando se habla de la justificación basada en la propia seguridad (*“Creen que ella debe enfrentarse a esto ella sola porque tendrá que hacerlo sola igualmente en otras muchas situaciones”*).

7.3.1 - Análisis del dilema “Diferencias étnicas” según el curso del alumnado.

Como ocurre en los casos anteriores, a continuación se muestran las diferencias, en cuanto al nivel educativo, en el uso de las diferentes estrategias y justificaciones presentadas en el cuestionario.

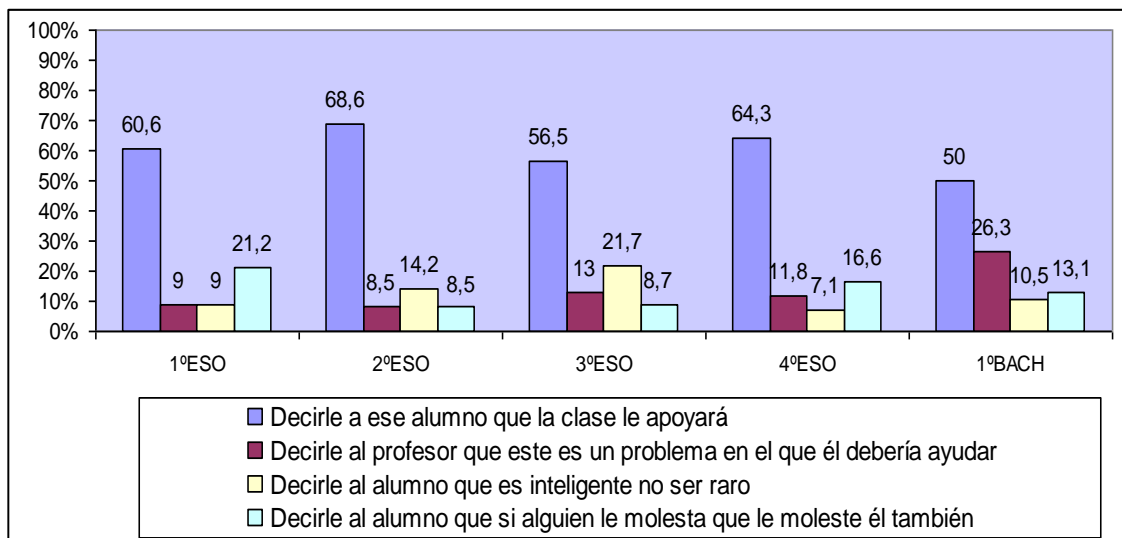


Figura 35. Porcentaje de respuestas de las estrategias dadas ante el dilema “Diferencias étnicas”, según el curso de los alumnos.

Como puede observarse en la figura 35, en todos los cursos escolares los alumnos consideran que la estrategia más adecuada es aquella que implica

ayudar activamente a la víctima (“Decirle a ese alumno que la clase le apoyará”). La ayuda pasiva, por su parte, aunque no está igualmente considerada, se mantiene en los mismos porcentajes a lo largo de todos los cursos.

Por el contrario, las estrategias que hacen referencia a mantenerse al margen de la situación o a unirse a la situación de acoso, varían según el curso escolar en que se encuentre el alumno. Así, puede destacarse que el unirse al acoso es mejor considerado en el primer curso (1ºESO: 21% del alumnado) y en los cursos superiores (4ºESO: 16% y 1º Bachiller: 13%) mientras que se mantiene como última opción en los cursos intermedios (2ºESO y 3ºESO: 8%)

De estos datos podemos concluir, que para este ultimo dilema presentado, que la hipótesis 1.1 (recordemos: *Los alumnos de los cursos superiores presentaran mayores porcentajes de actuación a favor de la víctima o ayudando al agresor que de no actuación*) si se cumple, mientras que la hipótesis 1.2 no se cumple, pues en este caso los alumnos de los cursos inferiores muestran mayores porcentajes de ayuda a la víctima que de no actuación (contrariamente a lo planteado en esta hipótesis)

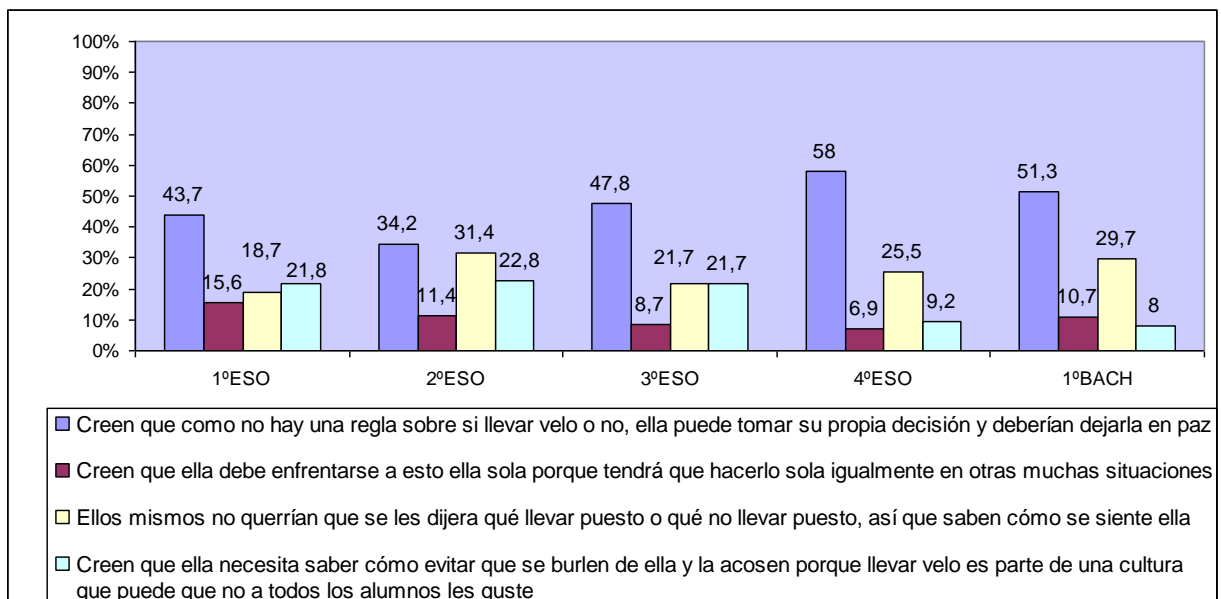


Figura 36. Porcentaje de respuestas del tipo de justificación dada ante el dilema “Diferencias étnicas”, según el curso de los alumnos.

En cuanto a las justificaciones, se puede observar en la figura 36, que se sigue también una tendencia a lo largo de los cursos en considerar la justificación convencional como la más adecuada (“*Creen que como no hay una regla sobre si llevar velo o no, ella puede tomar su propia decisión y deberían dejarla en paz*”), seguidas por las justificaciones relacional (“*Ellos mismos no querrían...*”) y prosocial (“*Creen que ella necesita saber cómo evitar...*”) respectivamente. Como ya se ha mencionado, la justificación basada en la propia seguridad es la menor valorada en todos los casos y a lo largo de todos los cursos.

7.3.2 - Análisis del dilema “Diferencias étnicas” según el género del alumnado.

Del mismo modo que anteriormente se han presentado las diferencias según el curso de los alumnos del centro, y como se ha mostrado en los anteriores dilemas, a continuación se presentan las diferencias en el uso de las estrategias y justificaciones en cuanto al género de los alumnos.

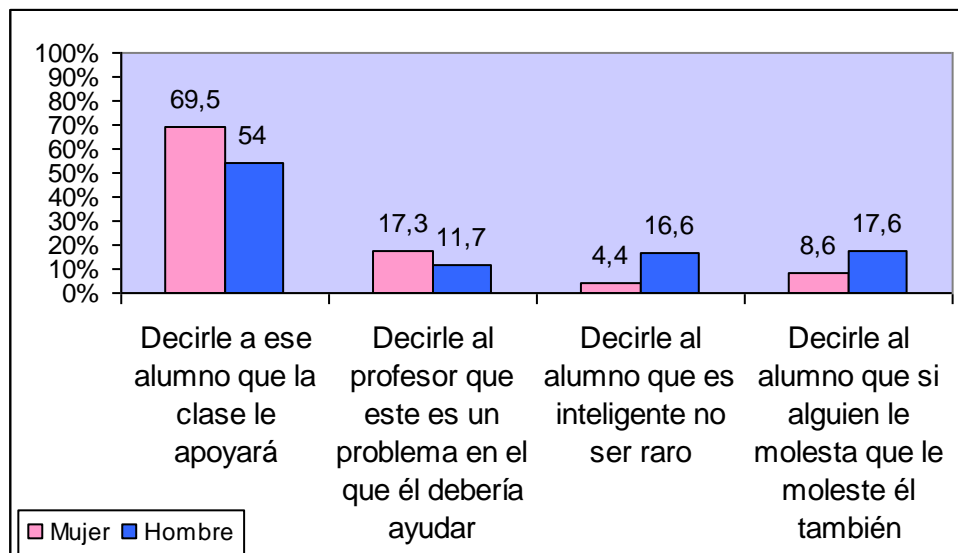


Figura 37. Porcentaje de respuestas de las estrategias dadas ante el dilema “Diferencias étnicas” según el género de los alumnos.

Como puede observarse en la figura 37, no existen diferencias significativas en cuanto al género en las estrategias que implican ayudar a la víctima, tanto activa como pasivamente; aunque sí se aprecian diferencias en cuanto a las estrategias que implican unirse a la situación de acoso (“*Decirle al alumno que si alguien le molesta que le moleste él también*”: mujer→8% hombre→ 17%) o

mantenerse al margen de la situación (“Decirle al alumno que es inteligente no ser raro”: mujer→4% hombre→16%)

Se pueden concluir, teniendo en cuenta nuestra segunda hipótesis, los siguientes datos:

- Se cumple la hipótesis 2.1 anteriormente planteada, pues los porcentajes indican que las chicas optan por defender a la víctima, antes que mantenerse al margen de la situación de acoso
- No se cumplen la hipótesis 2.2 pues, al igual que las chicas, los porcentajes indican que los chicos también optan por defender a la víctima antes que mantenerse al margen de la situaciones de acoso
- No se cumple la hipótesis 2.3, que plantea que los menores porcentajes son aquellos que implican ayudar al agresor, mientras que encontramos que los menores porcentajes son los que implican mantenerse al margen de la situación de acoso, tanto en las chicas como en los chicos.

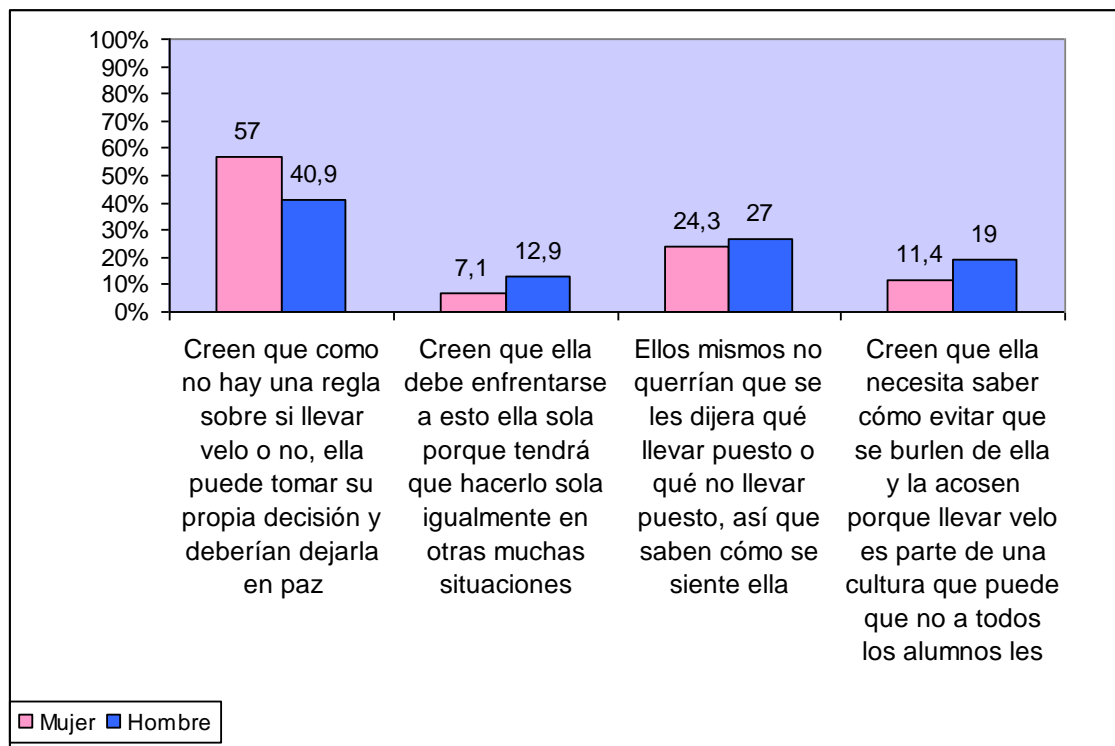


Figura 38. Porcentaje de respuestas del tipo de justificación dada ante el dilema “Diferencias étnicas” según el género de los alumnos.

En este caso, puede observarse que existe una concordancia en el género en cuanto a la justificación dada en este dilema, y que no existen diferencias significativas entre ellos, a excepción de la justificación convencional, donde se observa una diferencia del 17% aproximadamente (57% de las mujeres frente al 40% de los hombres).

7.4 - Estabilidad del desarrollo moral a lo largo de los diferentes dilemas.

Como conclusión general de los datos recogidos, y tal como se especifica en el valor kappa ($Md = .17$), comparando los resultados de los tres dilemas presentados (Ostracismo, Insultos y Diferencias étnicas), las mayores relaciones pueden encontrarse en el rol de “ayuda pasiva” (.128; .284; .386), mientras que los menores valores de dicha relación pueden encontrarse en el rol de “observador indiferente” (.058; .079; .085), indicando por tanto que las estrategias que el alumnado afirma que usaría no se mantienen estables en los tres dilemas. Una explicación a estos resultados podría estar relacionado con el hecho de que las estrategias (y por tanto sus justificaciones) están vinculadas al contenido de las situaciones, y por tanto los alumnos consideran que actuarían de diferente manera ante los diferentes escenarios presentados. Esto podría significar que, además de las características individuales, los alumnos también tienen en cuenta las características del contexto en el transcurrir la acción.

7.5 –Análisis cualitativo del cuestionario de desarrollo moral.

Tal como se muestra en la descripción del cuestionario, éste está formado, además de por las preguntas acerca de las estrategias y justificaciones, por una serie de preguntas acerca del acuerdo que tienen los alumnos en la toma de decisiones planteada en cada uno de los dilemas (*-Hasta qué punto están de acuerdo con la estrategia que utiliza el protagonista del dilema-*), así como preguntas referidas a la frecuencia de este tipo de situaciones en su centro escolar, qué otras opciones plantearían, qué datos no comentados en el dilema querrían conocer, y una última pregunta que mide su grado de culpabilidad en

caso de cometer situaciones de agresión como las presentadas en los dilemas. Por último, se plantea una pregunta que hace referencia al entendimiento del cuestionario, así como si el alumnado desea añadir información a sus respuestas.

Es decir, el cuestionario está formado además por una serie de preguntas de carácter cualitativo, cuyos resultados generales se muestran a continuación.

En cuanto al acuerdo de los alumnos en la toma de decisiones planteada en cada uno de los dilemas, se ha de considerar cada uno de los dilemas por separado. Así, en el dilema “Ostracismo” se pregunta al alumnado sobre si están de acuerdo con el hecho de que el protagonista se uniera a la situación de acoso. Los resultados muestran que aproximadamente el 84% de los alumnos están “completamente desacuerdo” o “desacuerdo” con esta decisión, mientras que alrededor del 14% parecen estar “de acuerdo” o “completamente de acuerdo” con la misma, lo que viene a indicar que aproximadamente el 14% de los alumnos considera el unirse a la situación de violencia como algo adecuado para la resolución de este conflicto.

En cuanto al acuerdo para el dilema “Insultos”, se ha de mencionar que en este caso se pregunta a los alumnos sobre si están de acuerdo con el hecho de que el protagonista no se una a la situación de acoso, es decir, cómo de acuerdo están en que mantenerse al margen es lo mejor que podía hacer, a lo que alrededor del 66% de los alumnos contestan estar “de acuerdo” o “completamente de acuerdo”, mientras que aproximadamente el 31% de los alumnos se posicionan en desacuerdo con esta decisión .

Por último, en cuanto al tercer dilema, también se les pregunta sobre la decisión de si mantenerse al margen es la estrategia más adecuada para este caso. En este caso, las diferencias entre los alumnos no son tan significativas, pues un 44% de los alumnos se muestran “completamente desacuerdo” o “desacuerdo” con esta decisión, mientras que aproximadamente el 53% de los alumnos se muestran “de acuerdo” o “completamente de acuerdo” con esta decisión. Es decir, existe una división en cuanto a qué tipo de estrategia utilizada es la más adecuada para este caso.

Tabla 34. Grado de acuerdo en la toma de decisiones.

	Ostracismo	Insultos	Diferencias étnicas
	¿Hasta qué punto estás de acuerdo con su elección de unirse al grupo?	¿Cómo de acuerdo estás en que el no unirse al grupo es lo que mejor podía hacer?	¿Hasta qué punto estás de acuerdo con esta decisión? (Dejarla tranquila)
Completamente desacuerdo	46.29%	13.2%	18.7%
Desacuerdo	38%	18.1%	25.3%
Acuerdo	10%	30.8%	30.2%
Completamente de acuerdo	4%	35.2%	23.1%

A continuación aparecen los resultados relativos a la presencia de este tipo de situaciones en el propio centro escolar. Como puede observarse en la tabla 35 de abajo, los resultados responden a la pregunta *¿Cómo de común es este tipo de situación en tu centro?*, y podemos observar los siguientes datos:

- En el caso del primer dilema presentado (Ostracismo), el 40% de los alumnos considera que es una situación “común” en su centro escolar, aunque también se muestra que aproximadamente el mismo porcentaje de alumnos (38%) considera que es una situación “rara” dentro del centro escolar. En cualquier caso, sólo un 7,7% de los alumnos considera “muy raro” situaciones como la presentada aquí.
- En cuanto al segundo dilema presentado (Insultos), encontramos prácticamente los mismos resultados que en el anterior caso; es decir, alrededor del 40% de los alumnos considera que este tipo de situaciones son comunes en su centro escolar, mientras que aproximadamente el 37% del alumnado las considera “raras”.
- Por último, en lo referido al tercer y último dilema moral presentado (Diferencias étnicas), podemos observar en este caso que la gran mayoría de los alumnos consideran este tipo de situación como “muy

rara” (38,5% de los alumnos), o “rara” (35% de los alumnos), mientras que sólo el 5,5% del alumnado lo considera algo muy común.

Tabla 35. Frecuencia de las situaciones en el centro

	Ostracismo	Insultos	Diferencias étnicas
Muy raro	7.7%	9.3%	35.2%
Raro	38%	37.4%	38.5%
Común	40%	39%	17.6%
Muy común	10.5%	10.5%	5.5%

Como ya se comentó, el cuestionario está también formado por una serie de preguntas en las que se pide al alumno que indique qué otras opciones de intervención utilizaría en cada uno de los casos presentados, así como qué datos no comentados en la presentación de los dilemas querrían conocer. De nuevo los resultados deben presentarse teniendo en cuenta cada dilema por separado, pues, como ya se ha señalado con anterioridad, los alumnos actúan diferente según la situación presentada.

Así, si tenemos en cuenta el primer dilema (Ostracismo), se observó que un 48% de los alumnos contestó a la pregunta “¿Qué más harías en esta situación?”, con respuestas tales como “Poner los medios adecuados para solucionar el problema”, “Estar atento a la resolución de la situación”, “Ser imparcial”, “Decirles lo que pienso”, o “Devolvérsela a ellos”, que, como puede verse, indican tanto estrategias de ayuda activa, como estrategias que implican mantenerse al margen, u otras diferentes a las planteadas en el cuestionario. En cuanto a la pregunta que hace referencia al conocimiento de *otros aspectos que quisieran conocer para poder tomar la mejor decisión sobre qué hacer*, aproximadamente el 3% de los alumnos (del 14% del alumnado que contestó a la pregunta) considera importante conocer el por qué de la situación, otro 1% considera importante conocer los puntos débiles del grupo acosador, mientras que el 9% restante se interesa por aspectos como la situación familiar de todos los implicados (grupo y víctima), los puntos de vista y opiniones de todos los presentes en la situación de acoso, la relación de la víctima con otras personas diferentes a ese grupo, o las consecuencias de estas acciones para todos los implicados.

En el caso del segundo dilema presentado (Insultos), si consideramos la pregunta “¿Qué más podrías hacer en esta situación?”, se observó, en el 41% de los alumnos que respondió a la pregunta, que la gran mayoría muestra respuestas que implican una ayuda activa hacia la víctima, mientras que ninguno muestra respuestas que impliquen unirse a la situación de manera que la agresión continúe hacia la víctima, pero sí es destacable señalar que muestran respuestas que implican unirse a la situación de manera agresiva hacia el grupo de acosadores (“*Darles a ellos*”, “*Enfrentarme a ellos con más gente*”, “*Meterme el doble con ellos y dejarles claro con quién se meten*”, “*Acabar con el problema de raíz*”). Finalmente, mencionar que sólo un alumno señala no saber qué añadir, pues dependería de lo implicado que estuviera en la situación.

Al igual que en el caso anterior, de nuevo en este segundo dilema el interés por más datos reside en conocer por qué se comportan de esa manera con la víctima, además de querer conocer aspectos tales como si existe una causa por la que surja ese comportamiento, querer conocer a todos los implicados, o querer conocer la verdadera sexualidad de la víctima de acoso.

Por último, en el tercer dilema presentado (Diferencias étnicas), de nuevo los alumnos señalan el uso de estrategias que implican violencia no hacia la víctima, sino hacia los agresores (“*Molestar al agresor*”, “*Acabar con el problema de raíz*”, “*Enfrentarme al grupo defendiendo mis ideales*”), mientras que también señalan estrategias tales como “*Hablar con ella y con quien le molesta para ver cómo podemos resolver el problema entre todos*”.

En cuanto al hecho de tener más datos sobre la situación de acoso, aproximadamente un 3% de los alumnos quiere saber por qué la alumna se ha quitado el velo, mientras que otro 3% quiere conocer aspectos tales como saber si ella se defiende ante el acoso y cómo lo hace, o saber si ella de verdad quiere o no quitarse el velo.

El cuestionario está además formado, como ya se ha señalado, por una pregunta que hace referencia al grado de culpabilidad de los alumnos en caso de cometer situaciones de agresión como las presentadas en los dilemas. De

este modo, en el primer dilema se les pregunta *“Si tú estuvieras en el lugar de la chica ¿Te sentirías culpable de unirse al grupo y reírte del chico impopular? ¿Por qué?”*. En este caso un 53% de los alumnos contesta de manera afirmativa, es decir, confirman que sí se sentirían culpables de unirse a la situación de acoso, *“Porque está mal”, “Porque si a ti te hizo daño, no lo deberías hacer”, “Porque sabe cómo se siente”,* mientras que un 7% de los alumnos considera que no se sentiría culpable *“Porque primero voy yo y luego los demás”, “Porque me lo pasaría bien”, “Porque no es importante”, “Porque a mí me lo hicieron y no me ayudaron”*.

En el caso del segundo dilema, se ha de tener en cuenta que aquí se pregunta por la culpabilidad surgida por no unirse a la situación de acoso, estos es, *“Si tú estuvieras en la situación de este chico ¿Te sentirías culpable por alejarte del grupo? ¿Por qué?”*. En este caso la mayoría de los alumnos (37%) señala que no se sentiría culpable, por razones tales como *“Porque así no se meten conmigo”, “Porque está bien irse”, “Porque es lo correcto”, “Porque me beneficiaría”,* o *“Me parece muy bien su comportamiento, no me sentiría culpable porque ha ignorado las acciones de los otros”,* mientras que solo un 10% de los alumnos afirma sentirse culpable en caso de ignorar la situación *“Porque está mal”, “Porque así no lo paras”, “Por no ayudar e ignorar la situación”,* o *“Porque otra persona lo está pasando mal”,* mientras que sólo un alumno señala no saber si sentirse culpable o no *“No lo sé, porque por una parte tal vez debería ayudar al chico, pero por otra sería una forma de incrementar la disputa, que es lo que el grupo de chicos busca”*.

Por último, en el tercer dilema (Diferencias étnicas) se les plantea a los alumnos *“Si tú fueras uno de los alumnos que tratan a la chica de forma diferente por llevar velo ¿Te sentirías culpable de alguna forma? ¿Por qué?”*. En este caso la mayoría de los alumnos sí se sentiría culpable ante una situación de acoso como la aquí presentada, dando razones tales como *“Por no ayudar”, “Porque está mal”, “Porque no es su culpa, sino su forma de pensar”, “Porque no hay que ser racista”, “Porque son sus creencias y hay que respetarlas y tratar a todos por igual”*. Solo el 13% de los alumnos señalan que no se sentirían culpables, justificando tal acción con respuestas tales como *“Porque no es mi problema”, “Porque está en otro país y tiene que seguir las*

reglas de aquí”, “Porque yo no soy quien para decir nada”, o “Porque en realidad son ellos los que hacen que les tratemos de forma diferente”.

Finalmente, en el cuestionario se presenta una última pregunta que hace referencia al entendimiento del cuestionario, así como al hecho de poder añadir información de interés que no se haya planteado anteriormente. Solo un alumno ha señalado, en el primer dilema, lo siguiente: *“Creo que por mucho que digamos que no lo haríamos, nunca se sabe hasta que estás en esa situación”*. No se han presentado respuestas a esta pregunta en ninguno de los otros dilemas.

7.6. Conclusiones.

En este capítulo se ha mostrado de una manera general, un análisis descriptivo del uso de las diferentes estrategias y las distintas justificaciones por parte de los alumnos, ante una serie de dilemas morales, en este caso 3, que hacen referencia a situaciones de exclusión social y violencia.

Como se ha podido observar, en el primer dilema (Ostracismo), la mayoría de los alumnos prefiere mantenerse al margen de la situación presentada, mientras que todos ellos consideran que la estrategia menos adecuada sería aquella que implica unirse a la situación de acoso. Del mismo modo, la mayor parte del alumnado considera la “justificación convencional” como la más adecuada, es decir, consideran que lo ideal es seguir las reglas morales, mientras que la justificación que destaca la conexión entre las experiencias y emociones de los implicados (justificación relacional) es la menos valorada por todos los alumnos.

También se muestra en este primer dilema, que a medida que aumenta el curso escolar, la estrategia de mantenerse al margen de la situación de acoso aumenta, mientras que disminuyen tanto las estrategias de ayuda pasiva como de unión en la situación de acoso. Por otro lado, también se muestra que la justificación convencional, como ya se ha mencionado, se mantiene como la mejor valorada en todos los cursos, tendencia que se sigue con la justificación relacional como aquella con menor valoración por parte de los alumnos.

Por último, se muestra en el primer dilema, en cuanto a diferencias de género, que en ambos casos (mujeres y hombres), y de manera general, la estrategia de mantenerse al margen es la mejor considerada, pero se ha de señalar que existen diferencias significativas en cuanto a que las mujeres tienden más a mantenerse al margen de la situación, mientras que los hombres tienden más a unirse a la situación de acoso.

En cuanto a los datos obtenidos en el segundo dilema (Insultos), se pudo observar en los resultados que la estrategia mejor valorada por la mayor parte de los alumnos, es aquella que hace referencia a la ayuda hacia la víctima (tanto activa como pasiva), mientras que la estrategia que hace referencia a unirse al acoso, por el contrario, es la que menor valoración muestra. Del mismo modo, existe una concordancia por parte de todos los alumnos en considerar la justificación relacional como la más adecuada para este dilema, mientras que la justificación que prioriza la seguridad propia sobre la de los demás (justificación basada en la propia seguridad) es la menos valorada.

En cuanto a las diferencias de curso, se pudo observar en el análisis que no se muestran diferencias significativas en cuanto a las estrategias y justificaciones utilizadas a lo largo de los diferentes cursos. Así, la tendencia general es considerar la ayuda hacia la víctima como la estrategia más adecuada, mientras que unirse a la situación de acoso es la estrategia menos valorada. Del mismo modo, la justificación relacional se mantiene como la más adecuada a lo largo de todos los cursos escolares.

Por último, se puede señalar que en este caso no se han observado diferencias de género en el uso de las estrategias y justificaciones.

Finalmente, en cuanto al tercer dilema presentado (Diferencias étnicas), se puede señalar de manera general que la estrategia más utilizada es aquella que hace referencia a la ayuda activa hacia la víctima, mientras que, como ocurre en los dos dilemas anteriores, unirse a la situación de acoso es la estrategia menos valorada.

En cuanto al uso de las justificaciones, también se puede observar en el análisis, que la justificación convencional es la justificación que más muestran

los alumnos del centro, mientras que la justificación basada en la propia seguridad es la que menor valoración muestra.

En cuanto a las diferencias en el nivel educativo, se ha visto en este dilema que, aunque la ayuda hacia la víctima muestra los mayores valores en todos los cursos, la estrategia que hace referencia a unirse a la situación de acoso muestra valores elevados en el primer curso (1ºESO) y en los últimos (4º ESO y 1ºBACH), mientras que esta misma estrategia muestra valores muy bajos en los cursos intermedios (2º y 3º ESO).

Por último, para este último dilema se ha de tener en cuenta que también se han observado diferencias de género en cuanto a unirse a la situación de acoso hace referencia, donde se encuentra un mayor porcentaje de chicos, así como en cuanto a la estrategia de mantenerse al margen de la situación de acoso, donde de nuevo se encuentra un mayor porcentaje de chicos. Por el contrario, no se muestran diferencias de género en cuanto a los porcentajes de ayuda hacia la víctima, ni en cuanto a las justificaciones presentadas, donde existe una concordancia en la valoración de la justificación convencional como la más adecuada.

Se puede observar así, además de expresarse en los resultados, que las estrategias que el alumnado afirma que utiliza no se mantienen estables en los tres dilemas presentados, lo que muestra que los alumnos actúan de diferentes formas ante los diferentes escenarios presentados, como ya se ha mencionado con anterioridad.

Del mismo modo, se ha podido observar que el cuestionario muestra también una serie de preguntas de carácter cualitativo referidas tanto al acuerdo que tienen los alumnos en la toma de decisiones planteada en cada uno de los dilemas, como a la frecuencia de este tipo de situaciones en su centro escolar, qué otras opciones plantearían, qué datos no comentados en el dilema querrían conocer, y una última pregunta que mide su grado de culpabilidad en caso de cometer situaciones de agresión como las presentadas en los dilemas. Por último, se plantea una pregunta que hace referencia al entendimiento del cuestionario, así como si el alumnado desea añadir información a sus respuestas.

Como se ha podido observar, los alumnos, dependiendo de la situación de acoso de la que se trate, como ya se ha mencionado, actuarían de una forma u otra. De este modo, en algunos dilemas los alumnos señalan estar completamente de acuerdo con la actuación de los protagonistas de los dilemas, considerando además que sería importante conocer aspectos tales como el por qué de dicha situación, o a los participantes en particular. Del mismo modo, los alumnos señalan otras estrategias de actuación diferentes a las planteadas, entre las que es importante señalar aquella que hace referencia a la resolución del problema con violencia, no dirigida a la víctima, sino a los acosadores. Además, y de nuevo dependiendo de la situación de acoso de la que se trate, los alumnos muestran diferencias en cuanto a la culpabilidad. Así, tanto en el primer como en el último dilema, la mayoría de los alumnos señala que se sentiría culpable por el hecho de unirse a la situación de acoso “*Porque está mal*”, mientras que en el segundo dilema, la mayoría de los alumnos muestra que en este caso no se sentiría culpable “*Porque es lo correcto*”.

Finalmente, en el cuestionario se presenta una última pregunta que hace referencia al entendimiento del cuestionario, así como al hecho de poder añadir información de interés que no se haya planteado anteriormente. Como ya se ha mostrado anteriormente, sólo un alumno señaló en el primer dilema no conocer cuál sería su actuación real ante una situación de acoso.

CAPÍTULO 8. RESULTADOS III. LA RELACIÓN ENTRE LAS SITUACIONES DE VIOLENCIA Y LA ADOPCIÓN DE PERSPECTIVAS EN DILEMAS MORALES.

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de este estudio es realizar un análisis sobre los distintos roles presentes en una situación de acoso y exclusión en la escuela, y mostrar si existe una relación entre ellos en base a su desarrollo moral, a continuación se muestra un análisis que describe la relación entre el agresor, la víctima, y los distintos roles de observador en dichas situaciones, en base a la adopción de perspectivas de éstos.

En este caso, los resultados se muestran basándonos en los factores que forman el cuestionario de violencia, y los resultados sobre el desarrollo moral obtenidos a través del cuestionario "Opciones según el contexto". Para poder realizar el análisis, se han tenido en cuenta solo aquellos alumnos que han mostrado ser víctimas de situaciones de acoso de una manera muy frecuente ("a menudo" o "mucho"), mientras que, del mismo modo, se han tenido en cuenta solo a aquellos alumnos que muestran las situaciones vividas como agresor con una frecuencia elevada ("a menudo" o "mucho"). Por último, para la clasificación de los observadores, se han tenido en cuenta las respuestas sobre la actuación de los alumnos en el cuestionario de violencia, cuyos resultados ya se comentaron anteriormente.

Para el análisis del tipo de perspectiva adoptada que presenta cada uno de estos roles se ha tenido en cuenta, tal como muestran los estudios realizados por Selman (2003), el tipo de estrategias utilizadas por los alumnos para la resolución de situaciones de acoso entre iguales.

Así, en este capítulo se presenta primero el método de selección de las víctimas, agresores y observadores que, como ya se ha comentado, se han visto implicados en situaciones de acoso de una manera frecuente, y posteriormente a la selección de éstos, se presenta el tipo de relación que muestran en cuanto al uso de estrategias de negociación hace referencia.

8.1- Clasificación de las víctimas de acoso.

Las preguntas referidas a las situaciones sufridas como víctima en la escuela pueden agruparse en tres factores.

8.1.1- Exclusión.

Teniendo en cuenta que la puntuación mínima para este factor es 5 y la máxima es 25, se han dividido las respuestas de los alumnos en base a su gravedad, quedando así la clasificación de la misma:

- Puntuación entre 5 y 10 → baja
- Puntuación entre 11 y 19 → media
- Puntuación entre 20 y 25 → alta

La figura 39 muestra el porcentaje de alumnos que obtiene puntuaciones alta, media y baja en este factor.

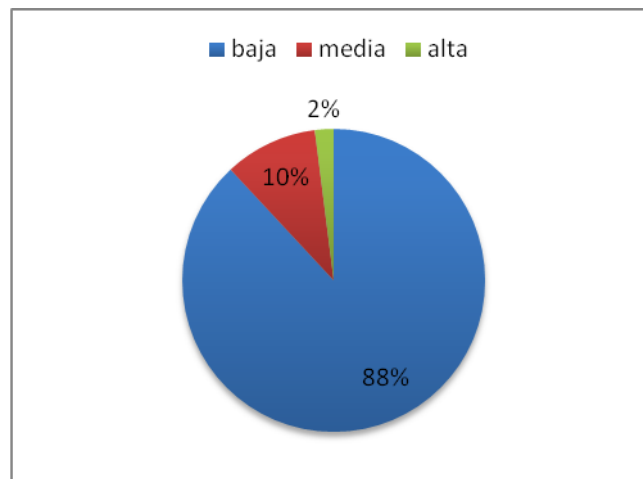


Figura 39: Porcentaje de respuestas para las situaciones de exclusión sufridas como víctima en la escuela.

Como puede observarse, el 88% de los alumnos obtiene puntuaciones bajas en este factor. Es decir, la mayoría de los alumnos afirma no tener problemas de exclusión en la escuela. Un 10% de los alumnos muestra puntuaciones medias en este factor, mientras que sólo un 2% de los alumnos presenta una puntuación elevada. De estos datos podemos concluir que el 12% de los

alumnos (suma de las puntuaciones media y alta) se clasifica como víctima de exclusión en la escuela “a menudo” o “mucho”.

8.1.2- Victimización de gravedad media.

La puntuación mínima que un alumno puede obtener en este factor es de 6, mientras que la máxima es de 30. Así, las puntuaciones se dividen en base a una escala de gravedad, quedando de la siguiente forma:

- Puntuación de 6 a 14 → baja
- Puntuación de 15 a 22 → media
- Puntuación de 23 a 30 → alta

La figura 40 muestra las puntuaciones obtenidas por los alumnos para este factor. Como puede observarse, el 6% de los alumnos que rellenaron el cuestionario afirman sufrir agresiones consideradas de gravedad media (*me roban cosas, me esconden cosas, me pegan...*) con una elevada frecuencia (“a menudo” o “mucho”)

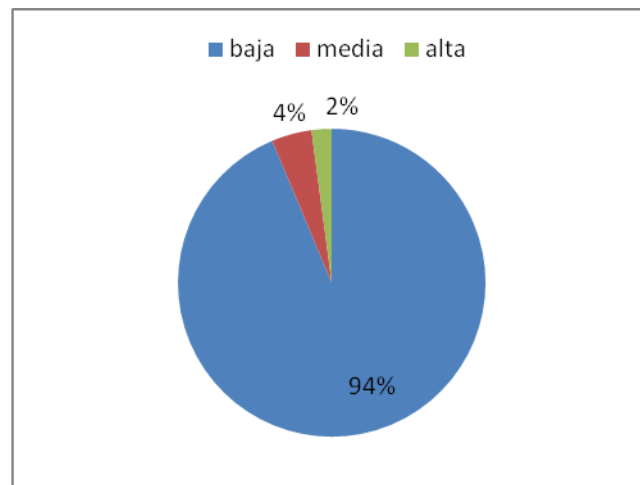


Figura 40: Porcentaje de respuestas para las situaciones de victimización de gravedad media en la escuela.

8.1.3- Victimización de gravedad extrema.

En este caso la puntuación mínima posible es 4, mientras que la máxima es 20; por lo tanto, la división según su gravedad quedaría de la siguiente manera:

1. Puntuación entre 4 y 10 → baja
2. Puntuación entre 11 y 15 → media
3. Puntuación entre 16 y 20 → alta

En este caso, tal como muestra la figura 41, solo el 5% del alumnado considera sufrir situaciones de victimización extrema “a menudo” o “mucho”, tales como “Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas...)”, “Me amenazan con armas (palos, navajas...)” o “Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual”.

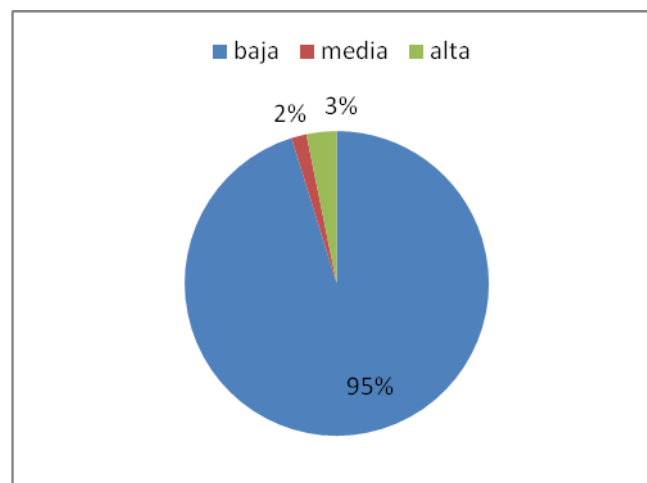


Figura 41: Porcentaje de respuestas para las situaciones de victimización de gravedad extrema en la escuela.

8.2 – Clasificación de los agresores.

Al igual que en el caso de las víctimas, para la clasificación de los agresores se han tenido en cuenta solo aquellos que muestran unas puntuaciones elevadas en las situaciones vividas como agresor en la escuela. Para ello se ha procedido al análisis de cada uno de los factores que componen esta situación.

8.2.1- Exclusión y agresión de gravedad media.

La figura 42 muestra los porcentajes de respuestas generales para este factor. En este caso la valoración de la puntuación se hace en función de las puntuaciones mínima (7) y máxima (35) posible en este factor, quedando la valoración de la siguiente forma:

- Puntuación entre 7 y 16 → baja
- Puntuación entre 17 y 26 → media
- Puntuación entre 27 y 35 → alta

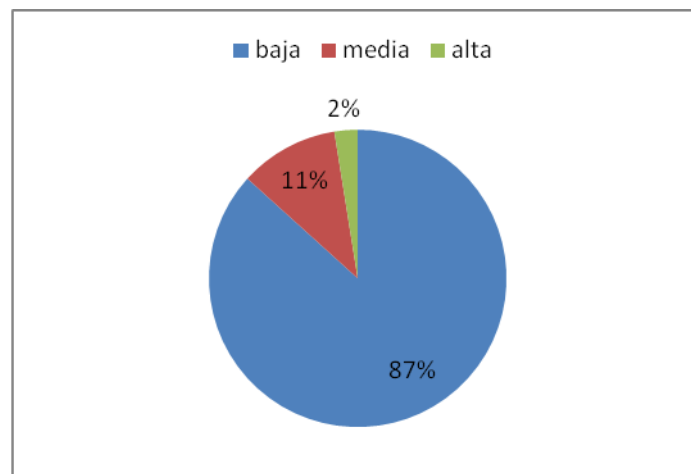


Figura 42: Porcentaje de respuestas para las situaciones de exclusión y agresión de gravedad media en la escuela.

Como puede observarse, solo un 13% de los alumnos muestra puntuaciones medias y altas en las situaciones de exclusión y agresión de gravedad media. Es decir, un 11% de los alumnos afirma haber participado activamente en situaciones de exclusión y agresión “a veces”, mientras que solo el 2% del alumnado ha participado en estas situaciones “a menudo” o “mucho”.

8.2.2- Agresión de gravedad extrema.

Como en el caso anterior (victimización extrema) la valoración de la puntuación se hace en función de las puntuaciones mínima (8) y máxima (32) posible en este factor, quedando la valoración de la siguiente forma:

- d) Puntuación entre 8 y 16 → baja
- e) Puntuación entre 17 y 24 → media
- f) Puntuación entre 25 y 32 → alta

Puede observarse en la figura 43 que el 96% de los alumnos nunca ha vivido situaciones de agresión extrema en el entorno escolar, mientras que solo el 1% considera vivirlas “siempre”.

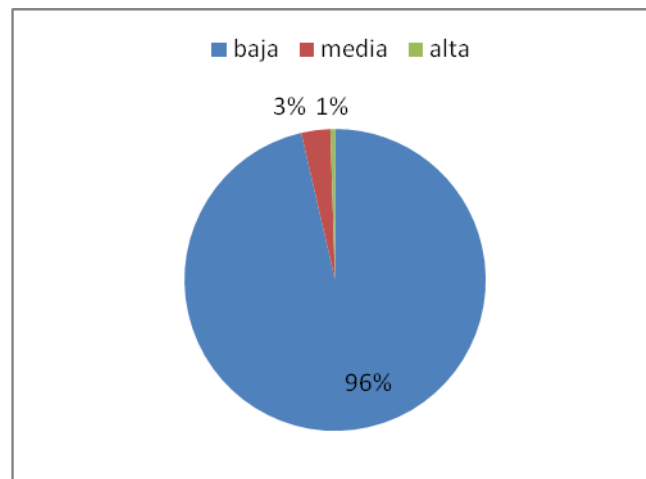


Figura 43. Porcentaje de respuestas para las situaciones de agresión extrema en la escuela.

8.3- Clasificación de los observadores.

Para la clasificación de los observadores se han tenido en cuenta las respuestas a la pregunta referida a la actuación de los adolescentes ante situaciones de violencia. Así, dependiendo del tipo de actuación, se puede clasificar a los observadores como defensores de la víctima, reforzadores del agresor, ayudantes del agresor, indiferentes, o culpabilizados, siguiendo en este caso tanto las clasificaciones de Avilés, (2006), como de Salmivalli (1996), comentadas en el capítulo 1 de esta investigación.

8.3.1- Observador Defensor de la víctima.

Considerando las hipótesis planteadas, las preguntas que hacen referencia al observador “defensor de la víctima” son:

- a) “Intento cortar la situación si es mi amigo/a”: la figura 44 muestra el porcentaje de respuestas a esta pregunta.

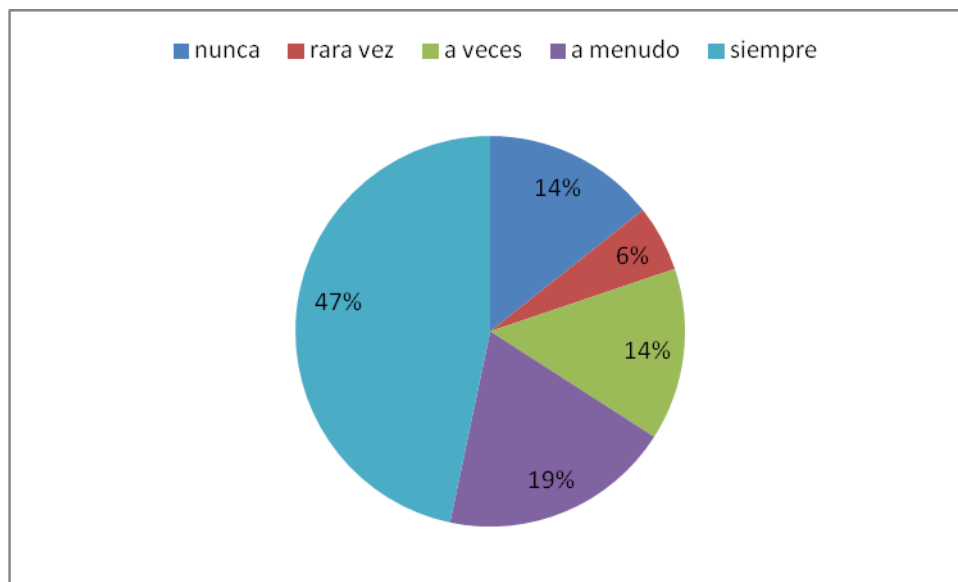


Figura 44. Porcentaje de respuestas a la actuación “Intento cortar la situación si es mi amigo”.

Como se observa, un 47% de los alumnos afirma que actuaría siempre en caso de ser un amigo el que estuviera sufriendo una situación de exclusión y violencia. Un 19% afirma que actuaría a menudo ante tal situación. Un 14% de los alumnos lo haría “a veces”, mientras que el 20% de los alumnos actuaría “rara vez” o no haría nada, es decir, “nunca” actuaría a favor de la víctima.

b) *“Intento cortar la situación aunque no sea mi amigo/a”*: la figura 45 muestra el porcentaje de respuestas a esta pregunta. Así, como puede observarse, en este caso, el porcentaje de alumnos que ayudaría siempre a la víctima se reduce del 47% (figura anterior) al 13% de los casos, lo que indica que la mayoría de los alumnos prefieren intervenir solo en el caso de que conozcan a la víctima. De todas formas, los valores de ayuda “a menudo” son elevados (21% de los casos). El mayor valor en este caso hace referencia a que los alumnos ayudarían “rara vez” a la víctima, aunque no la conozcan (25% de los casos), mientras que el 17% no ayudaría nunca a aquella persona que no conoce.

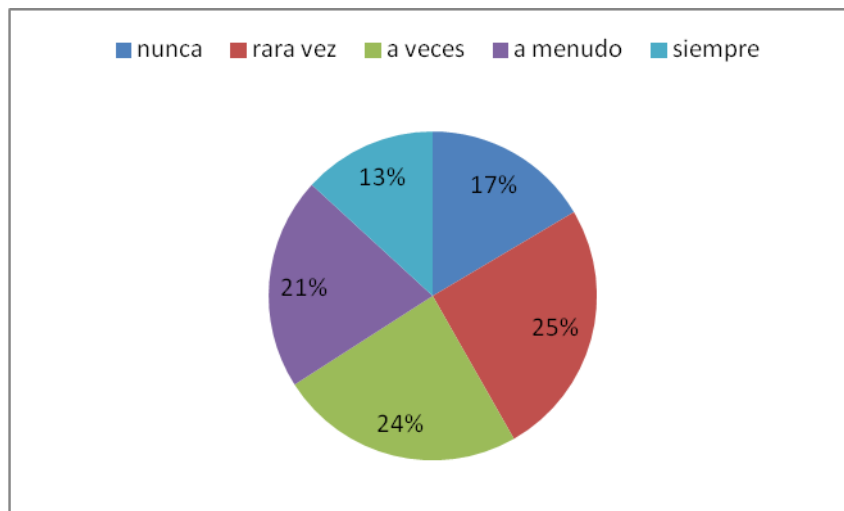


Figura 45. Porcentaje de respuestas a la actuación “Intento cortar la situación aunque no sea mi amigo”

c) *“Pido ayuda a un profesor”*: la figura 46 muestra el porcentaje de respuestas dadas por los alumnos a esta pregunta.

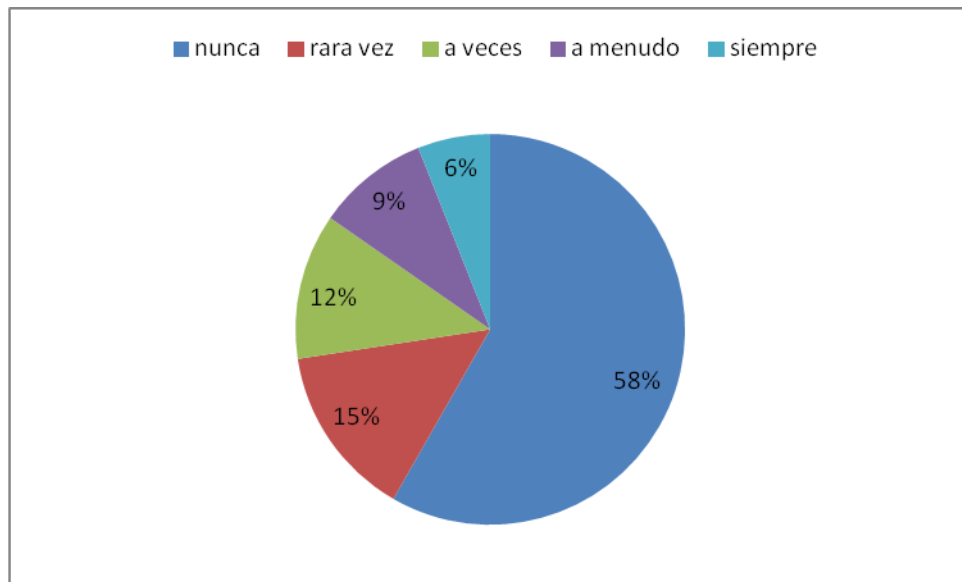


Figura 46. Porcentaje de respuestas para la pregunta "Pido ayuda a un profesor"

Como puede observarse, sólo un 6% de los alumnos deciden acudir a una tercera persona en busca de ayuda, en este caso a un profesor del centro, siempre que ocurre una situación de exclusión y violencia en el centro. Un 9% de los alumnos afirman acudir al profesor "a menudo" ante estas situaciones; un 12% de los alumnos afirma acudir a ellos "a veces", mientras que el 73% acudiría "rara vez" (15%) o "nunca" (58%).

En esta pregunta además se les pedía a los alumnos especificar a qué profesor en particular acudían en caso de darse esta situación, encontrando que la mayoría de los alumnos que decide ayudar a la víctima a través de la ayuda de un profesor, decide principalmente acudir a su tutor o tutora, aunque también muestran que suelen acudir al orientador del centro para que solucione estos problemas.

8.3.2- Observador Culpabilizado.

Las preguntas que hacen referencia al observador "culpabilizado" son:

- a) "No hago nada, aunque creo que debería hacerlo". La figura 47 muestra el porcentaje de respuestas dadas por los alumnos a esta pregunta.

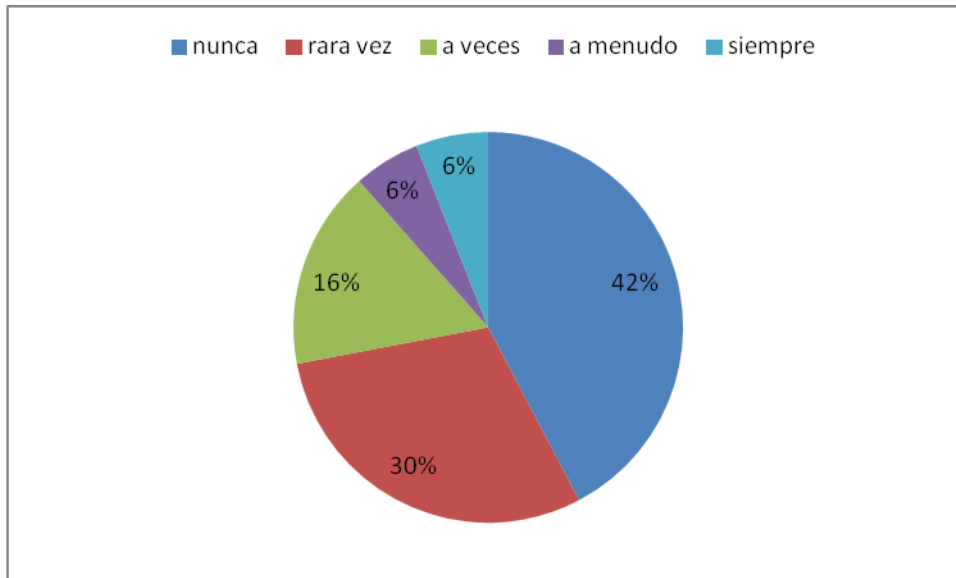


Figura 47. Porcentaje de respuestas a la actuación “No hago nada, aunque creo que debería hacerlo”.

Como muestra la figura, un 42% de los alumnos obtiene una puntuación muy baja, y un 46% de los mismos obtiene una puntuación baja (“rara vez” (16%): “a veces” (30%); mientras que sólo un 12% de los alumnos obtienen puntuaciones alta (6%) o muy alta (6%). Es decir, los alumnos siempre prefieren actuar en caso de creer que es necesario.

- b) “No hago nada porque no quiero que me pase lo mismo a mí”: la figura 48 muestra el porcentaje de respuestas dadas por los alumnos a esta pregunta, y podemos observar, al igual que en el caso anterior, un 75% de los alumnos obtienen puntuaciones bajas (22%) o muy bajas (53%); mientras que el 13% obtiene puntuaciones altas (5%) o muy altas (8%). Lo que indican estos datos es que a la mayoría de los alumnos no les preocupa que pueda pasarle lo mismo a ellos cuando intentan defender a la víctima de una situación de exclusión y violencia, y que sólo el 8% de ellos no actúa por miedo a ser ellos la siguiente víctima.

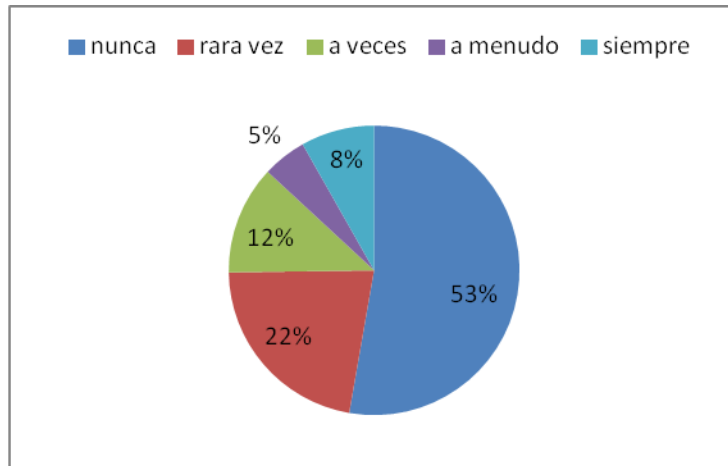


Figura 48. Porcentaje de respuestas a la actuación “No hago nada porque no quiero que me pase lo mismo a mí”.

8.3.3- Observador reforzador del agresor.

Los observadores “reforzadores” son aquellos que no atacan de una manera activa, pero que muestran una reacción positiva ante la intimidación, acudiendo a observarla; se ríen durante la intimidación, gritan motes ofensivos, etc. La figura 49 muestra el porcentaje de respuestas para la pregunta que hace referencia al observador “reforzador” del agresor. Como puede observarse en la figura sólo un 7% de los alumnos afirman unirse a la situación de agresión “a menudo” o “siempre”. Un 10% afirma hacerlo “a veces”, mientras que en la mayoría de los casos (83%) no se actúa como reforzador del agresor nunca.

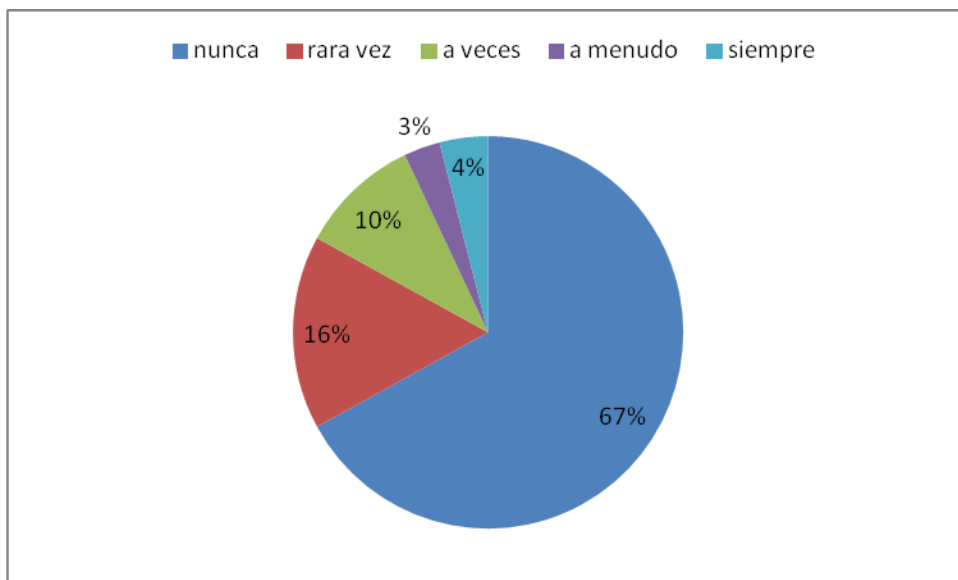


Figura 49. Porcentaje de respuestas para la pregunta “Me meto con él (me río, le llamo por motes, me burlo) lo mismo que el grupo”.

8.3.4- Observador compinche del agresor.

Los observadores ayudantes o compinches, son aquellos que tiran la bolsa al suelo, sujetan a la víctima, la insultan y animan al acosador. La figura 50 muestra los porcentajes de respuesta para este tipo de observador. Al igual que en el caso anterior, el porcentaje de alumnos que afirma actuar a favor del agresor de una manera activa en estas situaciones “a menudo” o “siempre” es del 8%. Es decir, el porcentaje de alumnos que ayuda activamente al agresor, (*sujetando a la víctima, participando en la pelea...*) es igual al de aquellos que participan en la situación de exclusión y violencia de manera pasiva. Sin embargo, los datos muestran que la participación activa global sigue siendo muy baja (87%) de los alumnos no actúan nunca o rara vez.

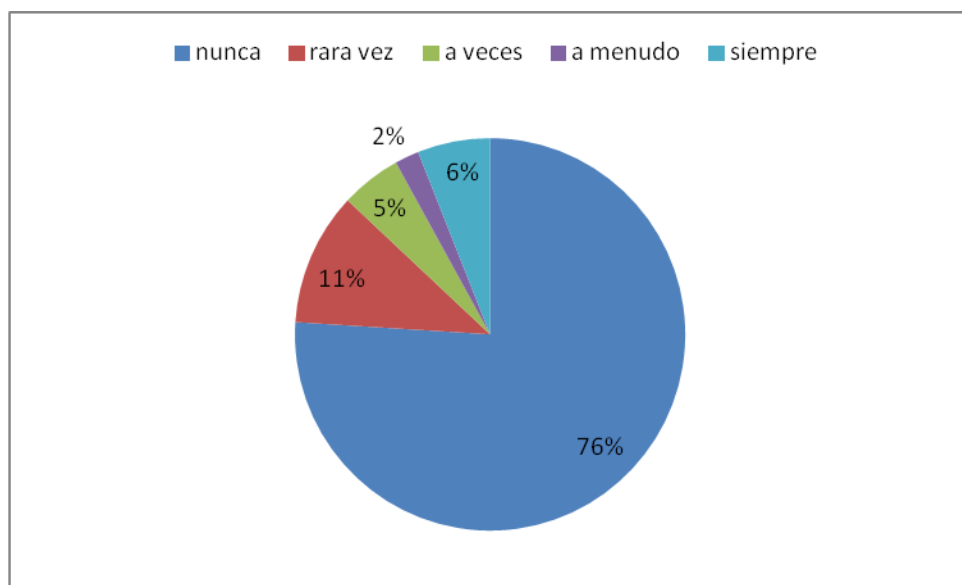


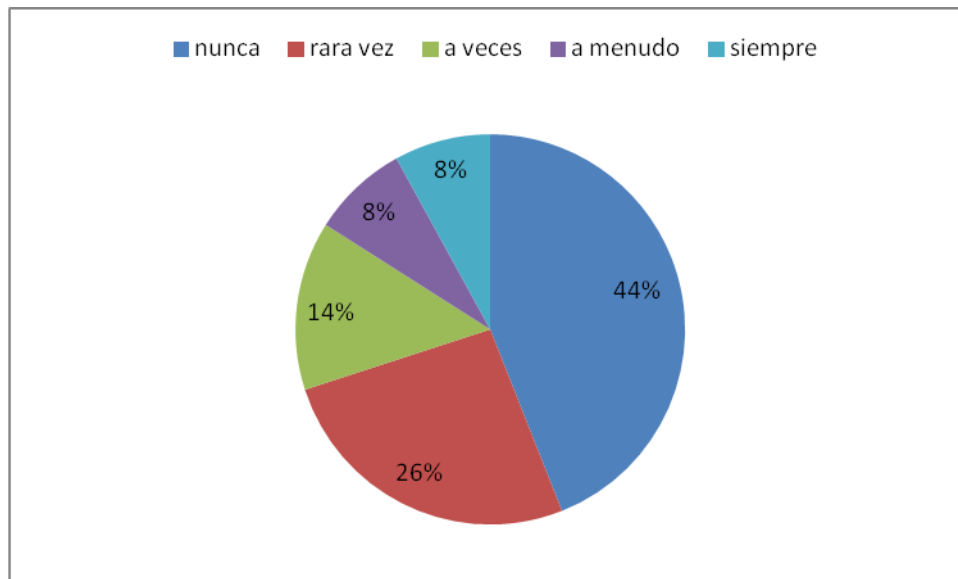
Figura 50. Porcentaje de respuestas para la pregunta “Ayudo al agresor (sujeto a la víctima, le tiro las cosas, me uno a la pelea)”

8.3.5- Observador indiferente.

En este caso nos centramos en las respuestas de aquellos alumnos considerados “observadores indiferentes” que son, como ya se ha mencionado, los alumnos que se alejan de las situaciones de exclusión y violencia. No participan en las risas y pullas desde la banda, pero tampoco toman ninguna

medida. Se distancian de lo que está sucediendo, y no hacen nada para apoyar a la víctima o para detener a los agresores. Aunque son testigos del acoso y forman parte de él por el simple hecho de estar presentes, no hacen nada. Para ellos, su seguridad está en quedarse en la periferia y no desafiar la estructura de poder imperante.

La figura 51 muestra el porcentaje de respuestas para la pregunta que hace referencia a este tipo de observadores.



**Figura 51. Porcentaje de respuestas para la pregunta
“No hago nada, no es mi problema”**

Como puede observarse, sólo el 8% de los alumnos afirma no hacer nada “siempre”; es decir, ellos nunca actúan, sino que siempre se quedan al margen de la situación, sin hacer nada. Mientras que el 70% de los alumnos afirma que ellos nunca o rara vez “no hacen nada”, es decir, que el 70% de los alumnos siempre hace algo.

El porcentaje de alumnos que deciden quedarse al margen “a veces”, o “a menudo” es del 14% y 8% respectivamente.

8.4 – Adopción de perspectivas en función de los roles de violencia.

Teniendo en cuenta los objetivos presentados en el capítulo 4, así como nuestra tercera hipótesis planteada (*Los perfiles definidos para categorizar a los testigos del bullying se relacionan con los diferentes perfiles de víctimas y agresores, en función del desarrollo moral de los mismos*), los resultados que se presentan a continuación muestran el desarrollo moral de los distintos roles implicados en las situaciones de bullying presentadas en el cuestionario “Opciones según el contexto: aulas y escuelas”. Los resultados se presentan basándose en la correlación de Spearman entre los diferentes roles que adoptan los alumnos, y las estrategias de negociación que utilizan para resolver las situaciones de bullying en el entorno escolar. De este modo se intenta dar respuesta a nuestro cuarto (*Analizar si existe una relación entre los observadores de las situaciones de acoso entre iguales, y las víctimas de dicho acoso, en función del desarrollo moral de los mismos*) y quinto objetivo (*Analizar si existe una relación entre los observadores y los agresores de una situación de acoso, en base a su desarrollo moral*). Para tener una visión más clara del tipo de relación existente entre los distintos perfiles, y teniendo en cuenta que el comportamiento de los alumnos es diferente dependiendo de la situación dada, los resultados se muestran teniendo en consideración cada uno de los dilemas presentados de manera independiente.

8.4.1- Ostracismo

La siguiente tabla muestra la correlación de Spearman entre los diferentes roles que adoptan los alumnos, y las estrategias de negociación que utilizan para resolver situaciones de acoso. En este caso en particular, los resultados que se muestran hacen referencia al primer dilema presentado en el cuestionario, Ostracismo: *“Hay una chica en un colegio como el tuyo a la que toman el pelo y se ríen de ella un grupo de chicos populares, aunque no esté permitido. Un día, el grupo la invita a unirse a ellos para reírse de otro compañero. Ella decide unirse al grupo y reírse del chico impopular”*

Tabla 36. Correlación entre las variables de estudio para el dilema Ostracismo.

Ostracismo		Víctima			Agresor		Observador				
Estrategia		Exclusión	Victimización moderada	Victimización extrema	Exclusión y agresión moderada	Agresión extrema	Defensor	Culpabilizado	Reforzador	Ayudante	Indiferente
	Ayuda activa			-.150*			.165*				
	Ayuda pasiva				-.223**	-.268**	-.385**		-.152*	-.201**	-.178*
	Reforzar						-.268**		.249**	.278**	.169*
	Mantenerse al margen						.256**		-.173*	-.165*	

Nota: Solo se presentan correlaciones significativas

** p< .01(2-tailed), *p<.05 (2-tailed)

En cuanto a las estrategias de las víctimas y los observadores, podemos ver que existe una correlación positiva débil entre el defensor y ayudar activamente, quien también muestra un correlación negativa, aunque significativa, con ayudar pasivamente en esta situación. Por otro lado, las víctimas no muestran ninguna correlación positiva con ninguna de las estrategias presentadas y, del mismo modo, el observador culpabilizado tampoco muestra ningún tipo de relación con ninguna de las estrategias presentes en este dilema.

Con estos resultados, podemos concluir que nuestras hipótesis 3.1 (*El desarrollo moral del observador defensor es el mismo que el utilizado por las víctimas, esto es, ambos utilizan estrategias de resolución que implican la ayuda hacia la víctima, tanto activa como pasivamente*), y 3.2 (*El desarrollo*

moral del observador culpabilizado es, igualmente, el mismo razonamiento que utilizan las víctimas de acoso entre iguales, esto es, ambos actúan ayudando a la víctima (tanto activa como pasivamente) ante situaciones de acoso.), no se cumplen cuando las situaciones de bullying como la aquí presentada ocurren, pues, como se acaba de comentar, las relaciones entre las estrategias de ambos son débiles, o negativas.

En cuanto a la relación entre las estrategias de los agresores y los observadores reforzadores y asistentes, los datos, tal como se muestran en la misma tabla 36, señalan que: (1) Los alumnos que experimentan el bullying como agresores tienen una correlación negativa con el hecho de ayudar a la víctima de una manera pasiva; (2) Los reforzadores y asistentes también muestran una correlación negativa con las mismas estrategias que los agresores, pero muestran una correlación positiva, aunque leve, con el acto de perpetrar la violencia (reforzar), resultados que van en la línea de nuestras hipótesis 3.3 (*El desarrollo moral del observador reforzador del agresor es el mismo que el que utilizan los agresores en las situaciones de acoso, es decir, ambos utilizan estrategias que implican unirse a la situación de agresión, y no ayudando a la víctima*), y 3.4 (*El desarrollo moral del observador compinche es, del mismo modo, el mismo que el que es utilizado por los agresores en las situaciones de acoso, es decir, ambos actúan igualmente uniéndose a la situación de agresión, y no actuando a favor de la víctima*).

Finalmente, los datos acerca de los observadores no comprometidos o indiferentes, indican que existe una correlación negativa débil con el hecho de ayudar pasivamente, con lo que podemos concluir que la hipótesis 3.5 tampoco se cumple para este primer dilema (*El desarrollo moral del observador indiferente es distinto al desarrollo moral que utilizan las víctimas de acoso entre iguales, estos mientras, que el observador indiferente se mantiene al margen de la situación de agresión, la víctima utiliza estrategias de intervención que implican ayuda activa y/o pasiva*). Del mismo modo, se puede observar en la tabla que existe una correlación positiva, aunque también débil, con el hecho de reforzar la agresión, con lo que podemos concluir que nuestra hipótesis 3.6 tampoco se cumple en este caso (*El desarrollo moral del observador indiferente es, también, diferente al utilizado por los agresores. Esto es, el observador*

indiferente se mantiene al margen de las situaciones de agresión, mientras que los agresores utilizan estrategias que implican unirse a dichas situaciones).

En cuanto a las justificaciones dadas en respuesta a la estrategia seleccionada, los datos indican una moderada y negativa correlación entre la justificación convencional (“*No querían que nadie tuviera problemas*”) y el rol de asistente (-.320**), es decir, el observador clasificado como compinche del agresor, que sujeta la víctima, o anima al agresor, considera que la justificación basada en las reglas morales es la menos adecuada dada la situación de acoso presente. No se han encontrado más correlaciones entre las justificaciones y los diferentes roles en esta primera situación de acoso entre iguales. Estos resultados pueden observarse en el Anexo 2.

Como se ha podido observar, para esta situación de acoso en particular, los resultados indican, a diferencia de lo planteado en las hipótesis, que los roles de observador reforzador de la víctima y observador culpabilizado, no comparten similitudes en su desarrollo moral con las víctimas.

Por otro lado, sí que se ha observado que los roles de observador reforzador y observador asistente o compinche sí presentan las mismas estrategias de intervención que los agresores.

Finalmente, y de nuevo contrariamente a lo definido en las hipótesis, el rol de observador indiferente parece presentar estrategias de intervención que implican más un reforzamiento de la agresión que una ayuda hacia la víctima, mientras que no presentan estrategias que impliquen mantenerse al margen de dicha situación de acoso.

8.4.2 – Insultos.

Al igual que ocurre con el primer dilema, La tabla 37 muestra las correlaciones de Spearman en los diferentes roles involucrados en una situación de bullying y su estrategia de negociación elegida, para el dilema Insultos: " *Un chico de un colegio como el tuyo oye a un grupo de chicos de tu colegio llamar a otro compañero gay. Todos se están riendo y le hacen señas para que se una a ellos. Él decide no decir nada y, en cambio, alejarse de ese grupo*"

En cuanto a la relación entre las estrategias de las víctimas y las de los defensores y los observadores culpabilizados (como ocurre en el primer dilema), podemos observar lo siguiente:

- Existe una correlación positiva moderada entre el defensor y ayudar a la víctima (.324 para ayuda activa: "*Decirles que paren de hacer eso*"; .316 para ayuda pasiva: "*Decirle al profesor lo que has oído*"), mientras que éste mismo muestra una correlación también moderada, aunque negativa, con reforzar la situación de agresión (-.275).
- Los observadores culpabilizados muestran, como puede observarse en la misma tabla 37, una correlación positiva, aunque débil (.153), con el hecho de mantenerse al margen de esta situación ("*Decirle a ellos, tengo que ir a clase*")
- Las víctimas, por su parte, presentan una correlación negativa débil con la estrategia de resolución que implica una ayuda activa hacia la víctima, mientras que no muestran ninguna correlación con el resto de las estrategias.

Basándonos en estos resultados, no podemos confirmar, nuevamente, que nuestras dos primeras hipótesis anteriormente citadas, se cumplan, pues los observadores defensores de la víctima y los observadores culpabilizados no muestran las mismas estrategias de negociación que las víctimas de acoso entre iguales.

En cuanto a los datos sobre los agresores, los reforzadores y los asistentes, podemos observar que todos ellos tienen una correlación positiva (débil y moderada) con el hecho de reforzar la agresión ("*Ir y unirse a ellos*"). Con estos

resultados podemos concluir que nuestras hipótesis 3.3, y 3.4, y tal como ocurre en el caso anterior (Ostracismo) se cumplen para este dilema.

Finalmente, los resultados de los observadores no comprometidos o indiferentes muestran una correlación positiva débil (.178) con el hecho de reforzar la situación de bullying (*“Ir y unirse a ellos”*), como ocurre en el caso de los observadores reforzadores y asistentes; mientras que muestran también una correlación débil, aunque en este caso negativa, con el hecho de ayudar a la víctima de una manera pasiva (-.149, *“Decirle al profesor lo que has oído”*). De este modo, al igual que ocurría con el primer dilema, las hipótesis 3.5 (*El desarrollo moral del observador indiferente es distinto al que utilizan las víctimas de acoso entre iguales, esto es, mientras que el observador indiferente se mantiene al margen de la situación de agresión, la víctima utiliza estrategias de intervención que implican ayuda activa y/o pasiva*) y 3.6 (*El desarrollo moral del observador indiferente es, también, diferente al utilizado por los agresores en las situaciones de acoso entre iguales. Esto es, el observador indiferente se mantiene al margen de las situaciones de agresión, mientras que los agresores utilizan estrategias que implican unirse a dichas situaciones*), no se cumplen para esta situación de acoso en particular.

Por otro lado, y teniendo en consideración las justificaciones dadas para las estrategias de negociación elegidas, los datos indican que solo existe una correlación positiva moderada entre la justificación relacional (*“El niño al que están molestando debería saber que no está solo”*), y el rol de defensor de la víctima (.322**). El resto de las correlaciones obtenidas eran demasiado débiles, o sin correlación presente.

Como se ha podido observar, en este caso tampoco se ha podido demostrar que existiera una relación en la adopción de perspectivas de las víctimas y los observadores defensores y observadores culpabilizados, pues mientras que los observadores defensores sí muestran relación con el hecho de ayudar a las víctimas, éstas presentan una relación negativa con el hecho de ayudar a otras víctimas en situaciones de acoso, mientras que los observadores culpabilizados, por su parte, optan por mantenerse al margen de la situación.

Por otro lado, y de nuevo como ocurría en el dilema anterior, sí se ha encontrado una relación en el uso de estrategias de resolución por parte de los agresores, los reforzadores del agresor, y los ayudantes del mismo, pues todos ellos muestran estrategias que implican unirse a la situación de acoso.

Por último, se ha podido observar nuevamente que el observador indiferente, al contrario de lo esperado, no opta por mantenerse al margen de las situaciones de acoso como la aquí presentada, sino que por el contrario opta, aunque de una manera débil, por la estrategia que implica unirse al acoso (“Ir y unirse a ellos”).

Tabla 37. Correlación entre las variables de estudio para el dilema Insultos

Insultos		Victima			Agresor		Observador				
Estrategia		Exclusión	Victimización moderada	Victimización extrema	Exclusión y agresión moderada	Agresión extrema	Defensor	Culpabilizado	Reforzador	Ayudante	Indiferente
	Ayuda activa			-.150*		-.152*	.324**		-.192*	-.165*	
	Ayuda pasiva						.316**		-.168*		-.149*
	Reforzar				.182*	.301**	-.275**		.221**	.279**	.178*
	Mantenerse al margen							.153*			

Nota: Solo se presentan correlaciones significativas

** p< .01(2-tailed), *p<.05 (2-tailed)

8.4.3- Diferencias étnicas.

Tabla 38. Correlación entre las variables de estudio para el dilema Diferencias étnicas

Ostracismo		Víctima			Agresor		Observador				
		Exclusión	Victimización moderada	Victimización extrema	Exclusión y agresión moderada	Agresión extrema	Defensor	Culpabilizado	Reforzador	Ayudante	Indiferente
Estrategia	Ayuda activa				-0.160*	-0.244**	0.265**	-0.215**	-0.257**	-0.213**	-0.265**
	Ayuda pasiva			-0.179*		-0.157*	0.176*	-0.157*	-0.191*	-0.154*	-0.154*
	Reforzar					0.185*			0.148*		
	Mantenerse al margen										

Nota: Solo se presentan correlaciones significativas

** p < .01(2-tailed), *p < .05 (2-tailed)

La tabla 38 muestra los resultados de la correlación de Spearman para el dilema de las Diferencias étnicas: "A mediados del curso escolar una alumna que lleva todo el año con velo por motivos de su religión decide no usarlo para no ser tratada de forma distinta. El profesor se percata de esta situación y se pregunta si debería o no hablar con la alumna sobre la decisión que ha tomado. Una de las ideas es simplemente dejar tranquila a la alumna "

Los datos acerca de las víctimas y los observadores defensores y culpabilizados, indican lo siguiente:

- Los defensores muestran una correlación positiva con ambas estrategias relacionadas con ayudar a la víctima (.265 para ayuda activa: "Decirle a

ese alumno que la clase le apoyará”; y .176 para ayuda pasiva: “*Decirle al profesor que este es un problema en el que él debería ayudar*”).

- Mientras, los observadores culpabilizados muestran una correlación negativa en esas mismas dos estrategias (-.215 para ayuda activa, y -.157 para ayuda pasiva).
- Finalmente, las víctimas de situaciones de victimización extrema muestran, como puede observarse en la table, una correlación negativa y débil con la ayuda pasiva (-.179), al igual que los observadores culpabilizados.

Con estos resultados, no podemos, como en el caso de los dilemas Ostracismo e Insultos, confirmar nuestras hipótesis 3.1 (*El desarrollo moral del observador defensor es el mismo que el utilizado por las víctimas, esto es, ambos utilizan estrategias de resolución que implican la ayuda hacia la víctima, tanto activa como pasivamente*), y 3.2 (*El desarrollo moral del observador culpabilizado es, igualmente, el mismo desarrollo que utilizan las víctimas de acoso entre iguales, esto es, ambos actúan ayudando a la víctima (tanto activa como pasivamente, ante situaciones de acoso)*).

Teniendo en cuenta los datos de los agresores y los observadores reforzadores y ayudantes, la misma tabla 38 muestra una correlación negativa con el hecho de ayudar a la víctima, tanto de una manera activa (reforzador: -.257; ayudante: -.213; agresor: -.244), como de una manera pasiva (reforzador: -.191; ayudante: -.154; agresor: -.157), mientras que los estudiantes que viven situaciones de agresión extrema, y los reforzadores, muestran una correlación positiva débil con el hecho de reforzar la situación de bullying (*“Decirle al alumno que si alguien le molesta que le moleste él también”*). Estos resultados confirman tanto la hipótesis 3.3, como la hipótesis 3.4, previamente planteadas, como ocurriría con los otros dos dilemas.

Finalmente, los resultados para los observadores indiferentes y sus estrategias de negociación revelan una correlación negativa con el hecho de hacer frente a la situación ayudando a la víctima. Así, nuestras hipótesis 3.5 y 3.6, no pueden ser confirmadas, pues estos observadores, a diferencia de los planteados, no

muestra relación alguna con la estrategia que hace referencia a mantenerse al margen de la situación de acoso (*“Decirle al alumno que es inteligente no ser raro”*)

Finalmente, basándonos en las justificaciones que los estudiantes dan como respuesta a la estrategia seleccionada, solo se pudo observar una correlación negativa moderada entre el rol de ayudante del agresor y el uso de la justificación convencional (*“Ellos creen que como no existe una regla clara sobre el tema, deberían dejarla en paz”*) (-.363).

Nuevamente hemos encontrado que, para este tercer dilema presentado, sólo existe una relación en el uso de estrategias de negociación por parte de los agresores y los observadores reforzadores del agresor y observadores ayudantes del agresor. Como ocurre en los casos anteriores, no se ha podido confirmar que los observadores defensores de la víctima, o los observadores culpabilizados, utilicen las mismas estrategias de resolución que las propias víctimas.

Finalmente, tampoco se ha podido concluir en este último dilema, que el observador indiferente utilice estrategias de resolución distintas a las utilizadas por los agresores, o por las víctimas.

8.5 - Conclusiones.

Podemos concluir estos datos encontrados en este capítulo resumiendo que, teniendo en cuenta las principales hipótesis planteadas, se esperaba una relación en el uso de estrategias de negociación entre las víctimas y los testigos que tienden a ayudar a la víctima en este tipo de situaciones (defensor y culpabilizado).

Más aún, se esperaban los mismo resultados entre aquellos que actúan como agresores, y los testigos reforzadores de los mismos (reforzador y ayudante). Finalmente, no se esperaba ningún tipo de relación en la estrategia de negociación utilizada entre los observadores no comprometidos y las víctimas o los agresores, es decir, el testigo indiferente no mantiene relación con ningún otro rol.

Se presentaron en el estudio tres dilemas morales relacionados con la violencia en las escuelas. Analizando las principales hipótesis, encontramos los siguientes datos:

(1) Las víctimas y los defensores no afirman usar el mismo tipo de estrategia de negociación cuando se presentan situaciones de bullying en el centro.

(2) Se encuentran los mismos resultados para las víctimas y los observadores culpabilizados.

(3) Agresores y reforzadores, y agresores y ayudantes, si afirman usar las mismas estrategias de negociación cuando se enfrentan a situaciones de bullying, consistiendo éstas en el uso de la violencia, es decir, en el hecho de unirse a la situación de agresión presente.

(4) Los testigos indiferentes, por su parte, en vez de tender a mantenerse al margen de las situaciones de acoso, tienden a utilizar las mismas estrategias que los agresores (unirse al acoso), y a presentar correlaciones negativas con el hecho de ayudar a las víctimas, tanto de manera activa como de manera pasiva.

CAPÍTULO 9. RESULTADOS IV. EL GRUPO DE IGUALES

Teniendo en cuenta los objetivos específicos seis y siete, mencionados en el capítulo 4, a continuación se presentan los diferentes análisis de interacciones entre los alumnos con respecto a su posición dentro del aula, así como su relación con la participación en situaciones de violencia.

Como ya se ha comentado con anterioridad, esta técnica de evaluación cognitiva constituye en la actualidad uno de los procedimientos más utilizados para evaluar la integración social de los chicos y chicas en sus aulas. Consiste en preguntar a todos los alumnos acerca del resto de los compañeros de la clase, permitiendo así conocer el nivel de popularidad o de rechazo, los casos de aislamiento social, así como las características positivas o negativas en que destacan los adolescentes evaluados.

Para esta investigación se han usado las técnicas sociométricas basadas en un enfoque múltiple que implican los siguientes procedimientos:

- Método de las nominaciones: consiste en pedir al alumno que nombre a los tres chicos o chicas de su clase con los que más le gusta trabajar, y con los que menos. Con este método se pueden obtener los indicadores de a) elecciones (E), o número de veces que el alumno es nombrado para trabajar con él por parte de otro compañero; b) rechazos (R): número de veces que el alumno es nombrado por un compañero porque no quieren trabajar con él; c) preferencia social (PS): que se obtiene a partir de los dos anteriores y que es el número de Elecciones menos el número de Rechazos.; y d) impacto social (IS): es el número de Elecciones más el número de Rechazos.

Por otro lado, con este método desarrollado por Coie, Dodge y Coppotelli (1982) se identifica a los cinco grupos de estatus sociométrico, que son, como ya se han comentado:

- Populares: aquellos alumnos con muchas nominaciones positivas y muy pocas negativas.
- Rechazados: son los alumnos con pocas nominaciones positivas y muchas nominaciones negativas.
- Olvidados: sin aquellos alumnos que no reciben ni nominaciones positivas ni negativas.

- Controvertidos: son los alumnos que reciben muchas nominaciones positivas y negativas al mismo tiempo.
 - Promedio: no puede incluirse en ninguna de las clasificaciones anteriores, es decir, que obtienen una puntuación en PS social mayor que -.5, y menor que .5.
- Métodos de Asociación de Atributos Perceptivos: este método se utiliza con objeto de obtener información sobre la conducta tal como es percibida por los propios compañeros. A través de la información obtenida, pueden calcularse índices globales de conducta percibida.

Los resultados obtenidos a través de estos dos procedimientos sociométricos dependen del número de sujetos que responden a la prueba. Por dicha razón, al utilizar este método en la presente investigación, se utilizan las puntuaciones tipificadas (puntuaciones Z) para cada una de las aulas evaluadas, además de para poder ser comparables entre sí.

9.1. Integración social de los alumnos en sus aulas.

A continuación se muestran los resultados obtenidos sobre la integración de los alumnos en sus aulas, permitiendo así conocer los niveles de popularidad y de rechazo, así como los casos de aislamiento social, o las características positivas o negativas en que destacan los adolescentes evaluados.

Por lo tanto, el procedimiento para la identificación del alumnado queda presentada de la siguiente manera:

- Preferencia social (PS): Puntuaciones Zelecciones – Puntuaciones Zrechazos
 - $Z_e - Z_r$
- Impacto social (IS): Puntuaciones Zelecciones + Puntuaciones Zrechazos
 - $Z_e + Z_r$

Por otro lado, los estatus sociométricos quedan de la siguiente manera;

- Popular: $ZPS > 1$ $Ze > 0$ $Zr < 0$
- Rechazado: $ZPS < -1$ $Ze < 0$ $Zr > 0$
- Ignorado: $ZPS < -1$ $Ze < 0$ $Zr < 0$
- Controvertido: $ZIS > 1$ $Ze > 0$ $Zr > 0$
- Promedio: resto de estudiante: $PS > -5 < 5$

Respecto a las elecciones y rechazos, en la figura 52 se presenta el resumen de los porcentajes de sujetos populares, rechazados, olvidados, controvertidos y promedio. Como puede observarse, la mayoría de los alumnos tienen un estatus promedio (66,12%) seguidos por los populares (12,64%). Los alumnos restantes se clasifican en controvertidos (11% aproximadamente) y rechazados (10%), mientras que en este caso no se ha detectado la presencia de alumnos ignorados u olvidados, lo que indica que no hay alumno que no obtenga bien una nominación positiva, bien una negativa.

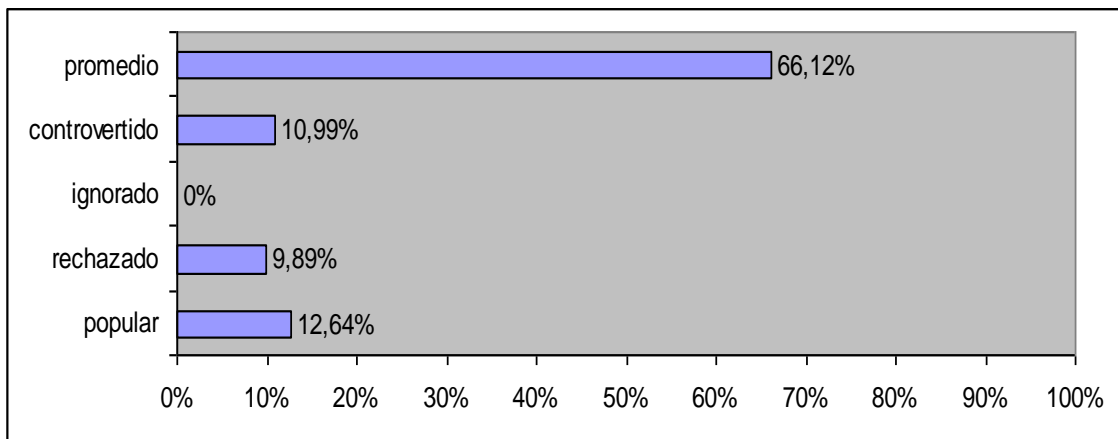


Figura 52. Estatus de los sujetos de la muestra

Por otro lado, la tabla 39 muestra las medias de las puntuaciones en estatus, segmentada la muestra en función del nivel educativo.

Tabla 39. Medias de las puntuaciones en estatus según el nivel educativo.

curso		popular	rechazado	olvidado	controvertido	promedio
1º ESO	Media	.16	.05	.00	.14	.65
	N	37	37	37	37	37
	Desv. Típica	.374	.229	.000	.347	.484
2º ESO	Media	.06	.17	.00	.11	.67
	N	36	36	36	36	36
	Desv. Típica	.232	.378	.000	.319	.478
3º ESO	Media	.17	.21	.00	.00	.63
	N	24	24	24	24	24
	Desv. Típica	.381	.415	.000	.000	.495
4º ESO	Media	.15	.09	.00	.07	.70
	N	46	46	46	46	46
	Desv. Típica	.363	.285	.000	.250	.465
1º Bachiller	Media	.10	.03	.00	.21	.67
	N	39	39	39	39	39
	Desv. Típica	.307	.160	.000	.409	.478
Total	Media	.13	.10	.00	.11	.66
	N	182	182	182	182	182
	Desv. Típica	.333	.299	.000	.314	.473

9.1.1- Relación entre la participación en situaciones de violencia y la posición de los alumnos en el aula.

A continuación se presentan los resultados que hacen referencia a las posibles relaciones existentes entre los perfiles de víctima de situaciones de violencia, y agresor en situaciones de violencia, y las elecciones y rechazos que reciben dentro del aula.

Tabla 40. Correlaciones entre ser víctima en la escuela y elecciones/rechazos

	Víctima exclusión	Víctima gravedad media	Víctima gravedad extrema
Elecciones	.087	.151*	.183*
Rechazos	.029	-.034	-.026

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Nota: se han omitido las correlaciones no significativas

Tabla 41. Correlaciones entre ser agresor en la escuela y elecciones/rechazos

	Exclusión y agresión media	Agresión extrema
Elecciones	.130	.055
Rechazos	-.014	-.093

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Nota: se han omitido las correlaciones no significativas

Como puede observarse en las tablas, solo el hecho de ser víctima de situaciones de gravedad media y extrema muestra correlaciones con las elecciones recibidas, aunque estas no son significativas. En el caso de las situaciones vividas como agresor, puede observarse en la tabla 41 que no existen correlaciones significativas entre estas variables. Con estos resultados, no podemos afirmar que se cumplen las hipótesis 4.1 (*Los alumnos víctimas de situaciones de violencia presentan mayores rechazos por parte de los compañeros*), y 4.2 (*Los alumnos agresores en situaciones de violencia muestran mayores elecciones por parte de los compañeros*), anteriormente planteadas.

9.1.2 – Diferencia de medias entre perfil sociométrico y perfil de violencia

Respecto a las diferencias de medias entre los distintos perfiles de violencia en la escuela y la posición sociométrica en el aula, los resultados obtenidos se recogen en las siguientes tablas. En ella se presentan los obtenidos a través de la prueba F.

Tabla 42. Diferencias de medias entre el perfil de víctima en la escuela y posición sociométrica en el aula

		Suma de cuadrados	df	Media cuadrática	F	Sig.
víctimas de exclusión	Inter-grupos	.13	3	.05	1.4	.24
	Intra-grupos	5.67	178	.03		
	Total	5.80	181			
víctimas de gravedad media	Inter-grupos	.11	3	.04	.62	.60
	Intra-grupos	10.23	178	.06		
	Total	10.33	181			
víctimas de gravedad extrema	Inter-grupos	.10	3	.03	.67	.57
	Intra-grupos	8.46	178	.05		
	Total	8.56	181			

Tabla 43. Diferencias de medias entre el perfil de agresor en la escuela y posición sociométrica en el aula

		Suma de cuadrados	df	Media cuadrática	F	Sig.
exclusión y agresión media	Inter-grupos	.394	3	.131	1.235	.299
	Intra-grupos	18.946	178	.106		
	Total	19.341	181			
agresión extrema	Inter-grupos	.097	3	.032	.760	.518
	Intra-grupos	7.552	178	.042		
	Total	7.648	181			

Como puede observarse, en ninguno de los dos casos se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles de agresor o víctima y la posición sociométrica en el aula, por lo que no han realizado posteriores análisis al respecto. Con estos resultados no podemos afirmar, nuevamente, que las hipótesis 4.3 (*Los alumnos víctimas de acoso entre iguales muestran correlaciones positivas con el estatus de rechazado*) y 4.4 (*Los alumnos agresores en situaciones de violencia presentan correlaciones positivas con el estatus de popular*) se cumplan en este estudio.

9.2 Análisis de los atributos perceptivos

Como ya se ha mencionado con anterioridad, el cuestionario sociométrico consta también de una serie de atributos que proporcionan información sobre la conducta tal como es percibida por los propios compañeros. A continuación se presenta un análisis factorial de los atributos evaluados con el cuestionario sociométrico, con objeto de examinar su posible agrupación, así como análisis de correlaciones entre estos atributos y la posición sociométrica de los alumnos en el aula, y entre estos mismos atributos y los perfiles de violencia.

9.2.1 – Agrupación de los atributos perceptivos

Como puede observarse en la tabla 44 puede verse la matriz de saturaciones factoriales de una rotación Varimax, donde se han encontrado cinco factores que explican el 67,28% de la varianza. Los factores cuatro y cinco, obtenidos por dicho análisis, agrupan los atributos de sociabilidad, en este caso cuatro (*Ser el más valorado por el profesor: .670; Ser el más alegre: .880; Ser el que más ayuda a los demás: .665, y Ser el que más sabe: .814*), mientras que los factores dos y tres contienen los atributos de agresión (*Tener muchos amigos: .665; Ser el que más molesta: .824; Ser el que más insulta: .830; Ser el que más pega: .876; etc*). Finalmente, el primer factor agrupa los atributos de victimización (*Ser al que cogen las cosas sin pedir permiso: .812, Ser el que más insultos recibe: .826; o Ser al que más pegan: .774*). Puede observarse por otro lado, que el atributo “*Ser el que más ayuda pide al profesor*” no muestra datos significativos.

Tabla 44. Matriz de saturaciones factoriales.

Atributos	Componente				
	1	2	3	4	5
Tener muchos amigos			.665		
Ser el más triste	.717				
Ser el más valorado por el profesor				.670	
Ser el más alegre					.880
Ser el que más ayuda a los demás				.665	
Ser el que más sabe				.814	
Tener menos amigos	.825				
Ser el que más molesta		.824			
Ser el que menos sabe			.611		
Ser el menos valorado por el profesor		.557			
Ser el que más ayuda pide al profesor	.470				
Ser el que menos ayuda pide al profesor			.618		
Ser el que coge las cosas sin permiso			.607		
Ser al que quitan las cosas sin permiso	.812				
Ser el más fuerte		.623	.620		
Ser el más débil	.774				
Ser el que más insulta		.830			
Ser el que más insultos recibe	.826				
Ser el que más miedo da		.746			
Ser el más miedoso	.850				
Ser el que más pega		.876			
Ser al que más pegan	.774				
Método de extracción. Análisis de Componentes Principales. Método de Rotación: Varimax con Normalización Kaiser					

9.2.2 – Correlación entre los atributos y la posición sociométrica de los alumnos en el aula.

Para ver cuáles son las variables más importantes en las elecciones y en los rechazos, se han realizado análisis de correlación entre éstos y el conjunto de los atributos, introduciendo variables en el modelo con un nivel de significación $p < .05$. En la siguiente tabla se presentan las correlaciones entre los atributos perceptivos y las elecciones y los rechazos.

Tabla 45. Correlación entre los distintos atributos y las elecciones y rechazos

	Elecciones	Rechazos
Tener muchos amigos	.197**	.259**
Ser el más triste		.265**
Ser el más valorado por el profesor	.150*	
Ser el más alegre	.220**	.148*
Ser el que más ayuda a los demás	.248*	
Ser el que más sabe	.289**	
Tener menos amigos		.324**
Ser el que más molesta		.416**
Ser el que menos sabe	.166*	.391**
Ser el menos valorado por el profesor	.247**	.386**
Ser el que más ayuda pide al profesor	.273**	.286**
Ser el que menos ayuda pide al profesor	.286**	.223**
Ser el que coge las cosas sin permiso	.170*	.362**
Ser al que quitan las cosas sin permiso	.163*	.232**
Ser el más fuerte		.383**
Ser el más débil	.294**	.204**
Ser el que más insulta	.254**	.369**
Ser el que más insultos recibe		.419**
Ser el que más miedo da	.164*	.377**
Ser el más miedoso	.202**	.271**
Ser el que más pega		.327**
Ser al que más pegan	.162*	.454**

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Nota: se han omitido las correlaciones no significativas

Como puede observarse en la tabla 45, existe un elevado número de correlaciones estadísticamente significativas, mostrando además que los atributos de sociabilidad muestran correlaciones positivas con las elecciones (*Ser el más valorado por el profesor: .150; Ser el más alegre: .220; Ser el que más ayuda a los demás: .248; y Ser el que más sabe: .289*), mientras que tanto los atributos de agresión, como los atributos de victimización, muestran

correlaciones positivas y significativas con los rechazos (*Ser el que más molesta*: .416; *Ser el que más insulta*: .369; *Ser el que más insultos recibe*: .419; o *Ser al que más pegan*: .454, entre otros). Solo el atributo de agresión "*Ser el que menos ayuda pide al profesor*" ha mostrado correlación positiva con las elecciones (.286). Del mismo modo, solo el atributo de victimización "*Ser el más débil*" muestra correlaciones con las elecciones y no con los rechazos (.294).

Teniendo en cuenta las hipótesis 4.5 y 4.6, previamente planteadas, (*Los alumnos con atributos perceptivos de victimización obtienen mayores rechazos por parte de los demás; Los alumnos con atributos perceptivos de agresión obtienen mayor número de elecciones por parte de sus compañeros, respectivamente*), podemos confirmar en este caso que la primera de éstas si se cumple, pues los atributos de victimización muestran las mayores correlaciones con los rechazos. Por el contrario, la segunda hipótesis de este caso (4.6) no se cumple, pues presentan mayores rechazos que elecciones.

Posteriormente, se ha procedido a la realización de la diferencia de medias entre la posición sociométrica en el aula, y los diferentes atributos percibidos por los alumnos. Los resultados aquí obtenidos se presentan a través de la prueba F.

Tabla 46. Diferencias de medias entre la posición sociométrica en el aula y los atributos percibidos

		Suma de cuadrados	df	Media cuadrática	F	Sig.
Tener muchos amigos	Inter-grupos	11.95	3	3.99	4.20**	.007
	Intra-grupos	169.05	178	.95		
	Total	181.00	181			
Ser el más triste	Inter-grupos	23.74	3	7.91	8.96**	.000
	Intra-grupos	157.26	178	.88		
	Total	181.00	181			
Ser el más valorado por el profesor	Inter-grupos	7.35	3	2.45	2.51	.060
	Intra-grupos	173.65	178	.98		
	Total	181.00	181			

Ser el más alegre	Inter-grupos	14.14	3	4.71	5.03**	.002
	Intra-grupos	166.87	178	.94		
	Total	181.00	181			
Ser el que más ayuda a los demás	Inter-grupos	10.69	3	3.56	3.73**	.012
	Intra-grupos	170.31	178	.96		
	Total	181.00	181			
Ser el que más sabe	Inter-grupos	14.81	3	4.94	5.29**	.002
	Intra-grupos	166.19	178	.93		
	Total	181.00	181			
Ser el que menos amigos tiene	Inter-grupos	30.02	3	10.00	11.80**	.000
	Intra-grupos	150.98	178	.85		
	Total	181.00	181			
Ser el que más molesta a los demás	Inter-grupos	20.56	3	6.85	7.60**	.000
	Intra-grupos	160.44	178	.90		
	Total	181.00	181			
Ser el que menos sabe	Inter-grupos	16.67	3	5.56	6.02**	.001
	Intra-grupos	164.34	178	.92		
	Total	181.00	181			
Ser el menos valorado por el profesor	Inter-grupos	26.77	3	8.92	10.30**	.000
	Intra-grupos	154.23	178	.87		
	Total	181.00	181			
Ser el que pide más ayuda al profesor	Inter-grupos	27.64	3	9.22	10.70**	.000
	Intra-grupos	153.36	178	.86		
	Total	181.00	181			
Ser el que pide menos ayuda al profesor	Inter-grupos	10.56	3	3.52	3.68**	.013
	Intra-grupos	170.44	178	.96		
	Total	181.00	181			
Ser el que suele coger cosas sin permiso	Inter-grupos	11.20	3	3.73	3.91**	.010
	Intra-grupos	169.80	178	.95		
	Total	181.00	181			
Ser al que quitan las cosas sin permiso	Inter-grupos	14.69	3	4.90	5.24**	.002
	Intra-grupos	166.31	178	.93		
	Total	181.00	181			
Ser el más fuerte	Inter-grupos	11.99	3	3.99	4.21**	.007

	Intra-grupos	169.01	178	.95		
	Total	181.00	181			
Ser el más débil	Inter-grupos	23.06	3	7.69	8.66**	.000
	Intra-grupos	157.94	178	.89		
	Total	181.00	181			
Ser el que más insulta a los demás	Inter-grupos	16.43	3	5.48	5.92**	.001
	Intra-grupos	164.57	178	.93		
	Total	181.00	181			
Ser el que más insultos recibe	Inter-grupos	29.74	3	9.91	11.67**	.000
	Intra-grupos	151.26	178	.86		
	Total	181.00	181			
Ser el que más miedo da	Inter-grupos	10.06	3	3.35	3.49**	.017
	Intra-grupos	169.94	177	.96		
	Total	180.00	180			
Ser el más miedoso	Inter-grupos	22.56	3	7.52	8.45**	.000
	Intra-grupos	158.44	178	.89		
	Total	181.00	181			
Ser el que más pega	Inter-grupos	5.11	3	1.73	1.75	.158
	Intra-grupos	175.80	178	.99		
	Total	181.00	181			
Ser al que más pegan	Inter-grupos	35.40	3	11.80	14.42**	.000
	Intra-grupos	145.61	178	.82		
	Total	181.00	181			

**p<.01

Como puede observarse, en la mayor parte de los casos existen diferencias significativamente estadísticas en función de la posición sociométrica en cada uno de los atributos perceptivos analizados, a excepción de los atributos “*Ser el más valorado por el profesor*” (2.51) y “*Ser el que más pega a los demás*” (1.75), que no muestran significación.

En un siguiente paso se comprobó en qué perfiles se observaba dicha diferencia de medias, obteniendo los resultados que se recogen en los contrastes a posterior de Bonferroni (Anexo 3.b), y poniendo de relieve que los alumnos y alumnas controvertidos obtienen una media superior al resto en todos los atributos percibidos, a excepción de en los atributos de sociabilidad

Ser el que más ayuda a los demás, y Ser el que más sabe, donde las medias de los alumnos populares son superiores (0.56 y .058 respectivamente).

Para finalizar este apartado, no podemos confirmar que las hipótesis 4.7 y 4.8, se cumplan en este caso, pues éstas planteaban que los atributos de victimización presentarían medias superiores al resto de alumnos en el estatus de rechazado, mientras que los atributos de agresión presentarían medias superiores en el estatus de popular, mientras que lo que se ha encontrado con este análisis es que las medias son superiores, en cualquier atributo, en el estatus de controvertido.

9.2.3 – Correlaciones entre los atributos y los perfiles de violencia.

Como puede recordarse, se encontraron en el análisis cuatro atributos de sociabilidad (*ser el más valorado por el profesor, ser el más alegre, ser el que más ayuda a los demás, y ser el que más sabe*), diez atributos de agresión (*tener muchos amigos, ser el que más molesta, ser el que menos sabe, ser el menos valorado por el profesor, ser el que menos ayuda pide a los demás, ser el que coge las cosas sin pedir permiso, ser el más fuerte, ser el que más insulta, ser el que más miedo da, y ser el que más pega*), y siete atributos de victimización (*ser el más triste, tener menos amigos, ser al que quitan las cosas sin permiso, ser el más débil, ser el que más insultos recibe, ser el más miedoso, y ser al que más pegan*). A continuación se muestran las correlaciones que muestran estos atributos con el hecho de ser víctima o agresor en la escuela.

Como puede observarse en las tablas 47 y 48, el hecho de ser víctima en la escuela se relaciona positiva y significativamente con dos atributos de sociabilidad, con especial relevancia en el caso de ser víctima de exclusión y el atributo *Ser el más alegre* (.336). Del mismo modo, ser víctima también correlaciona positivamente con dos de los diez atributos de agresión, destacando nuevamente la correlación positiva significativa entre ser víctima de exclusión y ser el alumno *Que más molesta* (202). Puede observarse, por otro

lado, que no se muestran correlaciones entre el hecho de ser víctima en la escuela y los atributos de victimización, por lo que no podemos concluir que la hipótesis 4.9, previamente planteada, se cumpla.

Tabla 47. Correlaciones entre atributos de sociabilidad y ser víctima en la escuela

	Víctima exclusión	Víctima gravedad media	Víctima gravedad extrema
Ser el más alegre	.336**	.199**	.150*
Ser el que más sabe			.153*

(Nota: se han omitido las correlaciones no significativas)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 48. Correlaciones entre atributos de agresión y ser víctima en la escuela

	Víctima exclusión	Víctima gravedad media	Víctima gravedad extrema
Ser el que más molesta	.202**	.174*	.151*
Ser el que menos ayuda pide al profesor	.170*		

(Nota: se han omitido las correlaciones no significativas)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Finalmente, en cuanto a la relación entre los distintos atributos, y ser agresor en la escuela (Anexo 3.a), de nuevo encontramos que existen correlaciones significativas, aunque moderadas, entre éste y los atributos de sociabilidad (*Ser el más alegre*: .246, $p < .05$) y de agresión (*Ser el menos valorado por el profesor*: .202, $p < .05$; *Ser el que menos ayuda pide al profesor*: .149, $p < .01$), no mostrando, como en el caso anterior, correlaciones con los atributos de victimización. Con estos resultados, sí podemos confirmar que la última hipótesis planteada (4.10: Los alumnos agresores en situaciones de acoso correlacionan positivamente con los atributos de agresión) se cumple para este caso.

9.3 Análisis cualitativo del cuestionario sociométrico

Como podrá observarse en el Anexo 1.c., además de preguntar a los alumnos sobre quiénes son los compañeros con los que más les gusta trabajar, y con los que menos, se les pregunta el por qué de su decisión. El análisis de estas preguntas de carácter cualitativo muestra que la preferencia por trabajar con unos compañeros u otros depende de la relación de amistad que se mantenga con ellos, así como de la inteligencia de los mismos (“Porque es mi amigo”, “Porque es el más listo de la clase y lo sabe todo, así es más fácil”), mientras que el rechazo a trabajar con otros compañeros viene determinando, inversamente a querer trabajar, por el hecho de no compartir con ellos una relación de amistad, así como, nuevamente, por la inteligencia de los mismos, aunque en este caso también se señala el aspecto de pertenecer al género contrario (“Porque no le conozco bien”, “Porque es tonto”, “Porque es una chica/chico”).

9.4 Conclusiones

Si consideramos los objetivos específicos seis y siete mencionados en el capítulo 4, en este capítulo se han presentado los diferentes análisis de interacciones entre los alumnos con respecto a su posición dentro del aula, así como su relación con la participación en situaciones de violencia.

Como ya se ha comentado, este cuestionario ha sido elaborado para ser validado en esta investigación en concreto, obteniendo los atributos perceptivos relacionados con el acoso entre iguales, así como información sobre el comportamiento del alumno según es percibida por el resto de los compañeros, o la posición de los mismos dentro del aula.

De esta forma, los resultados aquí presentados pueden resumirse teniendo en cuenta diferentes aspectos.

- En cuanto a la posición sociométrica de los alumnos en el aula: la mayoría de los alumnos tienen un estatus promedio (66,12%) seguidos por los populares (12,64%), mientras que en esta investigación no se han dado casos de alumnos ignorados

Por otro lado, solo el hecho de ser víctima de situaciones de gravedad media y extrema muestra correlaciones con las elecciones recibidas, aunque estas no son significativas. En el caso de las situaciones vividas como agresor, no existen correlaciones significativas entre estas variables. En relación al perfil de violencia, se analizó las diferencias de medias entre éstos y la posición sociométrica, no encontrando diferencias estadísticamente significativas entre ambas variables objeto de estudio, es decir, las víctimas de acoso no muestran correlaciones con el estatus de rechazado, mientras que los agresores tampoco muestran correlaciones con el estatus de popular.

- En cuanto a los atributos perceptivos, se realizó un análisis factorial de los datos, que indicó la presencia de atributos de victimización, de agresión, y de sociabilidad, y se encontró que éstos últimos (sociabilidad) mostraban correlaciones estadísticamente significativas con el hecho de recibir un mayor número de elecciones. En cuanto a la victimización, mostraban correlaciones positivas con el con el hecho de recibir un mayor número de rechazos, tal como se planteaba en la hipótesis. Pero, contrariamente a los esperado y planteado por las hipótesis, la agresión correlacionaba positivamente con el hecho de recibir mayores rechazos (en vez de elecciones).

Del mismo modo, se ha puesto de relieve, que los alumnos con el estatus de controvertido, son aquellos que muestran una media superior en todos los atributos perceptivos planteados en el cuestionario.

Finalmente, en cuanto al hecho de relacionar los distintos atributos con los diferentes perfiles de violencia, se ha podido observar en estos resultados que el hecho de ser víctima en la escuela se relaciona positiva y significativamente sobre todo con atributos de sociabilidad, no observándose, por el contrario, correlaciones entre el hecho de ser víctima en la escuela y los atributos de victimización. Aunque, por otro lado, sí se ha podido observar que existe una correlación positiva significativa, aunque moderada, entre el hecho de ser agresor en situaciones de acoso entre iguales, y los atributos de agresión planteados en el cuestionario.

CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

A partir de la revisión teórica presentada en la tesis, y de la consiguiente investigación realizada, a continuación se presentan las principales conclusiones derivadas de los resultados obtenidos. Con el fin de seguir el mismo orden en que se han presentado los resultados, primeramente se presentan las principales conclusiones sobre las situaciones de acoso entre iguales en el contexto escolar. Posteriormente aparecen las conclusiones relacionadas con la adopción de perspectivas de los alumnos, para después mostrar las conclusiones sobre la relación existente entre la adopción de perspectivas y el rol asumido en las situaciones de violencia, terminando en el apartado sobre las conclusiones relacionadas con el grupo de iguales. Finalmente, se presenta un último apartado que muestra tanto las principales aportaciones y limitaciones del presente estudio, como las implicaciones prácticas del mismo.

Así, teniendo en cuenta estos apartados, y habiendo realizado una investigación con una muestra de estudiantes de Secundaria, del presente proyecto se pueden extraer las siguientes conclusiones.

10.1 - Conclusiones sobre las situaciones de violencia entre iguales.

Uno de los aspectos clave de esta investigación es el estudio de los roles que intervienen en las situaciones de acoso en el contexto escolar. Como ya se comenta en la fundamentación teórica, en toda situación de acoso intervienen tres roles: el agresor, la víctima, y el espectador.

En este estudio aquí planteado se ha encontrado de manera general, que los alumnos declaran ser partícipes en mayor medida en situaciones de exclusión, rechazo y violencia hacia las propiedades, resultados que van en la línea de otros estudios previos sobre violencia (Defensor del Pueblo, 2007; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004).

En cuanto a las víctimas, se ha podido observar que uno de cada cinco alumnos declara sufrir situaciones de exclusión, rechazo y violencia psicológica (*hablan mal de mí, me ignoran*), mientras que uno de cada diez sufre violencia hacia sus propiedades (*me rompen cosas, me esconden cosas*), siendo las formas de acoso más graves las menos comunes.

Respecto al rol de agresor, los resultados muestran que las situaciones de acoso más comunes son las mismas que en el caso de la victimización, aunque con valores ligeramente más elevados; resultados atribuibles al carácter grupal que adoptan las agresiones, ya que éstas se ejecutan sobre una sola víctima o grupo de víctimas, siempre menor al grupo de agresores.

Finalmente, también se encontró, en cuanto al papel de los espectadores, que los datos siguen la misma línea que en el caso de las víctimas o los agresores, aunque con valores más elevados, es decir, la mayor parte del alumnado afirma ser observador de situaciones de rechazo verbal y exclusión en la escuela, mientras que las agresiones más graves son percibidas por una minoría de alumnos, posiblemente debido al carácter individual que suelen adquirir estas formas de violencia. Es importante destacar en este rol que, como se acaba de mencionar, el porcentaje de alumnos que afirman contemplar las situaciones de violencia es mucho mayor que el porcentaje de víctimas o de agresores (en este caso, ocho de cada diez alumnos afirma ser espectador de situaciones de exclusión o rechazo, y dos de cada diez de situaciones de violencia más graves). A estos resultados hay que sumarle el hecho de un 47% de estos alumnos observadores afirman actuar ayudando a la víctima siempre y cuando mantengan una relación de amistad con la misma, cifra que se reduce al 13% cuando no existe dicha relación de amistad entre ellos. Estos resultados reflejan la necesidad y la importancia de disponer de un grupo de amigos, como ya propuso Salmivalli en 1999, así como la de incrementar el rechazo a cualquier forma de violencia, para así actuar independientemente de quién sea la víctima (exista relación de amistad o no)

En esta misma línea se ha de mencionar también los elevados porcentajes de alumnos que no actúan a favor de la víctima por el miedo que tienen de pasar a ser los próximos en ser acosados (53% del alumnado observador), como plantean Caravita et al., (2009), así como los elevados porcentajes de adolescentes observadores que refuerzan la situación de agresión, bien animando desde el exterior (*me río, me burlo...lo mismo que el grupo*: 67%), bien uniéndose a la agresión (*me uno a él, sujeto a la víctima*: 76%). Se ha de considerar aquí la importancia de este grupo, pues se encuentra en una situación de mayor riesgo (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008). Para reducir este tipo de comportamiento, se hace necesario, no solo incrementar el

rechazo a la violencia, sino también incrementar las oportunidades de protagonismo positivo, tanto con el profesorado como con los compañeros, así como una estrecha colaboración con sus familias (Díaz-Aguado et al., 2013)

Estos resultados reflejan claramente que las situaciones de acoso entre los escolares se producen bajo la observación de muchos otros compañeros, entre los cuales se mantiene “la ley del silencio” que, como ya se comentó anteriormente, es decisiva en el mantenimiento de las conductas de intimidación en los grupos de iguales. La actividad o la pasividad de quienes presenciamos los hechos que provocan los agresores validará o deslegitimará su conductas en el grupo. Contemplar el maltrato y no hacer nada, aprender a mirar hacia otro lado cuando el agresor perpetra sus acciones y restar importancia al ejercicio de la imposición que el grupo contempla sobre la víctima, genera en el grupo una opinión contagiada (Defensor del Pueblo, 2000; Olweus, 1998) de que se trata de algo normal e inevitable (tal y como refleja el hecho de que existe una gran mayoría de los alumnos espectadores que, en caso de darse una situación de acoso, optan por unirse a ella) siendo entonces necesario por parte de padres, docentes y la sociedad, actuar en consecuencia, no tratando este problema como algo individual, teniendo en cuenta cada uno de los roles por separado, sino que hay que explicar el problema desde una perspectiva interactiva.

Por otro lado, se ha observado que la gran mayoría de las víctima acuden, con mayor frecuencia, a los amigos, para la resolución de este tipo de conflictos, de ahí la importancia, previamente mencionada, del grupo de amistades en la prevención del acoso (Salmivalli, 1999). Del mismo modo, aunque con menor frecuencia, se acude a los responsables del centro (profesores, orientador), aunque se ha de destacar, en esta investigación, que estos mismos alumnos consideran que la ayuda que se recibe por parte del profesorado del centro es bastante elevada, es decir, los resultados reflejan que la colaboración del profesorado con el fin tanto de evitar como de solucionar las situaciones de violencia entre iguales, es elevada, debido al programa de convivencia escolar que muestra el centro en particular. Como ya es conocido, el papel que desempeña el profesorado es fundamental para la puesta en marcha de todas

las propuestas de mejora de la convivencia en el aula y la escuela y, por tanto, tiene mucho que aportar en la prevención de situaciones conflictivas que implican comportamientos violentos en el alumnado. En esta línea, distintas investigaciones han puesto de manifiesto que cuando el profesor se esfuerza por establecer recientes contactos positivos con sus alumnos, les ofrece atención individualizada, les trata con respeto y les ofrece apoyo, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula, mientras que por el contrario, cuando el profesor desatiende a sus alumnos y se comporta irrespetuosamente con ellos, fomenta la agresividad en el aula (Hrdlicka y cols., 2005; Meehan, Hughes y Cavel, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003)

Finalmente, en cuanto a la evaluación de las situaciones de acoso entre iguales en el contexto de ocio, pudo observarse en sus respectivos resultados que, al igual que ocurre en la escuela, las situaciones de rechazo verbal y exclusión son las más frecuentes, mientras que las situaciones de violencia más graves son las que se dan con menor frecuencia. Del mismo modo la violencia hacia las propiedades se reduce a la mitad durante el periodo de ocio, debido a que durante este periodo las propiedades no se encuentran presentes en el momento de la agresión. Todos estos resultados están en la línea de los resultados encontrados en otras investigaciones, como la investigación de Díaz-Aguado et. al, (2004), en la que se refleja que en el ocio se viven menos situaciones de victimización leve que en la escuela, o la investigación del Defensor del Pueblo (2000, 2007), en la que se refleja que las figuras más disponibles para pedir ayuda son los amigos.

10.2 – Conclusiones sobre la adopción de perspectivas.

Otro de los principales objetivos de la investigación ha sido el estudio de la adopción de perspectivas por parte de los adolescentes, en cuanto a la resolución de conflictos morales relacionados con situaciones de acoso en los centros escolares. Así, los resultados han permitido obtener las siguientes conclusiones:

- Que las estrategias de solución de conflictos que el alumnado afirma que utiliza, no se mantienen estables a lo largo de los distintos dilemas

presentados, ya que en algunos casos se actúa a favor de la víctima, mientras que en otros el alumno se mantiene al margen de la situación de acoso. Lo que muestra que los alumnos actúan de diferentes formas ante los diferentes escenarios presentados.

- Que las justificaciones que explican las estrategias de actuación elegidas también varían dependiendo de la situación de acoso de que se trate, pues en algunas ocasiones los alumnos dan mayor importancia a las conexiones entre las experiencias y emociones de los distintos implicados en la situación, mientras que en otras ocasiones se basan en las reglas morales como justificación de sus decisiones

Más concretamente, teniendo en cuenta una relación de acoso relacionada con el ostracismo, en la que se le pedía a los alumnos que valorasen como adecuado o inadecuado el unirse a una situación de acoso, la mayoría de los alumnos (tanto chicos como chicas) preferirían mantenerse al margen de dicha situación presentada, al igual que consideran que lo menos adecuado sería unirse a la situación de acoso, debido a que consideran que lo ideal en esta situación de acoso, es seguir las reglas morales.

Del mismo modo, también se muestra, que a medida que aumenta el curso escolar, la estrategia de mantenerse al margen de la situación de acoso aumenta, mientras que disminuyen tanto las estrategias de ayuda pasiva como de unión en la situación de acoso, es decir, que mientras que en los primeros años de Educación Secundaria existe un porcentaje de alumnos que acudiría a un adulto como medio de resolución del conflicto, a medida que aumentamos en grado educativo encontramos más alumnos que se mantienen al margen de la situación, no interviniendo de manera alguna. Estos resultados van en consonancia con los estudios que señalan la idea de que después de los 16 años la frecuencia de implicación en comportamientos de este tipo disminuye.

En el caso del dilema moral relacionado con un conflicto que incluye insultos hacia otro alumno, recordemos que se valoraba como adecuada o inadecuada el hecho de mantenerse al margen de la situación de acoso, y se pudo observar en los resultados que la estrategia mejor valorada por la mayor parte de los alumnos, es aquella que hace referencia a la ayuda hacia la víctima

(tanto activa como pasiva), mientras que la estrategia que hace referencia a unirse al acoso, por el contrario, es la que menor valoración muestra. Del mismo modo, existe una concordancia por parte de todos los alumnos en considerar la justificación relacional como la más adecuada para este dilema, es decir, para la resolución de conflictos de este tipo dan importancia a la conexión entre las experiencias y emociones de las distintas personas implicadas. En cuanto a las diferencias de curso, se pudo observar en el análisis que no se muestran diferencias significativas en cuanto a las estrategias presentadas. Por último, y como ocurre en el caso anterior, se ha señalado que en este caso no se han observado diferencias de género en el uso de las estrategias y justificaciones.

Finalmente, se presentó un conflicto moral con carácter religioso (en este caso una chica se quita el velo para no ser acosada), y los resultados muestran que se señaló de manera general que la estrategia más utilizada es aquella que hace referencia a la ayuda activa hacia la víctima, es decir, enfrentarse a los acosadores, mientras que, como ocurre en los dos casos anteriores, unirse a la situación de acoso (acosarla de igual modo) es la estrategia menos valorada.

En cuanto al uso de las justificaciones, también se pudo observar en el análisis, que la justificación convencional fue la que más muestran los alumnos, es decir que, teniendo en cuenta las reglas morales, la mayor parte del alumnado considera que lo mejor es apoyar a la chica que se encuentra en esta situación de acoso.

En cuanto a las diferencias en el nivel educativo, se ha visto en este dilema que la ayuda hacia la víctima muestra los mayores valores en todos los cursos. Por último, para este último dilema se ha de tener en cuenta que también se han observado diferencias de género en cuanto a unirse a la situación de acoso hace referencia, donde se encuentra un mayor porcentaje de chicos. Por el contrario, no se muestran diferencias de género en cuanto a los porcentajes de ayuda hacia la víctima, ni en cuanto a las justificaciones presentadas.

Es importante resaltar la relevancia que este tipo de conflicto moral representa para el alumnado, pues se hace referencia a aspectos y consideraciones que pueden ser susceptibles de convertirse en riesgos de exclusión y discriminación social en la escuela si no se atienden de manera adecuada. Por

todo ello, tenemos que señalar la importancia de tomar conciencia de que la acción educativa que se desarrolla en los contextos educativos de diversidad, no se limite a los propios contenidos explícitos impartidos en las aulas, sino que las actitudes, las creencias, las formas de organización y gestión del aula, así como los modelos de comunicación de interacción interpersonal y las estrategias de gestión y regulación del conflicto empleadas, sean consideradas claves fundamentales en la propia construcción de las escuelas interculturales, puesto que de ello depende la consideración y concepción del mismo. Es decir, si los conflictos interculturales son perjudiciales y generan una tensión negativa en el clima escolar, o si bien son entendidos como una oportunidad de aprendizaje y de reflexión compartida entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, se ha podido observar que el cuestionario muestra también una serie de preguntas de carácter cualitativo referidas tanto al acuerdo que tienen los alumnos en la toma de decisiones planteada en cada uno de los dilemas, como a la frecuencia de este tipo de situaciones en su centro escolar, qué otras opciones plantearían, qué datos no comentados en el dilema querrían conocer, y una última pregunta que mide su grado de culpabilidad en caso de cometer situaciones de agresión como las presentadas en los dilemas. De este modo, los alumnos consideran que sería importante conocer aspectos tales como el por qué de dicha situación, o a los participantes en particular. Del mismo modo, los alumnos señalan otras estrategias de actuación diferentes a las planteadas, entre las que es importante señalar aquella que hace referencia a la resolución del problema con violencia, no dirigida a la víctima, sino a los acosadores. Además, y de nuevo dependiendo de la situación de acoso de la que se trate, los alumnos muestran diferencias en cuanto a la culpabilidad. Así, tanto en el primer como en el último dilema, la mayoría de los alumnos señala que se sentiría culpable por el hecho de unirse a la situación de acoso "*Porque está mal*", mientras que en el segundo dilema, la mayoría de los alumno muestra que en este caso no se sentiría culpable "*Porque es lo correcto*".

Finalmente, en el cuestionario se presenta una última pregunta que hace referencia al entendimiento del cuestionario, así como al hecho de poder añadir

información de interés que no se haya planteado anteriormente. Como ya se ha mostrado anteriormente, sólo un alumno señaló en el primer dilema no conocer cuál sería su actuación real ante una situación de acoso.

En síntesis, es importante señalar, que la actuación de los alumnos en las situaciones de violencia varía de una situación a otra. Dependiendo del caso de acoso con el que se encuentren los alumnos, éstos actuarán, a favor de la víctima, ayudando al agresor o manteniéndose al margen, basándose en aspectos tales como las reglas morales, la seguridad física, o las conexiones entre las experiencias y emociones de los implicados. De estos datos se puede concluir que la actuación en la resolución de conflictos no ha de hacerse de una manera general, sino que se ha de considerar cada caso en particular, teniendo presente el contexto en el que se da y las circunstancias que lo rodean. Una propuesta de trabajo de aula relacionada con este aspecto, son las actividades de educación de los sentimientos y los valores. Se busca con ello la interiorización de valores de respeto mutuo, solidaridad y paz mediante actividades de reflexión y debate sobre la vida afectiva y relacional de los escolares. Se trabaja con ejemplos de situaciones vividas o imaginadas por los propios escolares en los que aparezcan emociones y sentimientos interpersonales. Las reflexiones y actividades consecuentes tienen como objetivo la toma de conciencia de las consecuencias que los comportamientos antisociales o violentos tienen para todos los protagonistas y su elevación a la reflexión sobre criterio y comportamiento ético. Trabajar con dilemas morales es una estrategia que persigue los mismos objetivos que la anterior, pero que suele motivar a los alumnos por los conflictos morales que se crean en el grupo aula, ya que potencian el pensamiento crítico y la reflexión sobre la realidad social como algo muy complejo (Díaz-Aguado, 1996; Ortega, 1997; Ortega y col., 1998).

10.3. Conclusiones sobre la relación entre la adopción de perspectivas y el rol asumido en las situaciones de violencia.

Otro de los principales objetivos de la investigación intentaba dar respuesta a la posible relación existente entre los diferentes perfiles del alumnado ante las

situaciones de acoso (víctima, agresor, defensor de la víctima, reforzador del agresor, asistente del agresor, observador culpabilizado, y observador indiferente), y el desarrollo moral que éstos presentan ante situaciones que expresan una situación de acoso entre iguales.

De estos resultados analizados podemos extraer dos conclusiones:

- El hecho de que la actuación de los observadores coincida mayoritariamente con la de los agresores, resultados que van en la línea de otros estudios mencionados anteriormente (Olweus, 1998, Defensor del Pueblo, 2000) según los cuales existe en las situaciones de violencia la opinión contagiada de que ésta es algo normal e inevitable.
- Nuevamente, la víctima se encuentra en una situación de aislamiento, sin apoyo por parte de los demás alumnos del centro, situación que refuerza su condición. Para asegurar una respuesta positiva de apoyo al sujeto víctima y, por consiguiente, de rechazo hacia la agresión, es necesario, nuevamente, que el observador presente una actitud activa de desaprobación ante la dinámica de acoso escolar. Pero, como se acaba de mencionar, por lo general, la respuesta de éstos suele ser pasiva o, en todo caso, activa de aprobación. Las víctimas, por su parte, no se atreven a contárselo a nadie, tienen miedo y temen futuros castigos, creen que si no dicen nada acabarán cayendo bien a los agresores, no creen que los profesores puedan hacer nada para solucionar el acoso, no quieren preocupar a sus padres, ya que temen que si los padres lo comunican al centro, el acoso aumentará, y, en todo caso, suelen considerar que en realidad tienen la culpa de lo que les ocurre. Así, finalmente, lo que comienza como una cuestión personal de rechazo de dos o tres compañeros, termina siendo una postura generalizada de todo el grupo, con el consiguiente sufrimiento e indefensión del protagonista.

Más concretamente, podemos resumir los datos encontrados concluyendo que se esperaba una relación en el uso de estrategias de negociación entre las víctimas y los testigos que tienden a ayudar a la víctima en este tipo de situaciones (defensor y culpabilizado), aunque, contrariamente a lo esperado, no existe ninguna concordancia entre las estrategias que afirman utilizar las

víctimas de acoso, y aquellas que afirman utilizar los observadores defensores de la víctima, y los observadores culpabilizados.

Por otro lado, se esperaban los mismos resultados entre aquellos que actúan como agresores, y los testigos reforzadores de los mismos (reforzador y ayudante). En este caso, se pudo observar que los resultados iban en concordancia con los planteamientos esperados, pues tanto agresores, como reforzadores y asistentes del agresor, muestran estrategias de negociación que implican unirse a la situación de acoso.

Finalmente, no se esperaba ningún tipo de relación en la estrategia de negociación utilizada entre los observadores no comprometidos y las víctimas o los agresores, es decir, el testigo indiferente no mantiene relación con ningún otro rol. Pero a diferencia de lo esperado, nuevamente, los testigos indiferentes, en vez de tender a mantenerse al margen de las situaciones de acoso, tienden a utilizar las mismas estrategias que los agresores (unirse al acoso), y a presentar correlaciones negativas con el hecho de ayudar a las víctimas, tanto de manera activa como de manera pasiva.

Todos estos datos muestran la naturaleza indeterminada de la participación de los distintos implicados en las situaciones de violencia. Así, los comportamientos que muestran la mayoría de los observadores van encaminados a promover y mantener las situaciones de acoso, en vez de a disminuirlo. Desafortunadamente, las actitudes individuales no siempre concuerdan con las intenciones, especialmente en un contexto grupal, donde las normas y mecanismos tales como la conformidad, generalmente crean una presión por mantener determinados comportamientos (Salmivalli, 1999).

10.4. Conclusiones sobre el grupo de iguales

Teniendo en cuenta los objetivos de la tesis, se ha realizado un análisis de las interacciones entre los alumnos con respecto a su posición dentro del aula, así como su relación con la participación en situaciones de violencia. Este análisis se ha realizado debido a la importancia de la construcción de la identidad

durante el periodo evolutivo evaluado (adolescencia), ya que ésta se va conformando, entre otros aspectos, a través de las relaciones con los iguales.

De este análisis realizado se han podido obtener las siguientes conclusiones:

- La mayor parte de los alumnos obtienen el estatus de popular, dentro de su entorno de iguales. Aunque se ha podido observar que no existen diferencias significativas entre el estatus sociométrico de los alumnos en el aula, y los perfiles de agresor o víctima, lo que va en la línea de otros estudios, cuyos resultados muestran que la relación entre conducta violenta y estatus en el aula puede ser controvertida (Prinstein y Cillessen, 2003), y que los niveles de conducta violenta pueden ser diferentes entre alumnos populares y rechazados (Lucas, Pulido y Solbes, 2011)
- Al igual que plantean otros estudios (Lucas et al., 2011, Frabutt, Forsbrey, y MacKinnon-Lewis, 2003), los alumnos con atributos de victimización, y los alumnos con atributos de agresión, muestran un mayor número de rechazos que el resto de los alumnos del centro. Del mismo modo, los alumnos populares presentan correlaciones positivas con los atributos de sociabilidad.
- Que a diferencia de lo esperado en las hipótesis, los alumnos que son víctima en la escuela muestran correlaciones positivas con los atributos de sociabilidad. Estos resultados pueden explicarse debido a que no existe un prototipo de alumno rechazado, que suele ser la víctima de las situaciones de acoso, debido, entre otras razones, a que no existe consenso en la aproximación empírica al estatus de rechazado: para algunos autores la aceptación y el rechazo son extremos de un continuo (Bierman, 2004), mientras que para otros tienen lugar cuando un sujeto recibe un elevado número de nominaciones de agrado o de desagrado de sus compañeros, por lo que representan dimensiones diferentes (Gifford-Smith y Brownell, 2003). En segundo lugar, tampoco existe un consenso generalizado sobre una teoría única del rechazo, ya que éste es considerado por algunos autores como un producto de las características del adolescente y de las normas y valores del grupo en el que se encuentra, en tanto que para otros investigadores, el rechazo es entendido como un proceso intrínseco a la formación de los grupos

(Dodge y cols., 2003; Gifford-Smith y Brownell, 2003). Y en tercer lugar, los tipos sociométricos y, en especial el de rechazado, son heterogéneos; de hecho, existen numerosas investigaciones desde los años 90 que han identificado dos subtipos de rechazados: agresivos y no agresivos (Parkhurst y Asher, 1992).

10.5 – Aportaciones y limitaciones. Implicaciones prácticas.

Las aportaciones más importantes de esta tesis son las siguientes:

- *El análisis de los roles de la violencia.*
- *El análisis de la relación entre iguales.*
- *El estudio de los roles de violencia escolar en relación con el desarrollo socioemocional de los alumnos y en concreto, con la adopción de perspectivas en situaciones de conflicto socioemocional.*
- *La utilización de instrumentos de evaluación internacionales que no se han utilizado anteriormente en nuestro contexto, como es el caso del instrumento “Cuestionario: Opciones según el contexto: clases y escuelas”, y gracias al cual se ha podido observar las diferentes estrategias que utilizan los alumnos en la resolución de conflictos morales relacionados con situaciones de acoso entre iguales.*

Sin embargo, y pese a estos resultados, convendría realizar en investigaciones futuras estudios con muestras representativas que permitieran ahondar en la relación entre las variables aquí estudiadas.

Debemos mencionar, en último lugar, las propuestas que se hacen para trabajar sobre la desaparición del acoso de manera estructurada y sistemática. Nos encontramos entonces ante un reto difícil en el que tanto docentes como padres y la sociedad en su conjunto deben trabajar, estimulando la comunicación positiva entre escuela y familia.

En cuanto al estudio de los roles en el acoso escolar, y más concretamente, en cuanto al papel de los observadores, se ha de resaltar la importancia que tienen los programas cuyo fin sea la prevención y detención de la violencia y,

más concretamente, aquellos que se centren en romper esta “conspiración del silencio” que suele establecerse en torno a la violencia, implicándose activamente en la política escolar anti-bullying, tomando conciencia de que deben informar y dar a conocer (tanto a profesores como a familiares) las situaciones de acoso de las que son testigos, ya que es importante fomentar una actitud de interés y empatía por la víctima.

En cuanto a las relaciones entre iguales en el aula, es importante señalar las dificultades de integración social en el grupo-aula como un factor de riesgo para la agresión de los iguales (Cava et al., 2007), aunque, en este sentido, se ha de considerar también que es muy probable que existan influencias recíprocas entre ambas variables, tal y como se ha sugerido en trabajos previos (Caurcel, 2009; Cava et al., 2007; Hodges y Perry, 1999; Smith, 2004). Así, la implementación de programas de intervención centrados en el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos (Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008), la mayor implicación del alumnado con la escuela (Ros, 2009), y una mayor formación de los docentes en habilidades que favorezcan la motivación e implicación del alumnado de enseñanzas secundarias (Carbonero, Román, Martín-Antón y Reoyo, 2009), son intervenciones que podrían mejorar la integración social de todos los alumnos y, en consecuencia, disminuir las situaciones de victimización.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, debemos considerar que lejos deben quedarse las intervenciones basadas en la sanción para dar paso a la reflexión y el desarrollo personal y social, a través de una serie de objetivos: interviniendo lo antes posible, dando al alumnado más protagonismo en su propio aprendizaje, adecuando dicho papel a las características y tareas básicas de cada edad, favoreciendo la integración de todos en el sistema escolar, enseñando a prevenir e intervenir los problemas que conducen a la violencia, (dotando a los adolescentes de habilidades de mediación y solución de conflictos para que pudieran intervenir de forma activa en las situaciones de maltrato entre iguales que se produzcan en la escuela, y enfatizando sobre la importancia de pedir ayuda a los adultos disponibles, para detener las situaciones de violencia), educando en la empatía y el respeto, superando las representaciones que conducen a la violencia sexista, racista y xenófoba, o utilizando los medios de comunicación y el uso de nuevas

tecnologías en la educación en valores. También se ha de mejorar el clima socio-afectivo del grupo promoviendo un mejor conocimiento entre sus miembros, así como mejorar la comunicación de sentimientos, ideas y opiniones dentro del grupo, desarrollando para ello un clima de mayor confianza, y habilidades para la resolución de conflictos favoreciendo una red de apoyo y mayor cohesión dentro del grupo, dando aquí especial importancia a los grupos de especial vulnerabilidad.

Por último, es importante señalar la importancia de la formación del profesorado en cómo afrontar estas situaciones, para que permitan establecer contextos normalizados, en los que se trate la violencia escolar, proporcionando a las víctimas la oportunidad de recibir ayuda sin ser estigmatizadas por ello, y a los agresores, la de recibir el tratamiento educativo disciplinario que requieren.

Bibliografía

- Allen, G y Unwin Flavell, J (1982). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J. C. y González-Pienda, J.A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. [Evaluating violent behaviours in schools], *Psicothema*, 18(4), 686-695.
- Ararteko (2006). *Convivencia y conflictos en los Centros Educativos*. [Coexistence and Conflicts in educational settings]. Vitoria: Ararteko.
- Asher, S.R. y Parker, J.G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. En B-H- Schneider, G. Attili, J. Nadel y R.P. Weissberg. (Eds.), *Social Competence in Developmental Perspective* (pp. 5-13). Dordrecht: Kluwer.
- Astor, R. (1994). Children's moral reasoning about family and peer violence: The role of provocation and retribution. *Child Development*, 65,4, 1054-1067.
- Avilés, J.M. (1999). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Grafolid.
- Avilés Martínez, J.M. (2006). *Bullying, el maltrato entre iguales: agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca, Amarú.
- Bareman, R., y Quera, V. (1995). *Analyzing interaction. Sequential análisis using SDIS and GSEQ*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

-
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self regulatory mechanisms. En R.A. Dienstbier (Ed.) *Perspectives on motivation*. Nebraska symposium on motivation, 38, 69-164. Lincoln University of Nebraska Press.
 - Barr, H. (2005). *Interprofesional education. Today, yesterday and tomorrow. A review*. UK Centre for the Advancement of interprofesional education. Oxford UK: Blackwell Publishing Ltd.
 - Benhabid, S. (1992): Una revisión del debate sobre las mujeres. *Isegoria Revista de Filosofía Moral y Política*, 6, 37-61.
 - Benítez, J.L., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* Nº9 Vol. 4(2), pp. 151-170.
 - Bernstein, B. (1968). *Class, codes and control*. Londres: Routledge and K. Paul.
 - Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford.
 - Black, K.A. y McCartney, K. (1997). Adolescent females' security with parents predicts the quality of peer interactions. *Social development*, 6, 91-110.
 - Blasi, A. (1990). *The development of identity: Some implications for moral development*. Presented at a Conference in "Self and Morality", Ringberg Schloss, FDR, July, 15-21
 - Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, 27 (1), 19-31.

-
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
 - Brabeck, M (1992). Moral Orientation: Alternative perspectives of Men and Women. En G, McLean (Ed. De la serie) & R, Knowles (Ed. El volumen), *Foundations of moral education: Vol. 2. Psychological foundations of moral education and character development. An integrated theory of moral development* (pp. 63-88) Washington, D.C., EEUU: The Council for research in values and philosophy.
 - Bukowski, W.M., Pizzamiglio, M.T., Newcomb, A.F., y Hoza, B (1996). Popularity as an affordance of friendship: The link between group and dyadic experiences. *Social Development*, 5. 189-202.
 - Caravita, S., Diblasio, P., y Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140–163.
 - Carbonero, M. A., Román, J. M., Martín-Antón, L. J., y Reoyo, N. (2009). Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 229-244.
 - Card, N. A., y Hodge, E. V. (2008). Peer Victimization Among School children: Correlations, Causes, Consequences, and Considerations in Assessment and Intervention, *School Psychology Quarterly*, 23(4), 451–461.
 - Cava, M.J., y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
 - Cava, M. J., Musitu, G., y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.

-
- Caurcel, M. J. (2009). *Estudio evolutivo del maltrato entre iguales desde la percepción y el razonamiento sociomoral de los implicados*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada
 - Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
 - Cerezo, F., y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de psicología Universitas Tarraconenses XIV*, 131-145.
 - Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C., Hartmark, C., Jonson, J., Rojas, M., Brooks, J., y Streuning, E. (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence. Age and gender specific prevalence. *Journal of child psychology and psychiatry*, 34 (6), 851-867.
 - Coie, J.D., y Dodge, K.A. (1988). Multiple sources of data on social behaviour and social status in the schools: a cross-age comparison. *Child Development*, 59, 815-829.
 - Coie, J.D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S.R. Asher, J.D. Coie (Eds.) *Peer rejection in childhood* (pp. 365-401) Cambridge, England: Cambridge University Press.
 - Coie, J.D., Dodge, K.A., y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status. A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
 - Coie, J.D., Dodge, K.A., y Kupersmidt, J.B. (1990). Peer group behaviour and social status. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.) *Peer rejection in childhood* (pp-17-59) New York: Cambridge University Press.

-
- Cortina, A (1997). *El mundo de los valores. "Ética mínima" y educación*. Bogotá: Editorial Códice.
 - Colby, A., y Kohlberg, L. (1987). *The measurement of Moral Judgment. Vol. 1. Theoretical Foundations and Research Validation*. New York: Cambridge University Press.
 - Craig, W., y Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the school years. *Canadian Journal of School Psychology, 2*, 41–60.
 - Craig, W. y Harel, Y. (2004). Bullying, Physical Fighting and Victimization. En C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Sttertobulte, O. Samdal, y V. Barnekow, (Eds.). *Young People's Health in Context: Health Behavior in School-Aged Children (HBSC) Study, International Report from the 2001/2002 Survey*. World Health Organization, 133-144. Copenhagen: WHO Publications.
 - Crick, N.R., y Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.
 - Crick, N.R., y Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
 - Cowie, B. (2000). *Assessments in science classrooms*. Tesis doctoral sin publicar.. Hamilton, New Zealand University.
 - Debarbiuex, E., Montoya, Y. (1998). *La violence scolaire: évolution 1995-1998 et premiers effets du plan d'expérimentation de lutte contre la violence en milieu scolaire*. Rapport de recherché. Maris, Ministère de l'Education Nationale, DPD.

-
- Debarbieux, Eric. (2001). La violence á l'école: querelles des mots et déficit politiques. En Eric Debarbieux y Catherine Blaya (Eds) *Violences á l'écoles et politiques publiques*. 41-65. Paris: Éducation Sans Froteieres ESF.

 - Defensor del pueblo (2000). *Informe sobre Violencia Escolar: el Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
<http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.html>

 - Defensor del pueblo (2007). *II Informe sobre Violencia Escolar: el Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria (1999-2007)*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
<http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.html>

 - Del Barrio, C., y Martín, E (Coords.) (2003). Dossier temático "Convivencia y conflictos en los centros escolares: el maltrato entre iguales". *Infancia y Aprendizaje* 26, 3-95.

 - Derksen, D.J. y Strasberger, V.C. (1996). Media and televisión violence: Effects on violence, agresión and antisocial behaviours in children. En A.M. Hoffman (Ed.), *Schools, violence and society*. Westport, CT: Praeger.

 - DeRosier, M.E., y Thomas, J.M. (2003). Strengthening sociometric prediction: Scientific advances in the assessment of children's peer relations. *Child Development*, 74, 1379-1392.

 - Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*, Madrid: Pirámide.

- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R., Varona, B. (1996) *Infancia en situación de riesgo social. Un instrumento para su detección a través de la escuela*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Díaz-Aguado, M.J. (2001). El origen de la integración y la tolerancia en la educación infantil. *Revista infancia*, 68, 33-35.
- Díaz-Aguado, M.J. (2001) Condiciones para mejorar la convivencia educativa. En: *Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras. Convivencia escolar, un enfoque práctico*. Madrid.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la mujer, colección Estudios nº73.
- Díaz-Aguado, M.J. (2004). Cuestionario de Evaluación de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio (CEVEO). En: Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen 1: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud. Disponible también en:
<http://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/materiales-prevencion-de-la-violencia-y-lucha-contr-la-exclusion-desde-la-adolescencia-volumen1>
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*: Vol. 17 pp. 549-558.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005) *Aprendizaje cooperativo y currículo de la no-violencia*, <http://mariajosediaz-aguado.tk>

-
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). *Convivencia escolar*, <http://mariajosediaz-aguado.tk>
 - Díaz-Aguado, M.J. (2005) Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla, <http://mariajosediaz-aguado.tk>
 - Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. [From Peer Harassment to Cooperation in classrooms]. Madrid Prentice-Hall.
 - Díaz-Aguado, M.J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia. Una guía para ayudar a la familia y a la escuela a detectar, prevenir y tratar los problemas relacionados con el acoso escolar y otras formas de violencia*. Madrid. Comunidad de Madrid, Conserjería de Familia y Asuntos sociales.
 - Díaz-Aguado, M.J., y Martínez Arias, R. (2008) *Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid.
 - Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R., y Martín, J. (2010) *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Observatorio Estatal de la Convivencia.
 - Díaz-Aguado, M. J.; Martínez, R. y Martín, J. (2013) El acoso escolar en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362.
 - Dodge, K.A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior, *Child Development*, 51, 162-170.

-
- Dodge, K.A. (1983) Behavioural antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
 - Dodge, K.A. (1986) Social information processing variables in the development of agresión and altruism in children. En C. Zahn-Waxlet, E.M. Cummings, & R. Lannotti (Coords.) *Altruism and aggression*. Cambridge: Cambridge University Press.
 - Dodge, K.A., Coie, J.D., Pettit, G.S., & Price, J.M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analysis. *Child Development*, 61, 1289-1309.
 - Dodge, K.A. (2003). Do social information-processing patterns mediate aggressive behaviour? En B.B. Lahey, T.E. Moffitt, y A. Caspi (Eds.) *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 254-274). New York: Guilford Press.
 - Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R. y Price, J. (2003). Peer rejection and social information processing factors in the development of aggressive behaviour and problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
 - Dodge, K.A., y Pettit, G.S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-371.
 - Dray, A.J., Selman, R.L. y Schultz, R.L. (2009). Communicating with intent: a study of social awareness and children's writing. *Journal of Applied Development Psychology*, 30 116-128.
 - Durkheim, E. (1938). *The rules of sociological method*. Chicago: The University of Chicago Press, 67-81.

-
- Eceiza, M., Arrieta, M., y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.
 - Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence, *Child Development*, 38, 1025-1034.
 - Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
 - Estévez, E. (2002). *Conductas disruptivas y violentas en la escuela y actitud hacia la autoridad institucional: un análisis con variables sociodemográficas en población adolescente*. Trabajo de investigación. Universidad de Valencia.
 - Estévez, E., Lila, M., Herrero, J., Musitu, G., y Martínez, B., (2002). Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad. *X Congreso de Psicología de la Infancia y la Adolescencia*. Teruel.
 - Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18, 335-344.
 - Farrington, D.P. (1993). Understanding and Preventing Bullying. Crime and justice. En *Review of Research*, nº17. Chicago: The University of Chicago Press.
 - Frabutt, J. M., Forsbrey, A.D., & MacKinnon-Lewis, C. (2003). A university-community partnership's use of qualitative methods to foster community engagement in adolescent research. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 8, 105-118.
 - Franz, D.Z. y Gross, A.M. (2001). Child sociometric status and parent behaviours. *Behaviour Modification*, 25 (1), 3-20.

-
- Feigenberg, L., King, M., Barr, D. J., y Selman, R.L. (2008). Belonging to and exclusion from the peer group in schools: influences on adolescents' moral choices. *Journal of Moral Education* Vol. 37, No2, pp. 165-184.
 - Finchman, F.; Bradbury, T.; Arias, I.; Byrne, C.; Karney, B. (1997). Marital violence, marital distress and attributions. *Journal of Family Psychology*, 11(3), 367-372.
 - Flavell, J.H. (1982). On cognitive development. *Child Development*, 53, 1-10.
 - Franz, D.Z., y Gross, A.M. (2001) Child sociometric status and parent behaviours. *Behaviour Modification*, 25, 3-20.
 - Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Doping. Theoretical and Research Perspectives*. New York: Routledge
 - Gall, J. (1979). The use of questions in teaching. *Review of Educational Research*, 40, pp.707-721.
 - Garaigordobil, M., y Onederra, J.A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco [Harassment and school violence in the Basque autonomous community], *Psicothema*, 21 (1), 83-89.
 - García Bacete, F.J, Sureda García, I. & Monjas Casares, M. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26, 123-136.
 - García Bacete, F.J. (1989). *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: aplicación y evaluación de un modelo de intervención con*

- padres y niños como coterapeutas*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.
- Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. y Smith, P.K. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.
 - Gerber, G. (1995). Gender stereotypes and the problem of marital violence. En: Adler, L.; Denmark, F. (Eds.) *Violence and prevention of violence*. New York: Praeger.
 - Gifford-Smith, M.E., y Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of school Psychology*, 41, 235-284.
 - Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica (trabajo original publicado en 1982)
 - González, V (2000). *Inteligencia moral*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer.
 - Graham, S., y Juvonnen, J. (2002). Ethnicity, peer harrassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, 22, 173-199.
 - Grinder, R. (1992). *Adolescencia*. México: Limusa.
 - Haan, N.; Smith, B.; Block, J. (1968) Moral reasoning of young adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 183-201.
 - Hamel y Cols. (1985). *Adolescence*. Extraído de Annual Review of Sociology. En: <http://www.annualreviews.org>

-
- Harris, A.W., Zaia, A.F., Bates, J.E., Dodge, K.A., y Pettit, G.S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development*, 68, 278-294.
 - Hartup, W.W. (1985). Las amistades infantiles. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (comp.), *Psicología Evolutiva II. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza.
 - Hartup, W.W. (1996). The company they keep: friendships and their development significance. *Child Development*, 67 (1), 1-13.
 - Hawkins, D. L., Pepler, D. J., y Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer intervention in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
 - Hazler, R.J., y Carney, J.V. (2000). When victims turn aggressors: Factor in the development of deadly school violence. *Professional School Counseling*, 4 (2), 105-112.
 - Helsen, M., Vollebergh, W. y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (3), 319-335.
 - Hernández Prados, M.A. (2004). *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar*. Tesis Doctoral de la Universidad de Murcia.
 - Hersch, R., Reimer, J., y Paolitto, D (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.

-
- Hodges, E. V., y Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
 - Holland, P.W., y Leinhardt, S (1973). The structural implications of measurement error in sociometry. *The Journal of Mathematical Sociology*, 3, 85-111.
 - Hrdlicka, M., Blatny, M., Urbanek, T., Vermeiren, R., Ruchkin, V. y Schwab- Stone, M. (2005). Antisocial behaviour in the Czech Republic and its relation to three contexts of socialization: family, school, and peers. 9th European Congress of Psychology. Granada.
 - Huesmann, L.R., y Eron, L.D. (1986) *Television and the aggressive child: A cross national comparison*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
 - Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behaviour*, 14 (1), 13-24.
 - Johnson, D.W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Education Researcher*, 10, pp.5-10.
 - Kauffman, M. (1997) The construction of masculinity and the triad of men's violence. En: O'Toole, L.; Schiffman, Jessica, R.; et al. (1997) *Gender violence: interdisciplinary perspectives*. New York University Press.
 - Kay, W. (1970). *Moral Development: a psychological study of moral growth from childhood to adolescence*. London: Allen and Unwin. Unwin education books.
 - Knowles, R (1992). The acting person as moral agent. Erikson as the starting point for an integrated theory of moral development. En G, McLean (Ed. De la serie) & R, Knowles (Ed. Del volumen) *Foundations*

- of moral education. Vol.2. Psychological foundations of moral education and character development. An integrated theory of moral development.* Washington, D.C. EEUU: The Council for research values and philosophy.
- Kohlberg, L. (1968). The child as a moral philosopher. *Psychology today*, 2 (4), 24-30.
 - Kohlberg, L. (1973). Continuities in childhood and adult moral development revisited. En: Baltes, P.B., Schaie, H.W (Eds): *Life-span developmental psychology personality and socialization*. Nueva York: Academic Press.
 - Kohlberg, L., Kauffman, K., Scharf, P., Hickey, J. (1974). *The just community approach to corrections: A manual*. Cambridge, Mass: Moral Education Research Foundation.
 - Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. Harper y Row. San Francisco.
 - Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer (Trabajo original publicado en 1984).
 - Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
 - LaFee, S. (2000). Profiling Bad Apples. *The School Administrator* 57, 2.
 - LaRusso, M. D., y Selman, R. L. (2003). The influence of development and school atmosphere on adolescents' perceptions of risk and prevention: Cynicism and skepticism. En D. Romer (Ed.), *Reducing adolescent risk: Toward an integrated strategy* (pp. 113–122). Thousand Oaks: Sage Publications.

-
- LaRusso, M.D.; Romer, D. y Selman, R.L. (2008). Teachers as Builders of Respectful School Climates: Implications for Adolescent Drug Use Norms and Depressive Symptoms in High School, *Youth Adolescence*, 37, 386–398.
 - Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 5 (1), 55-70.
 - Lensen, A.M., Doreleijers, T.A.H., Van Dijk, M.E., y Hartman, L.A. (2000). Girls in detention: what are their characteristics? A project to explore and document the character of this target group and the significant ways in which it differs from one consisting of boys. *Journal of Adolescence*, 23 (3), 287-303.
 - Lucas, B., Pulido, R., Martín Seoane, G. y Calderón, S. (2008). Violencia entre iguales en educación primaria: un instrumento para su evaluación [Peer harassment in Primary Education: a questionnaire to evaluate it]. *Psicología Educativa*, 14 (1), 47-62.
 - Lucas, B., Pulido, R. y Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23, 245-251.
 - Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-538.
 - Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. En Adelson, J. (Ed.): *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley.
 - Marica, J. (1993). The relational roots of identity. En Kroger, J. (Ed.): *Discussions on ego identity*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.

-
- Martín, A., Martínez, J.M., López, J.S., Martín, M.J., y Martín, J.M. (1998). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
 - Martin Seoane, G (2003). *Estrategias de Afrontamiento y Riesgo en la Adolescencia* [Cope strategies and risk adolescent behavior]. Tesis doctoral sin publicar. Madrid: Universidad Complutense.
 - Martin Seoane, G., Pulido, R. y Vera, R. (2008). Maltrato entre iguales y exclusión social en la Comunidad de Madrid. Análisis y posibilidades de intervención. [Peer abuse and social exclusion in the Community of Madrid: Analysis and possibilities for intervention]. *Revista de Educación*, 14(2), 103-113.
 - Martin Seoane, G., Pulido, R., & Díaz-Aguado, M. J. (2009). Prevención de la violencia a través de la familia y la escuela. [Preventing violence through family and school]. En M. Álvarez Y R. Bisquerra (eds.): *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación. <http://tienda.wkeducacion.es/epages/wkeducacion.sf/sec1FZuPx0hbuM/?ObjectPath=/Shops/wkeducacion/Products/X4533>
 - Martínez Arias, R., Delgado, P. (2006). La agresión entre iguales en la educación secundaria obligatoria: tipología de conductas y diferencias entre los grupos. *Acción Psicológica*, Vol 4, no. 2: 183-198.
 - McName, S. (1978). Moral behavior, moral development and motivation. *Journal of Moral Education*, 7, 27-32.
 - Meehan, B. T., Hughes, J. N. y Cavell, T. A. (2003). Teacherstudent relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74, 1145-1157
 - Menéndez Benavente, I. (2005). *Bullying: Acoso Escolar* www.el-refugioesjo.net/bullying/isabel-menensez.htm

-
- Monks, C.P., Smith, P.K., y Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims and defenders in preschool: Peer, self and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 453-469.
 - Montero, M. (1987). *Ideología, alienación e identidad nacional*. Caracas: Universidad Central de Venezuela (UCV): Ediciones de Biblioteca.
 - Moreneo, C. (1985). *Sistemas, modelos y técnicas de integración escolar del alumno excepcional*. Barcelona: Universidad Autónoma: Bellaterra.
 - Moreno, J.L. (1934) *Who Shall Survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington DC: Nervious and Mental Disease Publishing.
 - Muñoz, V., Moreno, M.C., y Jiménez, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20 (4). 665-671.
 - Musitu, G., y Cava, M.J. (2001). *Familia y educación*, Barcelona: Octaedro.
 - Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
 - Naylor, P., Cowie, H., y Del Rey, R. (2001). Coping Strategies of Secondary School Children In Response to Being Bullied. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 6, (3), 114-120.
 - Newcomb, A.F., Bukowski, W.M., y Patee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected,

- controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Newcomb, A.F., y Bagwell, C.L. (1995). Children's Friendship Relations: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 117 (2), 306-347.
 - Oakes, J. (1982). Classroom social relationships: exploring the Bowles and Gintis Hypothesis. *Sociology of Education*, 26, pp.213-221.
 - Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J.K. Cole y D.D. Jensen (Eds.) *Nebraska Symposium on Motivation*, 1972. Lincoln. University of Nebraska Press.
 - Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington DS: Hemisphere (Wiley).
 - Olweus, D. (1993). *Bullying at school; what we know and what we can do*. Londres, Cambridge.
 - Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
 - Ortega, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
 - Ortega, R. (1994b). Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad* 27-28, 191-216.
 - Ortega, R., y Mora-Merchán, J.A. (1995). Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-28.

-
- Ortega, R (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
 - Ortega, R. (1998). El problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 46-50.
 - Ortega, R., y Angulo, J.C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 47-61
 - Ortega, R. (2000). *Educación para la Convivencia para Prevenir la Violencia*. [Teaching coexistence to prevent violence]. Madrid: Aprendizaje en práctica, Antonio Machado Libros.
 - Ortega, R., y Lera, M.J. (2000). The Seville Anti-bullying in school Project. *Aggressive behaviour*, 26, 113-123.
 - Ortega, R. (2005). *Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de violencia*.
<http://www.pensmientocritico.org/rosort1104.htm>
 - Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
 - Parkhurst, J.T., y Asher, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: subgroup differences in behaviour, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28 (2), 231-241.
 - Pepler, D.J., Craig, W.M., Ziegler, S. y Charach, A. (1994). An evaluation of an antibullying intervention in Toronto Schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 95-110.

-
- Pellegrini, A., Bartini, M., y Brooks, F. (1999). School bullies, victims and aggressive victims. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
 - Pereira, B., Mendoca, D., Neto, C., Almeida, A., Valiente, L. y Smith, P. K. (1996). Facts and figures of the first survey on bullying in Portuguese schools. Sevilla: *European Conference on Educational Research*.
 - Piaget, J. (1930). *La nueva educación moral*. Buenos Aires, Losada.
 - Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. H Martínez Roca. Barcelona.
 - Piaget, J. (1964). Development and learning. En R.E: Ripple y V.N. Rockcastle (Eds.). *Piaget Rediscovered* 7-20.
 - Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
 - Prinstein, M. J. y Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 310-342.
 - Pulido, R. (2006). *Adolescencia y Conductas Violentas. Factores de Protección y de Riesgo*. [Adolescence and violent behavior: Protective and risk factors]. Tesis doctoral sin publicar. Madrid: Universidad Complutense.
 - Pulido, R.; Martín Seoane, G. y Díaz-Aguado, M.J. (2010). School violence roles and sociometric status among Spanish students, *US-China Education Review*, 7 (1), 51-62
 - Pulido, R; Martín Seoane, G. & Lucas, B. (2011). La modalidad de agrupamiento educativo como variable relevante en el análisis de la

- violencia escolar. [Analyzing Educational Path as a Relevant Variable in Situations of School Violence] *Revista de Educación*, 356, 457-481.
- Reddy, R., Rhodes, J. E. y Mulhall, P (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
 - Ricou, J (2005). *Acoso escolar*. Barcelona. R.D. Editoriales.
 - Rigby, K. (1996). *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
 - Rivers, W.; Poteat, V. P.; Noret, N.; Ashurst, N. (2009). Observing Bullying at School: The Mental Health Implications of Witness Status, *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211–223.
 - Rogers, C. (1982). *Psicología Social de la Enseñanza*. Madrid: Visor.
 - Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
 - Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 10, 173-220. New York: Academic Press.
 - Rubin, K.H. (1985). Socially withdrawn children: An “at risk” population? In B.H. Schneider, K.H. Rubin, y J.E. Ledingham (Eds.). *Children’s peer relations: Issues in assessment and intervention*. 125-139. New York. Springer. Verlag.
 - Rubin, K.H. y Krasnor, L.R. (1986). Social-cognitive and social behavioural perspectives on problem solving. In M.PERLMUTTER (Ed.)

- Cognitive perspectives on children's social behavioural development: the Minnesota Symposium on Child Psychology*, 18, 1-68. Hillsdale: Erlbaum.
- Rubin, K.H., LeMare, L., y Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. In S. Asher y J. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press, 217-249.
 - Rubin, K.H., Bukowski, W. y Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon & N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of child psychology. Vol.3: Social, emotional and personality development* (553-617). Nueva York: Wiley.
 - Rys, G.S., y Bear, G.G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 87-106.
 - Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., y Osterman, K. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive behaviour*, 22, 1-15.
 - Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
 - Salmivalli, C., Kaukiainen, A., y Lagerspetz, K. (2000). Aggression and Sociometric Status Among Peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology*, 41: 17-24.
 - Sanmartín, J. (2006). Capítulo 1: "La violencia escolar". Concepto y tipos. En A. Serrano., (2006). "*Acoso y violencia en la escuela: Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*" Editorial Ariel, S.A.

-
- Sanmartín, J. (2007) ¿Qué es la violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Revista de Filosofía*, 42, 9-21.
 - Selman, R. (1976). *El desarrollo socio-cognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica*. Nueva Cork, Moral Development and Behaviour.
 - Selman, R (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses*. Orlando, Fla: Academic Press.
 - Selman, R. (1989). El desarrollo sociocognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica. En Turiel, E., y otros (org). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid. Alianza.
 - Selman, R. (2009). *The Choices in Context Questionnaire: Classrooms and Schools. Student Version 2.06*. Cuestionario no publicado.
 - Selman, R. (2003). *The Promotion of Social Awareness*. New York: Russell Sage Foundation.
 - Selman, R. y Kwok, J. (2010). Informed social reflection: its development and importance for adolescents' civic engagement. En: L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, C. A. Flanagan (Ed.). *Handbook of research on civic engagement in youth*. Hoboken, N.J.: Wiley.
 - Serrano, A., e Iborra, I. (2005) *Informe: violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. Serie Documentos 9. edita Goasprint SL.
 - Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Editorial Ariel SA.

-
- Serrate, R. (2007) *Bullying acoso escolar: Guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Madrid. Editorial Laberinto.
 - Simmons, R., y Blyth, D. (1987): *Moving into adolescence. The impact of pubertal change and schools context*. Nueva York, Aldine De Gruyter.
 - Sindic de Greuges de la Comunitat Valenciana (2006). *Estudio Epidemiológico del Bullying en la Comunitat Valenciana*. [Epidemiologic Study about bullying in Valencia]. Valencia: Sindic De Greuges.
 - Singleton, L.C., y Asher, S.R. (1977). Peer preferences and social interaction among third-grade children in an integrate school district. *Journal of Educational Psychology*, 69, 330-336.
 - Smetana, J.G., y Braeges, J.L. (1990). The development of toddler's moral and conventional judgement. *Merril-Palmer Quarterly*, 36, 329-346.
 - Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 98-103.
 - Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). *School Bullying Insights and Perspective*. London: Routledge.
 - Smith, P.K.; Tamlamelli, L.; Cowie, H.; Naylor, P. y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims, and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
 - Stormont, M. (2002). Externalizing behaviour problems in young children: Contributing factors and Early Intervention. *Psychology in the Schools*, 39 (2), 127-138.

-
- Sullivan, K., Sullivan, G., Clearly, M. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar, cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona. Ediciones Ceac.
 - Sutton, J. y Smith, P.K. (1999). Bullying as group process: an adaptation of the participant role approach, *Aggressive Behaviour*, 25, 97-11.
 - Swann, W.B Jr., Griffin, J.J Jr., Predmore, S.C. y Graines, B. (1987). The cognitive-affective crossfire: when self-consistency confronts self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (5), 881-889.
 - Tappan, M., Kohlberg, L., Schrader, D., y Higgins, A. (1987). Heteronomy and autonomy in moral development: two types of moral judgements. En: A Colby y L Kohlberg (Eds.) *The measurement of moral judgement* Vol 1. New York. Cambridge University Press.
 - Tollefson, T., Barr, D.J. y Strom, M.S. (2004) Facin History and Ourselves, in: W.G. Stephan y P.W. Vogt (Eds.) *Education programs for improving intergroup relations: theory, research and practice* (New York, Teachers College Press).
 - Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). *Violence, Bullying and Counseling in the Iberic Peninsula*. En E. Roland y E. Munthe (Eds.): *Bullying International Perspective*. London: David Fulton Publishers.
 - Vitz, P.C. (1985). *A critical review of Kohlberg's model of moral development*. Artículo sin publicar para el Departamento de Educación. Washington DC.
 - Warden, D., y Christie, D. (1997). *Teaching Social Behaviour: Classroom activities to foster interpersonal awareness*. London: David Fulton.

-
- Warden, D., y Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21: 367-385.
 - White, K.J. y Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's social preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28 (5), 933-975.
 - Whitney, I., y Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35. 3-25.
 - Woodward, L.J., y Fergusson, D.M. (1999). Childhood peer relationships problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of abnormal Child Psychology*, 27 (1), 87-104.
 - Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. y Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in childhood* 85(3): 197-201.
 - Wolterstoff, N. (1980). *Education for responsible action*. Grand Rapids, Mi Eerdmans.
 - Zabalza, M.A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de Intervención. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 44, 139-174.
 - Zubiri, X (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.

ANEXOS

ANEXO 1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Anexo 1a.

Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio –CEVEO (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004)

Curso: Centro Número
 Edad: Sexo: Fecha:
 Fecha de nacimiento:

A.-A continuación encontrarás una serie de preguntas sobre cómo te sientes en distintos lugares y relaciones. Lee cada una de ellas y puntúalas de 1 a 7, rodeando con un círculo el número correspondiente, teniendo en cuenta que el 7 refleja que te sientes muy bien y el 1 que te sientes muy mal. Recuerda que este cuestionario es anónimo.

Valora de 1 a 7 cómo te llevas o te sientes: 1 = muy mal 7 = muy bien

- | | | |
|-----|--|---------------|
| 1. | En casa..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 2. | Con tu padre..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 3. | Con tu madre..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 4. | En el instituto en general..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 5. | En tu clase..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 6. | Con los profesores/as..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 7. | Con tus compañeros/as..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 8. | Con tus amigos/as..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 9. | Con el ocio..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 10. | Con lo que aprendes en el instituto..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 11. | Contigo mismo..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 12. | Con tu futuro..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 13. | Con tu relación de pareja..... | 1 2 3 4 5 6 7 |

B.- A continuación encontrarás una serie de preguntas en las que se describen algunas situaciones que a veces sufren algunos chicos y chicas en la escuela en la relación con sus compañeros. Piensa si tú has sufrido cada una de dichas situaciones y rodea con un círculo la respuesta que refleja la frecuencia con la que ha sucedido durante los últimos dos meses, teniendo en cuenta que el 1 equivale a que nunca te ha pasado, y el 5 que te ha pasado mucho.

- | | | |
|-----|--|-----------|
| 14. | Mis compañeros me ignoran..... | 1 2 3 4 5 |
| 15. | Mis compañeros no me dejan participar..... | 1 2 3 4 5 |
| 16. | Hablan mal de mí..... | 1 2 3 4 5 |
| 17. | Mis compañeros me rechazan..... | 1 2 3 4 5 |
| 18. | Me insultan..... | 1 2 3 4 5 |
| 19. | Me llaman por motes que me ofenden o ridiculizan..... | 1 2 3 4 5 |
| 20. | Me esconden cosas..... | 1 2 3 4 5 |
| 21. | Me rompen cosas..... | 1 2 3 4 5 |
| 22. | Me roban cosas..... | 1 2 3 4 5 |
| 23. | Me pegan..... | 1 2 3 4 5 |
| 24. | Me amenazan para meterme miedo..... | 1 2 3 4 5 |
| 25. | Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer
Dinero, hacerles tareas.....)..... | 1 2 3 4 5 |
| 26. | Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual..... | 1 2 3 4 5 |
| 27. | Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter
Sexual en las que no quiero participar..... | 1 2 3 4 5 |
| 28. | Me amenazan con armas (palos, navajas.....)..... | 1 2 3 4 5 |
| 29. | ¿Te has sentido culpable de haber sufrido dichas situaciones?..... | 1 2 3 4 5 |

30. Si has sufrido alguna de las situaciones mencionadas en el apartado B, ¿Por qué crees que se produjeron?

31. ¿Qué crees que podrías hacer tú para que no se produjeran las situaciones mencionadas en este apartado?

C. ¿Durante los últimos dos meses has participado tú alguna vez en las siguientes situaciones, molestando a algún compañero/a en el instituto?

1=Nunca 2=A veces 3=Pocas veces 4=A menudo 5=Mucho

- | | |
|--|-----------|
| 32. Ignorándole..... | 1 2 3 4 5 |
| 33. Impidiéndole participar..... | 1 2 3 4 5 |
| 34. Hablando mal de él o de ella..... | 1 2 3 4 5 |
| 35. Rechazándole..... | 1 2 3 4 5 |
| 36. Insultándole..... | 1 2 3 4 5 |
| 37. Poniendo motes que le ofenden o ridiculizan..... | 1 2 3 4 5 |
| 38. Escondiéndole cosas..... | 1 2 3 4 5 |
| 39. Rompiéndole cosas..... | 1 2 3 4 5 |
| 40. Robándole cosas..... | 1 2 3 4 5 |
| 41. Pegándole..... | 1 2 3 4 5 |
| 42. Amenazándole para meterle miedo..... | 1 2 3 4 5 |
| 43. Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas
(traer dinero, hacer tareas.....) | 1 2 3 4 5 |
| 44. Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual..... | 1 2 3 4 5 |
| 45. Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter
sexual en las que no quiere participar. | 1 2 3 4 5 |
| 46. Amenazándole con armas (palos, navajas.....) | 1 2 3 4 5 |
| 47. ¿Te has sentido culpable de haber participado en esas situaciones? | 1 2 3 4 5 |

48. Si has participado en alguna de las situaciones mencionadas en este apartado C, ¿Por qué crees que lo hiciste?

49. ¿Qué crees que podrías hacer tú para que no se produjeran las situaciones en las que has participado, mencionadas en el apartado C?

D. Durante los últimos dos meses le ha sucedido a alguno de tus compañeros/as algo de lo que describe a continuación, que tú hayas conocido sin participar (para evitarlo o para producirlo)?

- | | |
|--|-----------|
| 50. Ignorándole..... | 1 2 3 4 5 |
| 51. Impidiéndole participar..... | 1 2 3 4 5 |
| 52. Hablando mal de él o de ella..... | 1 2 3 4 5 |
| 53. Rechazándole..... | 1 2 3 4 5 |
| 54. Insultándole..... | 1 2 3 4 5 |
| 55. Poniendo motes que le ofenden o ridiculizan..... | 1 2 3 4 5 |
| 56. Escondiéndole cosas..... | 1 2 3 4 5 |
| 57. Rompiéndole cosas..... | 1 2 3 4 5 |
| 58. Robándole cosas..... | 1 2 3 4 5 |
| 59. Pegándole..... | 1 2 3 4 5 |
| 60. Amenazándole para meterle miedo..... | 1 2 3 4 5 |
| 61. Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas
(traer dinero, hacer tareas.....) | 1 2 3 4 5 |
| 62. Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual..... | 1 2 3 4 5 |
| 63. Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter
sexual en las que no quiere participar..... | 1 2 3 4 5 |
| 64. Amenazándole con armas (palos, navajas.....) | 1 2 3 4 5 |
| 65. ¿Te has sentido culpable de no hacer nada en esas situaciones?..... | 1 2 3 4 5 |
| 66. ¿Qué crees que podrías hacer tú para que no se produjeran las situaciones que has conocido,
mencionadas en este apartado D? | |

E.- Cuando a tí o a un compañero le sucede alguno de los problemas mencionados en el apartado anterior, ¿Quién y hasta qué punto intervienen para ayudar o podrías pedirle ayuda para que intervinieran?

1=Nunca 2=A veces 3=Algunas veces 4=A menudo 5=Mucho

- | | |
|----------------------------|-----------|
| 67. Los amigos..... | 1 2 3 4 5 |
| 68. Los compañeros..... | 1 2 3 4 5 |
| 69. El tutor o tutora..... | 1 2 3 4 5 |
| 70. Los profesores/as..... | 1 2 3 4 5 |
| 71. El orientador/a..... | 1 2 3 4 5 |
| 72. Mi padre..... | 1 2 3 4 5 |
| 73. Mi madre..... | 1 2 3 4 5 |
| 74. Otra persona..... | 1 2 3 4 5 |
| ¿Quién?_____ | |

F. Durante los dos últimos meses ¿Cuál es la actitud o el comportamiento de los profesores ante los problemas mencionados en el apartado anterior?

- | | |
|--|-----------|
| 75. Trabajan activamente para prevenir dichos problemas..... | 1 2 3 4 5 |
| 76. No se enteran..... | 1 2 3 4 5 |
| 77. Miran para otro lado..... | 1 2 3 4 5 |
| 78. No saben impedirlos..... | 1 2 3 4 5 |
| 79. Intervienen activamente para cortar esos problemas..... | 1 2 3 4 5 |
| 80. Actúan como mediadores para ayudarnos a resolver problemas..... | 1 2 3 4 5 |
| 81. Podemos contar con algún profesor cuando alguien intenta abusar..... | 1 2 3 4 5 |

G. Durante los dos últimos meses, ¿Cuál ha sido tu actitud o comportamiento cuando alguno de tus compañeros ha agredido o se ha metido con algún otro compañero o compañera?

- | | |
|--|-----------|
| 82. Intento cortar la situación si es mi amigo/a..... | 1 2 3 4 5 |
| 83. Intento cortar la situación aunque no sea mi amigo/a..... | 1 2 3 4 5 |
| 84. Pido ayuda a un profesor..... | 1 2 3 4 5 |
| ¿A quién?..... | |
| 85. No hago nada, aunque creo que debería hacerlo..... | 1 2 3 4 5 |
| 86. No hago nada, no es mi problema..... | 1 2 3 4 5 |
| 87. No hago nada porque no quiero que me pase lo mismo a mí..... | 1 2 3 4 5 |
| 88. Me meto con él, (me río, le llamo por motes, me burlo)
lo mismo que el grupo..... | 1 2 3 4 5 |
| 89. Ayudo al agresor (sujeto a la víctima, le tiro las cosas, me uno a la pelea) | 1 2 3 4 5 |

H. Y en las situaciones de ocio, en las que participas fuera del instituto (los fines de semana), ¿Has sufrido alguna de las situaciones que se describen a continuación?

- | | |
|---|-----------|
| 90. Me ignoran..... | 1 2 3 4 5 |
| 91. No me dejan participar..... | 1 2 3 4 5 |
| 92. Hablan mal de mí..... | 1 2 3 4 5 |
| 93. Me rechazan..... | 1 2 3 4 5 |
| 94. Me insultan..... | 1 2 3 4 5 |
| 95. Me ponen motes que me ofenden o ridiculizan..... | 1 2 3 4 5 |
| 96. Me rompen cosas..... | 1 2 3 4 5 |
| 97. Me roban cosas..... | 1 2 3 4 5 |
| 98. Me pegan..... | 1 2 3 4 5 |
| 99. Me amenazan para meterme miedo..... | 1 2 3 4 5 |
| 100. Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer
dinero, hacerles tareas.....) | 1 2 3 4 5 |
| 101. Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual..... | 1 2 3 4 5 |
| 102. Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual
en las que no quiero participar..... | 1 2 3 4 5 |
| 103. Me amenazan con armas (palos, navajas.....) | 1 2 3 4 5 |
| 104. ¿Te has sentido culpable de haber sufrido dichas situaciones?..... | 1 2 3 4 5 |

105. Si has sufrido alguna de las situaciones mencionadas en este apartado, ¿Por qué crees que se produjeron?

106. ¿Qué crees que podrías hacer tú para que no se produjeran las situaciones mencionadas en este apartado?

I. Durante los últimos dos meses ¿Has participado tú durante tu tiempo de ocio fuera del instituto en las siguientes situaciones, molestando a otro/a joven?

- | | |
|--|-----------|
| 107. Ignorándole..... | 1 2 3 4 5 |
| 108. Impidiéndole participar..... | 1 2 3 4 5 |
| 109. Hablando mal de él o de ella..... | 1 2 3 4 5 |
| 110. Rechazándole..... | 1 2 3 4 5 |
| 111. Insultándole..... | 1 2 3 4 5 |
| 112. Poniéndole motes que le ofenden o ridiculizan..... | 1 2 3 4 5 |
| 113. Rompiéndole cosas..... | 1 2 3 4 5 |
| 114. Robándole cosas..... | 1 2 3 4 5 |
| 115. Pegándole..... | 1 2 3 4 5 |
| 116. Amenazándole para meterle miedo..... | 1 2 3 4 5 |
| 117. Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacer tareas.....) | 1 2 3 4 5 |
| 118. Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual..... | 1 2 3 4 5 |
| 119. Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar | 1 2 3 4 5 |
| 120. Amenazándole con armas (palos, navajas.....) | 1 2 3 4 5 |

121. ¿Te has sentido culpable de haber participado en esas situaciones?..... 1 2 3 4 5

122. Si has participado en alguna de las situaciones mencionadas en este apartado, ¿Por qué crees que lo hiciste?

123. ¿Qué crees que podrías hacer tú para que nose produjeran las situaciones en las que has participado, mencionadas en este apartado?

Anexo 1b.

Cuestionario –Opciones según el contexto: aulas y colegios. (Falk Feigenberg, Steel King, Barr and Selman, 2008).

**“Cuestionario – Opciones según el contexto: aulas y colegios” Student Version
2.06.**

Esta medición hace referencia a las situaciones que pasan o pueden pasar en las clases y colegios y las opciones que tiene la gente ante esas situaciones. No es un test y no hay respuestas correctas o incorrectas a las preguntas. Mientras que otros estudiantes pueden tener diferentes opiniones, pensamientos y sentimientos acerca de la mejor opción para cada situación, a nosotros nos interesa **tus** experiencias y lo que **tú** piensas. Tus respuestas son confidenciales y nadie podrá saber lo que has contestado. Esperamos que estas preguntas sean de tu interés

Este cuestionario describe tres situaciones donde los estudiantes tienen que tomar decisiones. Para cada situación hay nueve partes (A a I). Por favor responde a las preguntas de cada parte. Si no entiendes la pregunta, por favor intenta responder y después escríbenos un comentario al final de la pregunta que nos diga qué ha sido difícil o confuso para ti

Seguidamente hay una pregunta de ejemplo con las respuestas de un estudiante: esto te ayudará a conocer cómo responder cada una de las partes de cada pregunta, así como ver cómo será una vez contestada la pregunta.

Muchos alumnos se quejan de la cantidad de deberes que tienen cada día. Un compañero de clase sugiere estar levantado toda la noche para terminar todo el trabajo.

Parte A ¿Estás de acuerdo en que esta es una buena forma de solucionar esta situación? (*por favor escoge una casilla*)

Completamente desacuerdo Desacuerdo Acuerdo Completamente de acuerdo

Parte B Otros alumnos sugieren hacer un esquema de su tiempo. No obstante, cada uno da diferentes razones para esta opción. ¿Cómo calificarías tú cada una de las siguientes razones?

	Muy mal	Mal	Bien	Muy bien
a. Tienes una buena oportunidad de conseguir mejores notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. No tienes otra opción sobre estar en el colegio, así que de todas formas tendrás que terminar el trabajo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Te sentirás bien contigo mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Hará felices a tus padres	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte C ¿Cuál de estas cuatro razones (a, b, c o d), crees que es la mejor? _____ **c** _____

Parte D En *tu* colegio, ¿Cómo es de común tener muchos deberes?

Muy raro Raro Común Muy común

Parte E Si tuvieras muchos deberes, ¿Cómo calificarías cada una de las siguientes opciones?

	Muy mal	Mal	Bien	Muy bien
a. No hacer parte del trabajo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Hacer todo lo posible para terminar lo que puedas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c. Estar levantado toda la noche para terminar el trabajo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Hacer un esquema de tu tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte F ¿Qué estrategia de las anteriores, (a, b, c o d), crees que es la mejor? **b**

Parte G ¿Hay alguna otra cosa que tú harías en esa situación? **Le preguntaría a alguien que me ayudara con el trabajo**

Parte H ¿Hay algo más que te gustaría conocer para poder tomar la mejor decisión sobre qué hacer? **Me gustaría saber qué problemas tendría si no lo hiciera**

Parte I. Si no hicieras todos los deberes que te mandan ¿Te sentirías culpable? **Si, aunque se lo comentaría a mi profesor para que supiera que no nos da tiempo a hacer tanto.**

FIN DE LA PREGUNTA

Si hay algo que te gustaría añadir a tus respuestas, o has encontrado alguna parte de la pregunta confusa, por favor escribe tu comentario a continuación:

1. Hay una chica en un colegio como el tuyo a la que toman el pelo y se ríen de ella un grupo de chicos populares, aunque no esté permitido. Un día, el grupo la invita a unirse a ellos para reírse de otro compañero. Ella decide unirse al grupo y reírse del chico impopular.

Parte A ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con su elección de unirse al grupo?

Completamente desacuerdo Desacuerdo Acuerdo Completamente de acuerdo

Parte B. Algunos alumno afirman que harían frente a los chicos populares, aunque cada uno da diferentes razones para esta opción. ¿Cómo valorarías cada una de las siguientes razones?

	Muy mal	Mal	Bien	Muy bien
a.- Algunos alumno pensaban que si decían algo ahora, el grupo de los populares cambiaría su forma de tratar a otros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.- Algunos alumnos no querían que nadie tuviera problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.- Algunos alumnos sabían lo que es que se rían de tí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.- A algunos alumnos les preocupaba que alguien saliera herido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte C ¿Cuál de estas cuatro razones (a, b, c, d) crees que es la mejor? _____

Parte D ¿Cómo es de común este tipo de burlas y acoso en tu escuela?

Muy raro Raro Común Muy común

Parte E. Si tú estuvieras en esta situación en tu colegio ¿Cómo valorarías cada una de las siguientes posibles acciones?

	Muy mal	Mal	Bien	Muy bien
a.- Unirse al grupo para reírse de otro niño.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.- Decirle al profesor lo que está pasando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.- Alejarse de ese grupo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.- Decirle al grupo que no estás de acuerdo con lo que están haciendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte F ¿Cuál de estas cuatro opciones (a, b, c, d) estarías más dispuesto a hacer? _____

Parte G ¿Qué más harías en esta situación? _____

Parte H ¿Hay algo más que te gustaría conocer para poder tomar la mejor decisión sobre qué hacer? _____

Parte I Si tú estuvieras en el lugar de la chica. ¿Te sentirías culpable por unirse al grupo y reírte del chico impopular? ¿Por qué? _____

FIN DE LA PREGUNTA. Si hay algo que te gustaría añadir a tus respuestas, o has encontrado alguna parte de la pregunta confusa, por favor escribe tu comentario a continuación: _____

2. Un chico de un colegio como el tuyo oye a un grupo de chicos de tu colegio llamar a otro compañero "gay". Todos se están riendo y le hace señas para se una a ellos. Él decide no decir nada y, en cambio, alejarse de ese grupo.

Parte A ¿Cómo de acuerdo estás en que el no unirse al grupo es lo que mejor podía hacer?

Completamente desacuerdo Desacuerdo De acuerdo Completamente de acuerdo

Parte B. Algunos alumnos creen que él debería decirle al grupo que no sean irrespetuosos con otros chicos, pero dan diferentes razones para esta respuesta. ¿Cómo valorarías cada una de las siguientes razones?

	Muy mal	Mal	Bien	Muy bien
a.- El grupo podría empezar a llamarle gay a él también.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.- Piensan que está mal llamar a la gente con motes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.- Decir algo puede ayudar a otros alumnos a saber que ellos también puede decir algo o enfrentarse a algo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.- El niño del que se ríen debería saber que no está solo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte C ¿Cuál de las opciones dadas (a, b, c, d) crees que es la mejor? _____

Parte D. ¿Cómo de común es este tipo de falta de respeto en tu colegio?

Muy raro Raro Común Muy común

Parte E. Si tú estuvieras en esta situación en tu colegio, ¿Cómo valorarías cada una de las siguientes acciones?

	Muy mal	Mal	Bien	Muy bien
a.- Decirle al profesor lo que has oído.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.- Decirle a ellos, "Tengo que ir a clase"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.- Decirles que paren de hacer eso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.- Ir y unirse a ellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte F ¿Cuál de estas cuatro opciones (a, b, c, d) estarías más dispuesto a hacer? _____

Parte G ¿Qué más podrías hacer en esta situación? _____

Parte H ¿Hay algo más que te gustaría conocer para poder tomar la mejor decisión sobre qué hacer?

Parte I Si tú estuvieras en la situación de este chico. ¿Te sentirías culpable por alejarte del grupo? ¿Por qué? _____

FIN DE LA PREGUNTA Si hay algo que te gustaría añadir a tus respuestas, o has encontrado algún aparte de la pregunta confusa, por favor escribe tu comentario a continuación: _____

3. A mediados del curso escolar una alumna que lleva todo el año con velo por motivos de su religión, decide no usarlo más para no ser tratada de forma distinta. El profesor se percata de esta situación y se pregunta si debería o no hablar con la alumna sobre la decisión que ha tomado. Una de las ideas es simplemente dejar tranquila a la alumna.

Parte A ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con esta decisión?

Completamente desacuerdo Desacuerdo Acuerdo Completamente de acuerdo

Parte B. El resto de los alumnos de la clase también se dan cuenta de este hecho. Muchos de ellos piensan que no decir nada es el mejor modo de afrontar la situación. ¿Cómo valorarías cada una de las siguientes razones?

	Muy mal	Mal	Bien	Muy bien
a. Creen que como no hay una regla sobre si llevar velo o no, ella puede tomar su propia decisión y deberían dejarla en paz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Creen que ella debe enfrentarse a esto ella sola porque tendrá que hacerlo sola igualmente en otras muchas ocasiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Ellos mismos no querrían que se les dijera qué llevar puesto o qué no llevar puesto, así que saben cómo se siente ella.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Creen que ella necesita saber cómo evitar que se burlen de ella y la acosen porque llevar velo es parte de una cultura que puede que no a todos los alumnos les guste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte C ¿Cuál de estas opciones (a, b, c, d) crees que es la mejor? _____

Parte D. ¿Hasta qué punto los alumnos de tu colegio se sienten incómodos enseñando a otros que ellos son de otra religión o nacionalidad de la que muchos otros no saben apenas nada?

Muy raro Raro Común Muy común

Parte E. Si supieras de un alumno en tu clase que estuviera afrontando una situación como esta. ¿Cuál de las siguientes opciones crees que ayudaría al alumno a enfrentarse a ello?

	Muy mal	Mal	Bien	Muy bien
a.- Decirle a ese alumno que la clase le apoyará.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b.- Decirle al profesor que este es un problema en el que él debería ayudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c.- Decirle al alumno que es inteligente no ser raro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d.- Decirle al alumno que si alguien le molesta que le moleste él también.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte F ¿Cuál de estas cuatro opciones (a, b, c, d) crees que tú tomarías? _____

Parte G ¿Qué más harías tú en esta situación? _____

Parte H. ¿Hay algo más que te gustaría conocer para poder tomar la mejor decisión sobre qué hacer?

Parte I. Si tú fueras uno de los alumnos que tratan a la chica de forma diferente por llevar velo
¿Te sentirías culpable de alguna forma? ¿Por qué?

FIN DE LA PREGUNTA. Si hay algo que te gustaría añadir a tus respuestas, o has encontrado alguna
parte de la pregunta confusa, por favor escribe tu comentario a continuación:

Anexo 1c. Cuestionario sociométrico

124. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar?

¿Por qué te gusta trabajar con ellos?

125. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar?

¿Por qué no te gusta trabajar con ellos?

¿Quién de mis compañeros...? Poner uno o dos, no más, el más destacado, y escribir nombre (No notes)

126. Tiene más amigos _____

127. Es el más triste _____

128. Es el que más quiere el profesor _____

129. Es el más alegre _____

130. Es el que más ayuda a los demás _____

131. Es el que más sabe _____

132. Es el que menos amigos tiene _____

133. Es el que más molesta a los demás _____

134. Es el que menos sabe _____

135. Es al que menos quiere el profesor _____

136. Es el que pide más ayuda al profesor _____

137. Es el que pide menos ayuda al profesor _____

138. Es el que suele coger las cosas de los demás sin pedir permiso _____

139. Es al que se le suelen coger las cosas sin pedir permiso _____

140. Es el más fuerte _____

141. Es el más débil _____

142. Es el que más insulta a los demás _____

143. Es al que más insultan los demás _____

144. Es el que más miedo da _____

145. Es el más miedoso _____

146. Es el que más pega a los demás _____

147. Es al que más pegan los demás _____

ANEXO 2. RELACIÓN ENTRE LOS DISTINTOS ROLES Y LAS JUSTIFICACIONES DE ACTUACIÓN.

En este anexo se presenta el tipo de relación que muestran los distintos implicados en las situaciones de acoso en cuanto a las justificaciones dadas como respuesta a las estrategias presentadas. Como ya se menciona en el capítulo 2, las posibles justificaciones son las siguientes:

- Justificación prosocial transformacional: esta categoría ve en la estrategia de solución un camino para realizar un cambio. Las respuestas de este grupo demuestran la creencia de que el cambio es posible, y explican los futuros efectos de dicha estrategia, indicando que la estrategia elegida podría “Hacer que no vuelva a ocurrir”
- Justificación convencional: esta categoría hace referencia a la justificación dada en base a las reglas morales y pragmatismo. Dentro de esta categoría se incluyen respuestas tales como “No querían que nadie tuviera problemas” o “Es lo correcto”
- Justificación relacional: este tipo de categoría enfatiza un sentido de pertenencia o conexión entre las personas. Da importancia a las relaciones intergrupales, y a la conexión entre las experiencias y emociones de diferentes personas. Tales respuestas apuntan al hecho de que los alumnos “Sabían lo que es que se rían de tí” porque comparten la experiencia de ser víctima.
- Justificación basada en la propia seguridad: este tipo de justificación prioriza la propia seguridad física o emocional sobre la vulnerabilidad de la gente implicada en la situación. Dentro de esta clasificación se encuentran respuestas tales como “Les preocupaba que alguien saliera herido”.

Como se podía observar en el capítulo 8, los resultados de las justificaciones se muestran independientemente para cada uno de los dilemas presentados (Ostracismo, Insultos, Diferencias étnicas)

Anexo 2a – Justificaciones para Ostracismo

Ostracismo		Víctima			Agresor		Observador				
		Exclusión	Victimización moderada	Victimización extrema	Exclusión y agresión moderada	Agresión extrema	Defensor	Culpabilizado	Reforzador	Asistente	Indiferente
Justificación	Prosocial transformacional										
	Convencional			-.242**		-.235**			-.251**	-.320**	
	Relacional	.244**									
	Basada en la propia seguridad						.197*				

Nota: Solo se presentan correlaciones significativas

** $p < .01$ (2-tailed), * $p < .05$ (2-tailed)

Los datos indican una moderada y negativa correlación entre la justificación convencional (“*No querían que nadie tuviera problemas*”) y el rol de asistente (-.320**), es decir, el observador clasificado como compinche del agresor, que sujeta la víctima, o anima al agresor, considera que la justificación basada en las reglas morales es la menos adecuada dada la situación de acoso presente. No se han encontrado más correlaciones significativas entre las justificaciones y los diferentes roles en esta primera situación de acoso entre iguales.

Anexo 2b – Justificaciones para Insultos

Insultos	Víctima			Agresor		Observador				
	Exclusión	Victimización moderada	Victimización extrema	Exclusión y agresión moderada	Agresión extrema	Defensor	Culpabilizado	Reforzador	Ayudante	Indiferente
Prosocial transformacional						.174*				
Convencional	.168*								-.219**	
Relacional			-.166*		-.187*	.322**				
Basada en la propia seguridad						-.200**		.153*		.167*

Nota: Solo se presentan correlaciones significativas

** $p < .01$ (2-tailed), * $p < .05$ (2-tailed)

Teniendo en consideración las justificaciones dadas para las estrategias de negociación elegidas, los datos indican que solo existe una correlación positiva moderada entre la justificación relacional (“*El niño al que están molestando debería saber que no está solo*”), y el rol de defensor de la víctima (.322**). El resto de las correlaciones obtenidas eran demasiado débiles, o sin correlación presente.

Anexo 2c – Justificaciones para Diferencias étnicas

Diferencias étnicas		Víctima			Agresor		Observador				
Justificación		Exclusión	Victimización moderada	Victimización extrema	Exclusión y agresión moderada	Agresión extrema	Defensor	Culpabilizado	Reforzador	Ayudante	Indiferente
	Prosocial transformacional		.154*								
	Convencional			-.270**		-.294**	.214**		-.241**	-.363**	
	Relacional						.249**			-.182*	
	Basada en la propia seguridad										

Nota: Solo se presentan correlaciones significativas

** $p < .01$ (2-tailed), * $p < .05$ (2-tailed)

Finalmente, basándonos en las justificaciones que los estudiantes dan como respuesta a la estrategia seleccionada, solo se pudo observar una correlación negativa moderada entre el rol de ayudante del agresor y el uso de la justificación convencional (“Ellos creen que como no existe una regla clara sobre el tema, deberían dejarla en paz”) (-.363).

ANEXO 3. CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO

Anexo 3a - Correlación entre los atributos y los roles de agresor y víctima en la escuela

Tabla. Correlación entre los atributos de sociabilidad y ser agresor en la escuela

	Exclusión y agresión media
Ser el más alegre	.246**

(Nota: se han omitido las correlaciones no significativas)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla. Correlación entre los atributos de agresión y ser agresor en la escuela.

Atributos de agresión	Exclusión y agresión media
Ser el menos valorado por el profesor	.202**
Ser el que menos ayuda pide al profesor	.149*

(Nota: se han omitido las correlaciones no significativas)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Anexo 3. b - Perfiles de la posición sociométrica y los atributos percibidos

		N	Media	DT	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Min.	Max.	Bonferroni
						Límite inferior	Límite superior			
						Tener muchos amigos	Popular (1)			
Rechaz (2)	18	.35	1.64	.39	-.47	1.16	-.46	5.18		
Controv (3)	20	.43	1.63	.37	-.34	1.19	-.46	6.79		
Promedio (4)	121	-.18	.66	.06	-.30	-.06	-.46	3.57		
Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.46	6.79		
Ser el más triste	Popular (1)	23	-.36	.25	.05	-.47	-.26	-.46	.27	3 > 2, 4, 1 2 > 4, 1 4 > 1
	Rechaz (2)	18	.59	1.45	.34	-.13	1.31	-.46	4.60	
	Controv (3)	20	.77	1.59	.36	.03	1.52	-.46	3.88	
	Promedio (4)	121	-.15	.77	.07	-.29	-.01	-.46	3.16	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.46	4.60	
Ser el más valorado por el profesor	Popular (1)	23	.16	.84	.18	-.21	.52	-.37	2.48	3 > 1, 2, 4 2 > 1, 4 1 = 4
	Rechaz (2)	18	-.10	.50	.12	-.34	.15	-.37	1.05	
	Controv (3)	20	.52	1.55	.35	-.21	.13	-.37	4.62	
	Promedio (4)	121	-.10	.95	.09	-.27	.07	-.37	8.19	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.37	8.19	
Ser el más alegre	Popular (1)	23	.01	.72	.15	-.29	.33	-.45	2.27	3 > 1, 4, 2 1 > 4, 2 4 > 2
	Rechaz (2)	18	-.25	.50	.12	-.50	-.05	-.45	1.36	
	Controv (3)	20	.77	1.70	.38	-.02	1.57	-.45	4.99	
	Promedio (4)	121	-.09	.90	.08	-.26	.07	-.45	4.99	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.45	4.99	
Ser el que más ayuda a los demás	Popular (1)	23	.56	1.87	.39	-.25	1.37	-.48	7.80	1 > 3, 4, 2 3 > 4, 2 4 > 2
	Rechaz (2)	18	-.19	.48	.11	-.43	.47	-.48	.56	
	Controv (3)	20	.25	1.17	.26	-.30	.79	-.48	2.63	
	Promedio (4)	121	-.12	.73	.07	-.25	.01	-.48	3.66	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.48	7.80	
Ser el que más sabe	Popular (1)	23	.58	1.67	.35	-.15	1.30	-.40	6.01	1 > 3, 4, 2 3 > 4, 2 4 > 2
	Rechaz (2)	18	-.33	.30	.07	-.48	-.18	-.40	.88	
	Controv (3)	20	.40	1.61	.36	-.35	1.16	-.40	6.01	

	Promedio (4)	121	-.13	.67	.06	-.25	-.01	-.40	3.45	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.40	6.01	
Tener menos amigos	Popular (1)	23	-.19	.36	.08	-.35	-.04	-.37	.97	3 > 2, 1, 4 2 > 1, 4 1 > 4
	Rechaz (2)	18	.60	1.51	.36	-.15	1.35	-.37	4.98	
	Controv (3)	20	.94	2.13	.48	-.06	1.93	-.37	6.32	
	Promedio (4)	121	-.21	.44	.04	-.29	-.13	-.37	2.31	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.37	6.32	
Ser el que más molesta a los demás	Popular (1)	23	-.28	.31	.07	-.41	-.14	-.41	.79	3 > 2, 4, 1 2 > 4, 1 4 > 1
	Rechaz (2)	18	.39	.99	.23	-.10	.88	-.41	2.59	
	Controv (3)	20	.82	1.54	.34	.10	1.54	-.41	5.59	
	Promedio (4)	121	-.14	.90	.08	-.30	.02	-.41	5.59	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.41	5.59	
Ser el que menos sabe	Popular (1)	23	-.20	.53	.11	-.43	.04	-.45	1.03	3 > 2, 4, 1 2 > 4, 1 4 > 1
	Rechaz (2)	18	.50	1.22	.29	-.11	1.10	-.45	3.26	
	Controv (3)	20	.66	1.71	.38	-.14	1.46	-.45	6.24	
	Promedio (4)	121	-.15	.80	.07	-.29	-.00	-.45	3.26	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.45	6.24	
Ser el menos valorado por el profesor	Popular (1)	23	-.23	.50	.10	-.45	-.02	-.44	1.16	3 > 2, 4, 1 2 > 4, 1 4 > 1
	Rechaz (2)	18	.01	.68	.16	-.34	.35	-.44	1.96	
	Controv (3)	20	1.08	2.01	.45	.14	2.02	-.44	5.96	
	Promedio (4)	121	-.14	.73	.07	-.27	-.00	-.44	2.76	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.44	5.96	
Ser el que pide más ayuda al profesor	Popular (1)	23	-.03	.79	.16	-.37	.31	-.50	2.82	3 > 2, 1, 4 2 > 1, 4 1 > 4
	Rechaz (2)	18	.10	.94	.22	-.37	.57	-.50	2.82	
	Controv (3)	20	1.08	1.73	.39	.27	1.89	-.50	6.15	
	Promedio (4)	121	-.19	.75	.07	-.32	-.05	-.50	2.82	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.50	6.15	
Ser el que pide menos ayuda al profesor	Popular (1)	23	.22	1.07	.22	-.25	.68	-.55	2.75	3 > 1, 2, 4 1 > 2, 4 2 > 4
	Rechaz (2)	18	-.06	.94	.22	-.53	.40	-.55	2.75	
	Controv (3)	20	.61	1.36	.30	-.03	1.24	-.55	3.85	
	Promedio (4)	121	-.13	.89	.08	-.29	.03	-.55	3.85	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.55	3.85	
Ser el que suele coger cosas sin	Popular (1)	23	-.21	.53	.11	-.44	.02	-.36	1.78	3 > 2, 4, 1 2 > 4, 1 4 > 1
	Rechaz (2)	18	.23	.89	.21	-.21	.67	-.36	2.49	
	Controv (3)	20	.63	1.43	.32	-.04	1.31	-.36	3.92	

permiso	Promedio (4)	121	-.10	.96	.09	-.27	.07	-.36	8.91	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.36	8.91	
Ser al que quitan las cosas sin permiso	Popular (1)	23	-.05	1.21	.25	-.58	.47	-.47	5.25	3 > 2, 1, 4 2 > 1, 4 1 > 4
	Rechaz (2)	18	.28	1.11	.26	-.28	.83	-.47	2.39	
	Controv (3)	20	.73	1.66	.37	-.05	1.50	-.47	5.25	
	Promedio (4)	121	-.15	.71	.07	-.28	-.02	-.47	3.34	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.47	5.25	
Ser el más fuerte	Popular (1)	23	-.30	.18	.04	-.38	-.22	-.35	.29	3 > 2, 4, 1 2 > 4, 1 4 > 1
	Rechaz (2)	18	.36	.98	.23	-.13	.85	-.35	2.84	
	Controv (3)	20	.58	1.87	.42	-.30	1.45	-.35	7.32	
	Promedio (4)	121	-.09	.84	.08	-.24	.06	-.35	5.40	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.35	7.32	
Ser el más débil	Popular (1)	23	.28	1.29	.27	-.28	.83	-.41	3.70	3 > 2, 1, 4 2 > 1, 4 1 > 4
	Rechaz (2)	18	.35	1.35	.32	-.32	1.02	-.41	4.38	
	Controv (3)	20	.79	1.85	.41	-.07	1.65	-.41	5.75	
	Promedio (4)	121	-.24	.46	.04	-.32	-.15	-.41	2.33	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.41	5.75	
Ser el que más insulta	Popular (1)	23	-.18	.50	.10	-.40	.03	-.40	1.73	3 > 2, 4, 1 2 > 4, 1 4 > 1
	Rechaz (2)	18	.19	.81	.19	-.21	.60	-.40	2.44	
	Controv (3)	20	.81	1.44	.32	.14	1.48	-.40	5.27	
	Promedio (4)	121	-.13	.95	.09	-.30	.44	-.40	7.39	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.40	7.39	
Ser el que más insultos recibe	Popular (1)	23	-.27	.45	.09	-.46	-.07	-.38	1.69	3 > 2, 4, 1 2 > 4, 1 4 > 1
	Rechaz (2)	18	.65	1.21	.29	.05	1.25	-.38	3.75	
	Controv (3)	20	.89	1.82	.41	.04	1.75	-.38	6.51	
	Promedio (4)	121	-.20	.70	.06	-.32	-.07	-.38	5.82	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.38	6.51	
Ser el que más miedo da	Popular (1)	23	-.19	.50	.10	-.40	.03	-.38	1.07	3 > 2, 4, 1 2 > 4, 1 4 > 1
	Rechaz (2)	18	.31	.98	.23	-.18	.79	-.38	3.25	
	Controv (3)	19	.58	1.49	.34	-.14	1.30	-.38	5.42	
	Promedio (4)	121	-.10	.95	.09	-.27	.07	-.38	7.59	
	Total	181	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.38	7.59	
Ser el más miedoso	Popular (1)	23	.05	1.06	.22	-.41	.51	-.42	3.50	3 > 2, 1, 4 2 > 1, 4 1 > 4
	Rechaz (2)	18	.61	1.36	.32	-.06	1.29	-.42	3.50	
	Controv (3)	20	.71	1.83	.41	-.15	1.57	-.42	5.46	

	Promedio (4)	121	-.22	.57	.05	-.32	-.12	-.42	2.52	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.42	5.46	
Ser el que más pega	Popular (1)	23	-.13	.44	.09	-.33	.06	-.30	.99	3 > 2, 4, 1 2 > 4, 1 4 > 1
	Rechaz (2)	18	.31	.81	.19	-.10	.71	-.30	2.28	
	Controv (3)	20	.34	1.32	.30	-.28	.96	-.30	5.50	
	Promedio (4)	121	-.08	1.03	.09	-.26	.11	-.30	9.37	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.30	9.37	
Ser al que más pegan	Popular (1)	23	-.16	.59	.12	-.41	.10	-.33	2.06	3 > 2, 1, 4 2 > 1, 4 1 > 4
	Rechaz (2)	18	.29	1.04	.25	-.23	.81	-.33	3.65	
	Controv (3)	20	1.18	2.23	.50	.14	2.23	-.33	7.63	
	Promedio (4)	121	-.21	.46	.04	-.29	-.13	-.33	3.65	
	Total	182	.00	1.00	.07	-.15	.15	-.33	7.63	

ANEXO 4. PLAN DE CONVIVENCIA DEL CENTRO

PROYECTO EDUCATIVO

Boadilla del Monte (Madrid)

I. Valores

La enseñanza en el IES de Boadilla del Monte, en consonancia con la *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, se fundamentará en los siguientes valores:

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.
- e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.
- f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.
- g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.
- h) El esfuerzo compartido por el alumnado, las familias, los profesores, el centro, las Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.
- i) La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.
- j) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento del instituto.
- k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
- m) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.
- n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- ñ) La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.

II. Objetivos y prioridades de actuación

La enseñanza en el IES de Boadilla del Monte, en consonancia con la *LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, se orientará a conseguir los siguientes objetivos generales:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- b) Educar en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- c) Educar en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- d) Educar en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
- f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
- h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
- i) La capacitación para el ejercicio de las actividades profesionales relacionadas con nuestras enseñanzas de Formación Profesional.
- j) La capacitación para la comunicación en la Lengua Castellana, y en una o dos lenguas extranjeras.
- k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Se establece como prioridad de actuación general Dinamizar todas aquellas propuestas que faciliten y mejoren la vida académica y cultural del centro.

Prioridades de actuación específicas:

- a) Conseguir una cualificación académica y profesional de excelencia para nuestros alumnos de enseñanzas postobligatorias.
- b) Mejorar el clima de convivencia.
- c) Fomentar la competencia de comunicación lingüística en lenguas extranjeras
- d) Incentivar el uso de las TIC

Prioridades de actuación para cada uno de los sectores de la comunidad escolar:

1. Profesorado:

Resulta imprescindible conseguir un clima de trabajo y de diálogo permanente que permita la libre expresión de las distintas posiciones y una cooperación sincera y activa.

Para ello pretendemos:

- a) Facilitar la capacidad de innovación, posibilitando medios y recursos.
- b) Crear un ambiente de convivencia y trabajo, posibilitando la comunicación constructiva.
- c) Impulsar y colaborar con el Departamento de Orientación para apoyar la tarea docente, la atención individualizada y los programas generales.
- d) Fomentar la participación en actividades complementarias.

2. Alumnado:

- a) Favorecer la intervención activa en actividades y programas.
- b) Incrementar el nivel de rendimiento académico. Detección de deficiencias. Puntualidad. Potenciar la capacidad de comprensión y expresión.
- c) Fomentar la responsabilidad respecto a la convivencia.
- d) Fomentar la participación en los órganos institucionales.
- e) Facilitar la participación en actividades complementarias

3. Padres de alumnos:

La implicación y preocupación de las familias por el rendimiento escolar, actitud y expectativas de futuro para con sus hijos influye de manera decisiva sobre éstos y sus resultados. Con este convencimiento nos proponemos:

- a) Solicitar apoyo de las familias, posibilitando la entrevista personal.
- b) Facilitar la colaboración e implicación de la familia.
- c) Establecer reuniones de información.
- d) Fomentar la participación en los órganos institucionales.

4. Personal no docente:

- a) Reforzar el convencimiento de que este personal es miembro activo de la comunidad educativa haciendo que se sientan partícipes de las tareas del Centro.
- b) Posibilitar la comunicación constructiva.
- c) Fomentar la participación en los órganos institucionales.

III. Plan de Acción Tutorial

OBJETIVOS

- Que la acción tutorial sirva de vía de comunicación entre padres, profesores y alumnos, para mejorar el aprendizaje y el desarrollo tanto académico como social y humano del alumno.
- Dar apoyo y asesoramiento sobre la práctica tutorial diaria.
- Ofrecer materiales elaborados o seleccionados por el Dpto. de orientación para facilitar la acción tutorial.
- Seguimiento personalizado del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos.
- Favorecer la participación y adaptación de los alumnos al Centro.
- Facilitar la toma de decisiones sobre su futuro académico y profesional.
- Fomentar la participación y coordinación entre los miembros de la comunidad educativa: profesores, padres y alumnos.
- Favorecer la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.

ACTUACIONES

- Actuaciones que aseguren la coherencia educativa entre todos los profesores; especialmente a través de la CCP, en el desarrollo de las programaciones de: objetivos y contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, aspectos metodológicos, optatividad, áreas transversales...
- Atención y asesoramiento individualizado de alumnos concretos a demanda de padres, profesores o del propio alumno.
- Asesoramiento, elaboración y/o selección y distribución de materiales para favorecer el desarrollo de la acción tutorial.
- Determinación de medidas que favorezcan una comunicación fluida con los alumnos, trabajando con ellos en el aula, técnicas de escucha, diálogo, asambleas, habilidades sociales, etc.
- Establecimiento de un horario que permita la atención de los alumnos y padres, favoreciendo el contacto y la participación de las familias.
- Colaboración con el Jefe de Estudios en la coordinación de las reuniones con los tutores de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.
- Control de asistencia de los alumnos.
- Programa de actividades para realizar en el horario semanal de tutoría.

Actividades en relación con los alumnos:

- Recabar información sobre la situación personal y familiar de los alumnos a través de una ficha de tutoría.
- Obtener información de sus capacidades, intereses y motivaciones para facilitar la toma de decisiones
- Facilitar la integración y acogida de los alumnos al Centro.
- Dar a conocer los derechos y deberes de los alumnos así como las normas de convivencia y funcionamiento del Centro.
- Intervenir en el establecimiento de la estructura y cohesión del grupo.

Favorecer la convivencia.

- Colaborar con los tutores para la puesta en marcha de las medidas preventivas que se determinen por el equipo educativo en las Juntas de Evaluación y que se hayan de llevar a cabo por la tutoría.
- Actividades para fomentar la participación de los alumnos en el Centro y en las juntas de evaluación.
- Actividades para favorecer el desarrollo de habilidades sociales.
- Actividades para potenciar la motivación y autoestima.
- Favorecer el autoconocimiento del alumno: personal y académico.
- Potenciar las técnicas de trabajo intelectual.
- Tratamiento de las áreas transversales que complementen el trabajo realizado desde las áreas.
- Analizar con los alumnos las distintas opciones e itinerarios formativos.
- Llevar el control de asistencia de los alumnos.
- Orientar la toma de decisiones, fundamentalmente al final de curso, en la elección de optativas, itinerarios y salidas académicas-profesionales.

La importancia de las actividades varía en función del curso y del momento o trimestre en el que nos encontremos, primando por ejemplo las actividades de orientación académica en el segundo trimestre y fundamentalmente en 2º, 3º y 4º E.S.O. y en los dos cursos de Bachillerato.

Actividades en relación con las familias:

- Realizar reuniones con el grupo de padres al principio del curso para informarles de los aspectos organizativos del Centro, del funcionamiento de la tutoría y de las características de los alumnos.
- Entrevistarse con los padres individualmente, bien a petición de ellos, bien por decisión personal.
- Facilitarles sugerencias a través de dípticos informativos.
- Invitarles a actividades del Centro para que se integren y participen de la vida escolar de sus hijos.

Actividades con el equipo docente:

- Coordinar el proceso de evaluación.
- Facilitar los materiales y explicaciones necesarias para llevar a cabo la acción tutorial.
- Facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres.

METODOLOGÍA

La puesta en marcha del Plan de acción tutorial se realizará a través de:

- Las horas de tutoría con los alumnos.
- Horario de los tutores para la atención a los padres.
- Horario de atención de alumnos y padres por el Dpto. de Orientación.
- Reuniones semanales de los tutores y el orientador, coordinadas por el Jefe de Estudios.

PROFESIONALES IMPLICADOS

- Tutores
- Jefe de Estudios
- Orientadora

EVALUACIÓN

La acción tutorial la valoramos a lo largo de las reuniones que tienen los tutores con el Departamento de Orientación. En éstas reuniones se comenta si fueron acertadas o no las actividades planteadas, si el material resultó útil o no, si los alumnos estuvieron motivados ante las tareas....

Al finalizar el curso a través de un cuestionario que se le pasa al tutor y a los alumnos, recogeremos información de las tareas desarrolladas en las horas de tutoría, del material empleado y de la adecuación o no del material a los alumnos. Con ésta información se llevarán a cabo las modificaciones oportunas.

PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL

Nivel: 1er ciclo de E.S.O

MES ACTIVIDADES

SEPTIEMBRE

Jornadas de acogida a alumnos. Presentación del grupo. Nos conocemos. Cumplimentación de los cuestionarios personales de los alumnos. Dinámicas de presentación del grupo

OCTUBRE

Reglamentos: RRI- Uso de Agenda - Derechos y deberes de los alumnos – Normas de convivencia Elección de Delegados y representante de los alumnos

NOVIEMBRE

TTI: Organización y planificación del Estudio. El plan de estudio personal

TTI: Estrategias de Aprendizaje

16 de Noviembre : DIA MUNDIAL DE LA TOLERANCIA

Sesión de Autoevaluación, evaluación del grupo y del proceso de enseñanza / aprendizaje.

DICIEMBRE

Sesión de Post-evaluación. Entrega de Notas.

10 de DICIEMBRE: DIA MUNDIAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Participación en Mercado Solidario.

Festival de Navidad

ENERO

Habilidades Sociales

Seguridad en la red

FEBRERO

Autoconocimiento personal.

Autoestima

Éxitos y fracasos

Sesión de Preevaluación. Análisis de la marcha del curso.

MARZO

8 de Marzo. Día de la Mujer .

Post-evaluación. Entrega de notas

Revisión del Plan de Estudio Personal

ABRIL

Prevención de la violencia de género

Aprendo a tomar decisiones

MAYO

Orientación Académica: El curso que viene

Información sobre las optativas

Cómo nos ha ido: Autoevaluación, evaluación del grupo y valoración del proceso de enseñanza/aprendizaje

Evaluación del Plan de Acción Tutorial y del Plan de Orientación Académico y Profesional.

JUNIO

Junta de Evaluación Final. Entrega de Notas

Planificación del Verano.

PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL

Nivel: 2° Ciclo DE E.S.O

MES ACTIVIDADES

SEPTIEMBRE

Jornadas de acogida a alumnos. Presentación del grupo.
Nos conocemos. Complimentación del Cuestionario de los cuestionarios personales de los alumnos.
Dinámicas de presentación del grupo

OCTUBRE

Reglamentos: RRI- Uso de Agenda- Normas de Convivencia
Derechos y deberes de los alumnos
Elección de Delegados y representante de los alumnos
Planificamos la tutoría

NOVIEMBRE

TTI: Organización y planificación del Estudio. El plan de estudio personal
TTI: Estrategias de Aprendizaje
16 de Noviembre : DIA MUNDIAL DE LA TOLERANCIA (Debate)
Sesión de Autoevaluación, evaluación del grupo y del proceso de enseñanza / aprendizaje. Preparación de la Junta de Evaluación con los alumnos.

DICIEMBRE

Sesión de Post-evaluación. Entrega de Notas.
10 de DICIEMBRE: DIA MUNDIAL DE LOS DERECHOS HUMANOS
Participación en Mercado Solidario.

ENERO

Educación Afectivo Sexual

FEBRERO

Orientación Académica y Profesional: Enseñar a decidirse
Conocimiento del Sistema Educativo. Opciones
Información de optativas
Jornadas de Orientación Académica y Profesional

MARZO

Post-evaluación. Entrega de notas
8 de Marzo. Día de la Mujer.
Prevención de Violencia de Género
Sesión de Preevaluación

ABRIL

Aprendo a tomar decisiones
El plan de vida personal

Orientación Académica: El curso que viene

MAYO

Criterios de Promoción. Itinerarios Académicos

Cómo nos ha ido: Autoevaluación, evaluación del grupo y valoración del proceso de enseñanza/aprendizaje

Evaluación del Plan de Acción Tutorial y del Plan de Orientación Académico y Profesional.

JUNIO

Junta de Evaluación Final. Entrega de Notas

Planificación del Verano.

PLAN DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

1º ESO

Información actividades de Concejalía de Juventud. Curso de convivencia (4 horas lectivas)

Dirección general de familia / Ayto Boadilla. Talleres para un consumo responsable Natur Siglo XXI Visita a la Casa de la Juventud (3 horas)

Dpto. Orientación Adolescencia y Alcohol. Fundación Alcohol y Sociedad

Protección de datos en Internet (1 hora) Dpto. Orientación

2º ESO

Información actividades de Concejalía de Juventud. Visita al Autobús de la Agencia antidroga (1 hora lectiva) Agencia Antidroga

Habilidades Sociales Concejalía de Juventud. Protección de datos en Internet (1 hora).

Dpto. Orientación Talleres para un consumo responsable Natur Siglo XXI Adolescencia y Alcohol. Fundación Alcohol y Sociedad

3º ESO

Información actividades de Concejalía de Juventud. Visita al Autobús de la Agencia antidroga (1 hora lectiva) Agencia Antidroga

Educación Afectivo- Sexual. Concejalía de Juventud Jornadas de Orientación (2 horas lectivas)

Concejalía de Juventud Habilidades Sociales

Concejalía de Juventud Talleres para un consumo responsable Natur Siglo XXI

4º ESO

Información actividades de Concejalía de Juventud. Visita al Autobús de la Agencia Antidroga (1 hora lectiva). Agencia Antidroga

Educación Afectivo- Sexual. Concejalía de Juventud.

Visita a AULA (1 día lectivo)

Talleres para un consumo responsable Natur Siglo XXI

1º BACH

Orientación Académica (2 horas) Univ. Politécnica

2º BACH

Orientación Académica (2 horas) Univ. Politécnica
Jornadas Orientación Complutense (1 día completo)

IV. Plan de Convivencia**A. OBJETIVOS GENERALES**

Los distintos sectores que componen nuestra comunidad educativa sienten, entre los principios y valores con los que se identifican, una seña de identidad relacionada con la convivencia y la necesidad de desarrollar estrategias educativas que procuren mejorarla continuamente, y para ello se propugna fomentar el respeto mutuo, el diálogo, la colaboración, la solidaridad, el orden y la disciplina.

Para delimitar esta seña de identidad y los principios educativos que de ella dimanen, hemos formulado diez Objetivos Generales del Centro con cuya consecución procuraremos desarrollar y mejorar cada curso la convivencia.

1. Asegurar el orden interno que permita conseguir en grado óptimo los objetivos educativos de nuestro Centro.
2. Divulgar e implantar entre todos los miembros de la comunidad educativa el R.R.I., especialmente aquellos artículos referidos a las normas internas de convivencia, a la disciplina, a la descripción y calificación de las faltas y los procedimientos de corrección de las conductas que las incumplen.
3. Concienciar a todos los miembros de la Comunidad Educativa de la necesidad de conocer y respetar los derechos y deberes de los alumnos, los profesores, el personal de administración y servicios y los padres.
4. Potenciar, dentro del plan de acción tutorial, todas aquellas actividades que favorezcan el orden, la disciplina, el respeto mutuo y el compañerismo.
5. Desarrollar el interés por el trabajo cooperativo y solidario, fomentando el trabajo en equipo como factor de eficacia frente al excesivo individualismo.
6. Favorecer las situaciones en las que el alumno pueda participar en la organización, desarrollo y evaluación de los diferentes aspectos de la vida académica del Centro.
7. Mantener, por parte del profesorado, una línea de conducta coherente, uniforme y sistemática en el tratamiento del orden y la disciplina.
8. Propiciar la colaboración Familia–Profesores a través de un intercambio constructivo de informaciones que permita unir esfuerzos para lograr fines comunes y creación de cauces de comunicación.
9. Fomentar la participación de las familias de los alumnos en las actividades del centro y su implicación en todos los aspectos de la vida escolar en los que su presencia sea de vital importancia.
10. Trabajar colectivamente para que los alumnos encuentren el instituto como un sitio de referencia en el que aprender a ser mejores personas.

B. OBJETIVOS ESPECIFICOS Y ACTITUDES QUE SE PRETENDEN FAVORECER

Los principios básicos en que se cimenta este plan son:

- El Plan de Convivencia tiene como objeto promover y desarrollar actuaciones relativas al fomento de la convivencia.
- Pretendemos con él desarrollar adecuadamente las relaciones entre todos los componentes de nuestra comunidad educativa.
- Deseamos favorecer la resolución pacífica y educativa de los conflictos que se presenten.
- Priorizamos aquellas actuaciones preventivas destinadas al desarrollo de unas relaciones pacíficas, de respeto y de compañerismo entre los alumnos.

Estos principios básicos se concretan en los siguientes objetivos específicos:

1. Desarrollar una intervención preventiva como medio para lograr un buen clima de convivencia.
2. Cimentar las relaciones personales en el respeto mutuo, la comprensión, la solidaridad y la interiorización de las normas de convivencia.
3. Reducir al mínimo las conductas disruptivas que perturban el clima de clase para evitar la conflictividad y disminuir las conductas más graves.
4. Priorizar la resolución de los conflictos de manera formativa mediante la negociación y el esfuerzo conjunto.
5. Actuar ante los conflictos actuales, siempre que sea posible, de manera proactiva, es decir, como un medio positivo y constructivo para la prevención de un conflicto futuro.
6. Proceder ante los problemas de conducta siguiendo unos principios de actuación Coherentes entre todos los profesores, evitando contradicciones que desorienten a los alumnos.
7. Analizar las causas de las conductas disruptivas y procurar resolverlas como paso previo para solventar problemas de convivencia.

C. ACTIVIDADES

Todas las actividades irán encaminadas a encontrar un clima democrático y de respeto a la diversidad donde se puedan solucionar los conflictos de una manera pacífica, así como a contribuir a que nuestro Instituto sea un lugar donde la convivencia para todos sea agradable y pacífica.

1. ACTIVIDADES PARA LOS ALUMNOS

- **Jornadas de Acogida:** Durante el comienzo de curso se realizarán actividades de acogida para todos los nuevos alumnos del centro, conocer el entorno, la estructura, los recursos, el organigrama, los servicios, etc. del centro, va a facilitar su integración y la adaptación a la vida del instituto de la forma más positiva. Para ello, alumnos de segundo y tercero ejercerán de anfitriones de pequeños grupos de alumnos nuevos de 1º de la eso y les guiarán por las actividades que se organizarán (juegos de conocimiento del centro, charlas, películas, etc.) y además serán sus tutores-compañeros durante los primeros días.

Asimismo, se seguirán las pautas establecidas en el Plan de acogida, para recibir a los alumnos nuevos que se incorporan a lo largo del curso.

- **Creación del Círculo de Amigos:** Consiste en el establecimiento de un grupo de 4 alumnos voluntarios de cada clase, los cuales son como los delegados de fomentar la amistad y el compañerismo en el aula, en cierto modo son los responsables de que en el grupo nadie esté solo, o nadie lo pase mal. La idea es que todos los chavales piensen que en su clase hay un grupo de amigos que garantizan la seguridad de los otros en el centro y que están encargados de que en ese grupo la convivencia sea positiva y enriquecedora. A estos alumnos se les da una formación de 3 horas donde se trabajan dinámicas de grupo sobre habilidades sociales, empatía, técnicas de ayuda, asertividad, etc. que les proporcionen estrategias para ayudar en la mejora de la convivencia en el aula.
- **Mediadores de Conflictos:** Contamos con un grupo de mediadores de los cursos superiores, a los que todos los alumnos pueden acudir para ayudarles en la resolución de pequeños conflictos. Disponen de su propio despacho en la 1ª planta donde realizar las sesiones de mediación.
- **Ocio en el Recreo:** Todos los alumnos, ya tengan más o menos amigos, tiene que optar por entornos seguros a la hora del recreo, ya que es cuando más conflictos y situaciones violentas suceden. Además facilitar actividades para que los alumnos se diviertan, se integren y participen con el centro ayudará en la mejora del clima. Para ello, tendremos: deportes, juegos de mesa, biblioteca y un día a la semana Karaoke.
- **Normas de convivencia:** En las horas de tutoría, los alumnos estudiarán detenidamente todas las normas de convivencia del centro, y, a su vez, establecerán, normas de convivencia para la propia clase.
- **Habilidades sociales:** Dentro del plan de acción tutorial, se establecen diversas actividades que contribuirán a la mejora de las habilidades sociales de los alumnos.
- **Cuidado y embellecimiento del Instituto:** Desde diferentes departamentos así como desde Jefatura de Estudios, se organizan actividades de limpieza del centro, pintura de aulas y/o diferentes estancias, reciclaje de papel, jardinería en el patio, decoración de pasillos, Belén navideño, etc.
- **Actividades solidarias:** Desde nuestro centro se promueven diferentes actividades solidarias (mercadillo de navidad, venta de libros usados recogida de ropa y juguetes, rifas benéficas, etc.), para no sólo colaborar con colectivos necesitados, sino, para fomentar en los alumnos la capacidad de empatizar con las dificultades de los otros, y de mostrar solidaridad con ellos.

2. ACTIVIDADES PARA LOS PADRES

- **Actividades de Acogida:** Al igual que para sus hijos, se realizan actividades de acogida al centro (visitas guiadas, puertas abiertas, reuniones, entrevistas, etc.) especialmente para los padres de alumnos de 1º de la eso. Pretendemos que nos

conozcan, que conozcan el centro, a los profesores y que se sientan acogidos para integrarse en nuestra comunidad.

- **Reuniones con profesores:** Desde nuestro centro propiciamos la participación de las familias, siendo el vehículo más habitual las reuniones individuales y colectivas del profesorado con las familias. Pretendemos una comunicación fluida que permita un entendimiento y colaboración en el laborioso quehacer de educar adolescentes.
- **Uso del correo electrónico:** Los tutores ponen a disposición de los padres una dirección de correo electrónico que les permite comunicarse rápida y fácilmente.
- **Consejo Escolar:** A través de las madres miembros del Consejo Escolar, es como el resto de familias hace llegar propuestas y opiniones a dicho órgano.
- **AMPA:** Durante el curso pasado un grupo de padres y madres han tenido la iniciativa de crear una asociación de padres y madres que aún está en trámites administrativos, pero que deseablemente en este curso comenzará a funcionar.

3. ACTIVIDADES PARA LOS PROFESORES:

- **Actividades de Acogida:** También se realizan actividades de acogida al centro para los profesores nuevos tratando con ello que se sientan acogidos y cómodos en nuestro instituto (manual del profesor, visitas por el centro, etc.)
- **Conocimiento de las normas de convivencia:** Al principio de curso se trabaja sobre las normas, sanciones, procedimientos, etc. Grupalmente con el fin de uniformar y dar coherencia a los posibles problemas de convivencia del centro.
- **Actividades de convivencia:** Con el fin de mantener el buen clima, cada curso se organizan diferentes eventos y/o actividades entre los profesores como: celebración del día del libro con el juego del “amigo invisible”, visitas a teatros, museos, celebración de cumpleaños, viajes, etc.

4. ACTIVIDADES PARA TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Al igual que en cursos anteriores se va a realizar el Programa *”Aprendiendo a convivir”* perteneciente al Convenio entre la Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid y el Ayuntamiento de Boadilla del Monte.

Su objetivo general es mejorar las relaciones entre adolescentes, familias y profesorado, centrándose en la comunicación para la resolución de conflictos en la familia y en la escuela, incluyendo talleres eminentemente prácticos y vivenciales con los tres colectivos mencionados, por separado y en conjunto.

Los objetivos específicos son:

- 1) Desarrollar habilidades de escucha activa, expresión de las emociones, análisis de creencias y valores, cambio de perspectiva y gestión de conflictos.
- 2) Desarrollar habilidades de comunicación para favorecer la comprensión mutua.
- 3) Sensibilizar sobre la necesidad de mejorar la calidad de la interacción entre adolescentes y adultos.
- 4) Para crear vínculos de calidad, en los que ambas se vean como aliadas en el logro de objetivos compartidos.

Los contenidos de las actividades son:

- Auto-conocimiento emocional.
- Escucha activa y expresión de sentimientos y emociones.
- Análisis de creencias y valores.
- Habilidades de relación y comunicación.
- Técnicas de resolución de conflictos. Negociación y acuerdos.
- Espacios de diálogo y colaboración entre adolescentes, profesorado, y familias.

En cuanto a la metodología de las sesiones, será eminentemente práctica y vivencial, realizando actividades y juegos que promuevan un ambiente emocional de acercamiento (mediante: juegos, role-playing, técnicas de relajación, risoterapia, fotografías, teatrillos, canciones, películas comerciales etc). A través de las mismas se pondrá el acento en la práctica de habilidades de comunicación y resolución de conflictos.

D. NORMAS DE CONDUCTA

Son obligaciones básicas de los alumnos:

- a) La asistencia a clase.
- b) La puntualidad a todos los actos programados por el centro.
- c) El mantenimiento de una actitud correcta en clase, no permitiéndose el uso de móviles, otros dispositivos electrónicos o cualquier objeto que pueda distraer al propio alumno o a sus compañeros.
- d) El mantenimiento de una actitud correcta dentro del recinto escolar y en la participación en actividades complementarias y extraescolares, según las normas de funcionamiento recogidas en el Reglamento de Régimen Interior.
- e) El respeto a la autoridad del Profesor, tanto dentro de la clase como en el resto del recinto escolar.
- f) El respeto a la autoridad del Personal de Control y a todo trabajador del centro.
- g) El trato correcto hacia los compañeros, no permitiéndose, en ningún caso, el ejercicio de violencia física o verbal.
- h) La realización de los trabajos que los Profesores manden realizar fuera de las horas de clase.
- i) El cuidado y respeto de todos los materiales que el centro pone a disposición de alumnos y Profesores.
- j) El cuidado de las instalaciones y del conjunto del edificio escolar.

RESUMEN DE LA TESIS EN INGLÉS

***A STUDY OF THE ROLES IMPLICATED IN SCHOOL BULLYING:
PERSPECTIVE TAKING AND INTEGRATION IN THE
CLASSROOM.***

Universidad Complutense de Madrid
Educational and Evolutive Psychology Department.

Thesis presented for the obtention of the Ph.D by
María Fernández Manéndez

Under the supervision of
Dr. Gema Martín Seoane
Dr. Rosa Pulido Valero

Introduction.

Adolescence has been defined by many authors as the transition period the individual lives from childhood to youth (Frydenberg, 1997).

Is common in the scientific literature to identify this phase of development of the individual as one of its most important stages of his life, because adolescence presents some changes in its psychological, physiological and emotional aspects, which will lead to changes in the relationships adolescents have with other teens, both outside and within the school.

During adolescence, abstract thinking is developed, as well as moral reasoning and the self value system, all which reflects different levels of concrete and abstract thinking in the teenager.

In this period of life, school is an important scenario, because it represents the context in which the individuals learn relationships patterns with their equals and develop bonds of friendship. Therefore, it is not surprising that there is a remarkable consensus among researchers about the relevance of the school as a context that has a crucial impact on the development of maladaptative behaviours as well as adaptative ones in the adolescent.

Taking into account the importance of the school, it is relevant to consider the experiences the adolescents live in it, as the experiences of school failure are often a risk factor for violent behaviour, while school achievement represents a protection factor of the same.

Another aspect of particular relevance in the school, and already mentioned, is the moral development, understood as the value judgment we make in certain situations when we must make a decision, and that represents the cognitive and emotional breakthrough that allows each person to make decisions increasingly autonomous, and to act as that decision reflects.

Kohlberg defined moral development as judgments about acceptance or deviation from the norm. His studies of moral development are based on the use of moral dilemmas in which a person must make a decision, defining moral development through the way of solving these dilemmas, and developing this morality as the child interacts with the social environment.

Furthermore, Selman (1980, 2003) argued that moral development levels had to be contextualized in a family environment and peer group. This way, the author defines the structural aspects of the adoption of perspectives, also defining the

contents of these. For this author, perspective taking is an intermediary between the cognitive and moral development, with special emphasis relational development.

Considering these authors, and their theories, it has been highlighted the idea that the ability to understand the perspective of others is crucial for decisions made in social contexts, and that this capacity can be developed. Thus, the psychological theory that is in the basis of this type of evaluation is how children develop the ability to coordinate different social perspectives, capacity that will be central to the understanding and negotiation of social relations, as well as to develop their moral consciousness.

Objectives.

Considering all these data (bullying, peer relationship and perspective taking), this research attempts to address these three aspects, through a list and analyzes that address in depth. This study aims to determine whether there is any relationship between the victims of peer bullying situation at school, and observers of the situation, and see if there are relationship between those perpetrating the harassment and the same observers, all based on the moral development of the students.

We have focused on the moral development of the students as it is included within the psychosocial characteristics that define the aggressors, victims and observers. As noted by Díaz-Aguado (2006) "Developing moral reasoning, coordinate rights teaching duties, helps prevent violence." Therefore, we consider the analysis of moral reasoning in this study, evaluated through a series of moral dilemmas that students must evaluate, to assess the levels of violence that occur based on the type of adoption of perspectives presented students. The psychological theory that is the basis of this type of evaluation is how students develop the ability to coordinate different social perspectives, capacity that will be central to the understanding and negotiation of social relations, as well as to the development of their social consciousness.

Results about violence at school.

Taking into consideration the results about the violence at school, this study found here in general, students declare to participate more in situations of exclusion, rejection and violence against property, results that are in line with previous studies on violence (Díaz-Aguado, Martínez Arias and Martín Seoane, 2004)

As for the victims, it has been found that one of five students report suffering situations of exclusion, rejection and psychological violence (*speak evil of me, I'm ignored*), while one of ten suffers violence towards their properties (*I break things, I hide things*), being the most serious forms of harassment less common. Regarding the role of aggressor, the results show that the most common bullying situations are the same as in the case of victimization, although with slightly higher values; outcomes attributable to the group adopting character on the violence, since they run on a single victim or group of victims, always less than the group of aggressors.

Finally, it was found, on the role of spectators, that the data follow the same line as in the case of victims or perpetrators, although with higher values, ie, most of the students said to be observant of situations verbal rejection and exclusion in school, while the most serious attacks are perceived by a minority of students, possibly due to the single character these forms of violence usually acquire.

Importantly, in this role, as just mentioned, the percentage of students who claim to cover the situation of violence is much higher than the percentage of victims or perpetrators (in this case, eight out of ten students claim to be a spectator of situations of exclusion or rejection, and two in ten of most serious violent situations). These results must be added to the fact that 47% of these students confirm helping the victim only as long as they maintain a friendly relationship with him, percentage reduced to 13% when no such relationship of friendship between them

In the same way it has to be mentioned the high percentages of students who do not act in favor of the victim by their fear of becoming the next to be harassed (53% of the student observer) and the high rates of teenage observers that reinforce the aggression, either cheering from outside (*I laugh ... the same as the group: 67%*) or joining the assault (*I join him, hold the victim: 76%*).

These results clearly show that situations of harassment among students occur under the observation of many other colleagues, maintaining this way the "law of silence" which is crucial in maintaining behaviors bullying in peer groups. The activity or passivity of those who witnessed the events that cause the aggressors validate or disqualify their behavior in the group. Contemplating the abuse and doing nothing, or learn to look away when the attacker perpetrates his actions, generates in the group an infected view (Defensor del Pueblo, 2000; Olweus, 1998) that it is normal and inevitable (as reflected in the fact that there is a vast majority of viewers students) making it necessary by parents, teachers and society, to act accordingly and not addressing this problem as something individual, taking into account each of the separate roles, and explaining the problem from an interactive perspective.

Finally, it has been observed that most of the victims come, more often, to friends, to resolve such conflicts, while less frequently attends the center responsible (teacher, counselor), although it should be stressed, in the same vein, these same students find the help that is received by the faculty of the center is quite high, ie, the results show that the cooperation of teachers in order to avoid both as to address the situations of peer violence is high.

Results about perspective taking.

Another aspect that has been analyzed in this research has been the adoption of perspectives by teens about moral conflict resolution in relation to harassment in schools. The second chapter has shown in a general way a descriptive analysis of the use of different conflict resolution strategies, and the various justifications given by students, in a series of moral dilemmas, in this case three , referring to social exclusion and violence. Below are the results of each of these three moral dilemmas.

As for the first dilemma (ostracism), which asked students to consider as appropriate or inappropriate the behave of joining a harassment situation, most students (both boys and girls) prefer to stay away of the situation presented, because they believe that the ideal in this situation of harassment, is to follow moral rules. Similarly, also shown in this first dilemma, as it increases the school year, the strategy of staying out of the harassment increases, while there's a decreasing value in support the victim, both passive and active way,

as well as in joining on the harassment situation, that is, that while in the early years of secondary education there is a percentage of students who would ask to an adult for help in the resolution of the conflict, as we increase in educational level, most students find that they would stay out of the situation, not interfering in any way. These results are consistent with studies that indicate the idea that after 16 years the frequency of involvement in such behaviors decreases.

The second dilemma presented (Insults) assess as adequate or inadequate the fact of staying out of the harassment, and could be seen from the results that the strategy most valued by most students, is one that refers to help the victim (both active and passive), while the strategy referred to join the harassment, however, is the lower value shown. Similarly, there is an agreement by all students to consider relational justification as the most suitable for this dilemma, that is, for the resolution of such conflicts they give importance to the connection between the experiences and emotions of the different people involved. As for the differences of course, the analysis did not show significant differences in terms of the strategies presented, ie, there is general agreement by all students throughout the different courses in consider that the best we can do given a bullying situation like the present case, is to help the victim either directly facing the attackers, either by seeking the help of an adult (in this case the teacher at the center) for the conflict resolution. Finally, and as in the previous case, noted that in this case there has been no gender differences in the use of strategies and justifications.

Finally, the third dilemma presented (Ethnic Differences), referred to a situation with religious harassment (in this case a girl takes off her veil to avoid being harassed), and the results show that in general it was noted that the most strategy used is one that refers to the active help to the victim.

As for the differences in educational level, it has been found in this dilemma that aid to the victim shows the highest values in all courses. Finally, for the latter dilemma, gender differences were observed in terms of joining the harassment situation, where a higher percentage of boys was found. This was also found in the strategy of stay out of the harassment, where again there is a higher percentage of boys. By contrast, there were not gender differences in the assistance to the victim, or as to the justifications provided.

Results about the relation between the role in violence and their moral development.

Chapter eight tried to respond to the potential link between the different roles of students in situations of bullying, and the moral development they present situations that express a situation of peer harassment.

We can summarize the data found in the chapter concluding that a relationship is expected in the use of coping strategies among victims and witnesses who tend to help the victim in these situations (defender, guilt), but, contrary to expected, there is no correlation between the strategies that claim to use harassment victims, and those who claim to use observers.

Moreover, the same results were expected between those who act as bullies, and witnesses who tend to support them (reinforcer and assistant). In this case, it was observed that the results were consistent with the expected approaches, as both aggressors, as reinforcers and assistants of the aggressor, show strategies involving joining the harassment.

Finally, do not expect any kind of relationship in the negotiation strategy used among indifferent observers and victims or perpetrators, ie indifferent witness show no relationship with any other role. But unlike expected, again, indifferent witnesses, instead of staying out of situations of bullying, tend to use the same strategies as aggressors (join the harassment), and to present negative correlations with the fact of helping victims, both actively and passively.

Results about student's role in the classroom.

In chapter nine we have presented the analysis of different interactions between students with regard to their position in the classroom, and their relationship with participation in violent situations. This analysis was performed because of the importance of identity construction during the developmental period assessed (adolescence), as it is shaped, among others, through peer relationships.

Since the information is evaluated, it has been found in this study that most students have a status of "average" (66%) within the peer group, followed by students with status "popular", whose values are reduced to approximately 13% of students. Most importantly, in this study were not detected students with the status of controversial.

On the other hand, we failed in the determination of the relation between the variable "student victims of harassment" and obtaining a greater number of rejections by peers, as well as between the "students aggressors in bullying situations" and obtaining a greater number of choices by other students. Furthermore, no significant differences between the aggressor and victim profiles and sociometric position in the classroom.

On the other hand, in terms of perceptual attributes, we conducted a factor analysis of the data, which indicated the presence of attributes of victimization, aggression, and sociability, and found that the last one (sociability) showed statistically significant correlations with receiving a greater number of choices. Similarly, the attribute of victimization showed positive correlations with the fact of obtaining a higher number of rejections, as raised in the hypothesis, but showing aggression attributes also determines positive correlations with the act of receiving a larger number of rejections from other peers, data that goes against the expected hypothesis. All these results are in line with other studies (Mackinnon, 2003), showing that students with prosocial attributes tend to show a popular social status in the classroom, while students with attributes of victimization and aggression tend to show social status of rejected.

Finally, as to the fact of the various attributes related to the different profiles of violence, it has become apparent from these results that being the victim in school is positively and significantly associated primarily with attributes of sociability, not observed, in contrast, correlations between being a victim at school and attributes of victimization, contrary to what was stated in the hypotheses. Furthermore, it has been possible to observe that there is a significant positive correlation, although moderate, between being a perpetrator in peer harassment situations, and attributes of aggression raised in the questionnaire, as posed in the hypothesis.

Main conclusions

The main objective of this project was to analyze the characteristics of the victim, the perpetrator and the different types of observer in situations of violence in the school and at leisure, depending on perspective taking in the solution moral conflicts, and has attached special importance to the role of observers in situations of exclusion and violence at school and in leisure. That is, we have analyzed the role of the roles involved in a situation of peer violence at school and in leisure based on their moral development

As discussed above, this research has also devoted a chapter to the topic of moral development in adolescence, with particular emphasis on the role of perspective taking as a way to resolve moral conflicts, paper that has been analyzed by applying international measuring instruments, not previously used in Spain in this field of research, and by which it has been possible to observe the different strategies used by students in resolving moral conflicts.

As already mentioned, the role of witnesses is decisive in maintaining bullying behaviors in peer groups. Contemplating the abuse and do nothing, or defend the victim of such harassment, or even support the aggressor, are behaviors in which this study has focused. Similarly, not only we have learned what behaviors are carried out, but also to explain why these behaviors occur.

Thus, by using international assessment techniques previously unused in our country, the data shows that, in this particular study, the majority of students is within this group of viewers, and that by the inclusion of new items that classify this group we could get a more specific view this role takes in situations of violence and exclusion in school, allowing also to know what relationships with others are involved in the harassment, measured all by the evaluation of the moral development through resolving moral conflicts. Thus, it has been found that viewers are not only present in the harassment, but plays a decisive role in the maintenance of such situations, and that in most cases these observers do not act for the victim, but also, in fact, in some situations, they even act helping bullies, both in an actively and a passively way.

On the other hand, it is important to note that the performance of students in situations of violence varies from one situation to another. Depending on the

case of harassment to which the students are, they will act in favor of the victim, the perpetrator or staying out, based on aspects such as moral rules, security, or connections between experiences and emotions involved. From these data it can be concluded that the action in conflict resolution should not be done in a general way, but has also to consider each individual case, taking into account the context in which it is given and the circumstances surrounding it.

On the other hand, and thanks to the analysis of peer relationships in the classroom, it has been found that friends are those who most students come for help, results that run against to those found in most studies (Whitney and Smith, 1993), which shows that most students do not ask anyone for help or, if they do, they turn first to family (Naylor, Cowie and Del Rey, 2001).

These results, together with the fact that the sample can not generalize the data found here, indicate that further investigation is necessary, which could include representative samples, as well as risk population, as are Social Guarantee students, a group that is in a particularly vulnerable situation, something that could not be analyzed in this study

We should mention, finally, proposals to work on the disappearance of harassment in a structured and systematic way. We then face a difficult challenge in which teachers, parents and society should work as a whole, encouraging positive communication between school and family. Far-based interventions should taking into consideration, through a series of objectives: giving the students a greater role in their own learning, adapting to the characteristics of that role and basic tasks of each age, favoring the integration of all in the school system, teaching and intervene to prevent the problems that lead to violence, educating on empathy and respect, overcoming representations that lead to violence sexist, racist and xenophobic, or using media and the use of new technologies in education in values. It also has to improve the socio-affective group promoting a better understanding among its members and to improve the communication of feelings, ideas and opinions within the group, through developing a climate of greater confidence, and develop skills for resolving conflict favoring a network of support and cohesion within the group.

