

Actitudes socioconstruidas ante la violencia *bullying* en estudiantes de secundaria

María de la Villa Moral
Universidad de Oviedo

El análisis de la violencia bullying y de los procesos de victimización, basados en relaciones de abuso de poder, resulta sumamente pertinente, dada su interrelación con procesos psicosociales tales como la exclusión grupal, el liderazgo, la indisciplina y las conductas disruptivas. En este estudio se ofrece un análisis descriptivo de las actitudes ante la agresión social y el acoso entre iguales en un colectivo de 329 estudiantes de secundaria. A pesar de que la mayoría de los adolescentes presentan unas actitudes contrarias al empleo de la violencia física, se muestran más permisivos ante otras manifestaciones indirectas, como el empleo de la violencia verbal y psicosocial (poner motes, propagar rumores, exclusión grupal de las víctimas, etc.). Se han hallado diferencias inter-género en el sentido de que los chicos muestran unas actitudes más permisivas. Asimismo, se han obtenido diferencias significativas en función del nivel académico, constatándose una valoración más negativa entre el alumnado de niveles académicos inferiores.

Palabras clave: *violencia bullying, actitudes, adolescencia, escuela, disciplina.*

Analysis of the processes of bullying and victimization based on relations of the misuse of power is particularly revealing, given the interrelations between these practices and psychosocial processes such as group exclusion, leadership, indiscipline and antisocial behaviour. In this study we present a descriptive analysis of attitudes towards social aggression and peer harassment in a group of 329 secondary school students. Though most adolescents opposed physical violence, they were more permissive of other indirect signs of such behaviours, like the use of verbal and psychosocial violence (nicknames, rumour-spreading, exclusion, etc.). Boys were more permissive of social aggressions than girls. Significant differences were also found according to academic level, with more negative assessment being recorded in pupils at lower academic levels.

Key words: *bullying, attitudes, adolescence, school, discipline.*

(...) Si no ponéis remedio a vuestros males, es inútil que alabéis la severidad de vuestra justicia, ya que permitir que el pueblo sea mal educado, que las costumbres estén corrompidas desde la infancia, para castigar más tarde al desgraciado que roba, debido a una mala educación primaria, es una verdadera iniquidad. En una palabra, que vosotros sois los primeros en permitir que existan criminales, para poder permitirlos después el placer de colgarlos.

Thomas Moro. *De optimo reipublicae statu, deque nova insula Utopia*.

Renovados (des)órdenes interpersonales en la escuela

Los fenómenos de agresión social entre iguales y victimización en escolares y sus dinámicas interactivas de abuso de poder, encuadradas bajo la conceptualización de fenómeno *bullying*, afectan al devenir cotidiano de la vida en las aulas, tanto en nuestro país (véase Cerezo, 1992, 1996, 1997, 2001; Defensor del Pueblo, 2000; García Correa, 1999; Hernández de Frutos, 2000; Hernández de Frutos, Sarabia y Casares, 2002; Ortega, 1994a, 1994b; Ortega y Mora-Merchán, 1997, 1999; Trianes, 2000), como en otras muchas localizaciones geográficas y socioculturales (véase Baldry y Earrington, 1999; Berthold y Hoover, 2000; Junger-Tas, 1999; Kalliotis, 2000; Lösel y Bliesener, 1999; Mellor, 1999; Olweus, 1993, 1999). Constituyen un tema de una relevancia social indiscutible, pudiendo considerarse tanto un signo como un síntoma de la imbricación de renovados (des)órdenes.

Ampliando el espectro de acción, en su conjunto, las manifestaciones de *violencia interpersonal* en la escuela son muy diversas, ya sea en forma de agresiones graves, indisciplina o falta de civismo —como resultado de lo cual Iglesias (2000) alude a un «cero en conducta»—, de riesgos de muy diversa índole (Morrison y Morrison, 1994), trátase de «chicos que molestan» (Arrieta y Moresco, 1992), de actos agresivos en forma de «peleas y provocaciones» (Pearce, 1996), de manifestación de «inadaptaciones sociales y escolares» (Trianes, De la Morena y Muñoz, 1999) e intimidaciones varias (Fernández y Quevedo, 1998) o ya sea, más directamente, en forma de dinámicas “*bully-víctima*”, tales como las citadas. La llamada *agresión social entre iguales*, así como las variables determinantes de las actitudes ante la problemática *bullying*, objeto prioritario de estudio en este artículo, han de ser objeto de un riguroso análisis e interpretación teniendo en cuenta la multitud de variables que las conforman, principalmente, por la interrelación de las agencias socializadoras por excelencia (escuela, familia, comunidad y medios de comunicación). Se propone que las manifestaciones de la violencia *bullying* representan un síntoma de una desestructuración en los ejes directrices de la socialización individual, en el estado emocional del agresor y en el entorno socioeducativo. Agredir insidiosamente a un igual se convierte en una forma de comunicación social, evidentemente inadecuada, pero puede que, erróneamente, adaptativa para quien ejerce la violencia (Moral, Ovejero y Pastor, 1999).

Las actitudes ante la problemática *bullying* están moduladas por la acción de variables de múltiple índole, desde los principales estamentos socializadores y las instancias de control legitimadas tales como la escuela, la familia e incluso los propios medios de comunicación, mediatizadas por la acción del modelado. El *sedimento* sobre el que actúan las actitudes ante la violencia *bullying* está conformado por la interacción de multitud de factores, entre los que destacan variables de personalidad y otros eminentemente psicosociales vinculados al ámbito socioeducativo (véase Olweus, 1993). A partir del análisis diferencial de las actitudes contrarias o permisivas frente a la violencia *bullying* de los propios estudiantes implicados, se concreta que entre las víctimas y los agresores se hallan diferencias en sus actitudes ante la agresividad, mostrando estos últimos mayor permisividad ante tales manifestaciones, así como una actitud hacia los profesores claramente más negativa que la del grupo control y la del grupo con buena adaptación, y ligeramente más negativa que la del grupo víctima. Asimismo, su actitud hacia los compañeros también es más negativa (Cerezo, 1997, Ortega y Mora-Merchán, 1997, 1999). Respecto a las actitudes de los profesores hacia el comportamiento *bullying*, Craig, Henderson y Murphy (2000) han analizado factores psicosociales y contextuales vinculados a la percepción de tales problemáticas, como su interpretación del conflicto o sus pautas de intervención.

De acuerdo con nuestra propuesta interpretativa, siendo la escuela el primer marco institucional fuera del ámbito familiar con el que se enfrenta el sujeto, las actitudes, valores y la aparición y persistencia de conductas *bullying* han de ser un objeto de estudio vinculado al entorno socioeducativo (disciplina, clima organizacional, relaciones horizontales, etc.) sin descuidar el estudio del ámbito familiar (estilos educativos paternos, conductas de imitación, actitudes permisivas ante la violencia, etc.), ni la influencia psicosocial ejercida por la acción socializadora de los iguales (actitudes permisivas ante la violencia proactiva, procesos de liderazgo, cohesión grupal, etc.), ni –tampoco– los medios de comunicación, dado su poder socializador, evidenciado por Kellner (1995) en *Media Culture*, y dada la propia relación analizada por McQuail (1999) entre la violencia de los medios de comunicación y las conductas violentas de los niños por efecto del modelamiento simbólico. Todo ello ha de contemplarse insertado en el contexto que define la comunidad y la sociedad en general y, también, sus actitudes ante las manifestaciones violentas en general y, específicamente, ante la propia problemática *bullying*.

Dada la multidimensionalidad del objeto de estudio ha de promoverse la realización de estudios comprensivos de semejante problemática. A los análisis específicos sobre el fenómeno *bullying* como los ya explicitados, y, concretamente a los realizados sobre las actitudes de los estudiantes ante semejante problemática, como los emprendidos en investigaciones del tipo de las de Boulton, Trueman y Flemington (2002), Eslea y Smith (2000) o Pateraki y Houndoumadi (2001), entre otras, y por extensión a los efectuados sobre las actitudes ante la agresión social entre iguales, han de sumársele aproximaciones al fenómeno de la violencia interpersonal en sus diversas formulaciones, ya sean tanto abordajes de problemáticas de conducta violenta dirigida contra menores (Sanmartín, 2001, 2002), a modo de procesos de rastreo en la *memoria amarga*

(Urra, 1997, 2001), como estudios teóricos acerca de las causas y consecuencias de la agresión (Berkowitz, 1996) y referencias a los modelos de aprendizaje social (Martínez, Buxarras y Vera, 1996). Junto a ello han de emprenderse análisis de la cultura infantil violenta e interconexiones con la violencia de los medios de comunicación, ya que se ha comprobado que se privilegia la violencia como el método más efectivo de resolución de conflictos (véase Steinberg y Kincheloe, 2000). Semejantes análisis han de servirse de estudios complementarios del conflicto identitario de los adolescentes ante el individualismo mediático contemporáneo (Pérez Tornero, 2000) y de aproximaciones a los procesos socializadores e interactivos entre padres y adolescentes con la pretensión de incentivar intentos de regulación de su dinámica interaccional (Herbert, 2002). También han de promoverse intentos de incardinar tales manifestaciones referenciadas de conducta violenta en un análisis de los valores priorizados en una sociedad mass-mediática e informacional ante las demandas de un mundo digitalizado (Tapscott, 1998; Terceiro, 1996; Virilo, 1997), y ante la paradoja comunicativa del siglo XXI. Y, más específicamente, han de ofrecerse vinculaciones entre las actitudes sociales ante semejantes modos de manifestación de la violencia *bullying* y los *signos y cultura de la violencia* (González Ballesteros, Sainz Martín, Sánchez Corral y Hens Muñoz, 1993), el contenido y la normativa educativa (Mayor Zaragoza, 1985), las discusiones reflexivas sobre la educación y la crisis de los valores transcendentales de la modernidad (Duch, 1997), así como las aproximaciones a los regímenes de verdad y los poderes disciplinarios vigentes propios de una institución (hiper)moderna (Moral, 2003) ante la emergencia de nuevas condiciones que definen el ámbito socioeducativo. Y es que las relaciones de abuso de poder se vinculan a una institución académica que sigue aferrándose al credo ilustrado, a discursos ideologizados, a mecanismos y tácticas disciplinantes mediante las que se privilegia el (auto)control, y a conminaciones individuales y grupales a la disciplina y el mantenimiento del orden habituales en la praxis educativa.

En consecuencia, ha de abogarse por una comprensión integradora de los factores determinantes de la violencia *bullying* y de otras manifestaciones de agresividad interpersonal en el ámbito académico, ya que cualquier conducta humana supone la imbricación de múltiples estructuras a distintos niveles (biológico, psicológico, psicosocial, grupal, comunitario, macrosituacional, etc.) que por necesidad han de ser contemplados de forma no excluyente, sino como elementos de cuya interdependencia surge cualquier conducta específica. De este modo, en el abordaje preventivo y de intervención sobre el fenómeno de la agresión social entre iguales y otras problemáticas que afectan a la praxis educativa, se han de tomar en consideración semejantes procesos interrelacionados, proporcionando dinámicas de intervención sobre la conflictividad y la violencia en contextos escolares (véase Casamayor, 1998; Melero, 1993; Trianes, 2000), a las que se sumen eficaces intentos de promover valores y actos de tolerancia en el ámbito académico (véase Díaz-Aguado, 1999). Junto a propuestas de un mejor conocimiento de los procesos interactivos profesor-alumno (Bueno, 1998), han de promoverse intentos de renovar los grupos de trabajo en el aula (Bonals, 2000) con la priorización de las interacciones horizontales y la flexibilización de rígidas disciplinas desenmascaradas desde una aproximación foucaultiana, como la ofre-

cida por Moral y Ovejero (2000). En suma, de acuerdo con nuestra propuesta, las manifestaciones y enquistamientos específicos de las relaciones de abuso de poder y los procesos de victimización entre iguales y, por extensión, los actos de puesta en evidencia y rechazo de la autoridad legitimada, los empleos sistemáticos de la violencia como modo (des)adaptativo de resolución de conflictos y conductas disruptivas varias, han de ser interpretados comprensivamente, no personalizando el conflicto sin más en los agentes implicados ni restringiendo los análisis explicativos ni las propuestas preventivas al escenario socioeducativo.

Método

Objetivos e hipótesis de trabajo

En el ámbito educativo se suceden multitud de procesos interactivos y relaciones socioafectivas, ya sea entre iguales o en la díada profesor-alumno, los cuales intervienen y modulan la praxis psicopedagógica. En esta oportunidad, los análisis emprendidos se centran en el estudio de las actitudes ante la violencia *bullying* a partir de las percepciones del alumnado. Se propone profundizar en un objetivo básico que no es otro que estudiar las actitudes ante semejantes conductas disruptivas manifestadas en el ámbito académico a un triple nivel: cognitivo (creencias, expectativas, etc.), afectivo (sentimientos, valoraciones, concienciación, etc.) y comportamental (disposición personal ante la violencia *bullying*), de acuerdo con el enfoque tridimensional de evaluación de las actitudes, así como con la valoración de las mismas y de las actitudes de rechazo o de tolerancia con respecto a semejantes prácticas, centrando nuestra atención en ofrecer un análisis de las percepciones valorativas de la agresión social entre escolares y de las manifestaciones de esta última.

En línea con los objetivos planteados, se han propuesto diversas hipótesis de trabajo de las que se seleccionan dos de ellas para verificarlas en este trabajo empírico, confirmadas en gran medida en estudios previos como los de Ortega y Mora-Merchán (1999). En concreto, se propone que se constatará la existencia de diferencias significativas en las actitudes ante la agresión social entre iguales en función del nivel académico, así como se postula la existencia de diferencias inter-género en las actitudes ante comportamientos intimidatorios y de violencia física, verbal y psicosocial.

Muestra

Se ha efectuado un muestreo intencional por conglomerados de todo el colectivo de alumnos del Centro de Enseñanza Secundaria de Oviedo donde se ha llevado a cabo la investigación, constituyendo la población muestral potencial todo el colectivo de alumnos adscritos a ESO y basándose el criterio de selección de los conglomerados en la participación de los grupos escolares ya configurados por el Centro en tanto que adscritos a los correspondientes niveles de Secundaria. Somos conscientes de las limitaciones muestrales en cuestiones

relativas a la representatividad y extrapolación de los resultados, si bien se ofrecen sin mayores pretensiones los resultados del estudio descriptivo realizado con el alumnado seleccionado a instancias del departamento de orientación del centro, como paso previo a la propuesta de un programa de intervención psicosocial. La muestra se compone de un total de 329 alumnos, de los cuales 182 son varones que representan el 55.5% del total y 147 chicas (45.5%), todos ellos con edades comprendidas entre los 12 y los 19 años, situándose la moda en 15 años y la media en 14.655 años (DT=1.655). En función de los niveles académicos, se han seleccionado alumnos de ESO de acuerdo con la siguiente distribución: 1er curso 68 alumnos (20.7%), 2º curso 70 (21.3%), 3er curso 90 (27.2%) y 101 alumnos de 4º de ESO, los cuales representan el 30.7% del total. Se han seleccionado mediante un muestreo aleatorio tres grupos de cada nivel académico analizado.

Variables investigadas e instrumentos de evaluación

Las conductas que definen la agresión social entre iguales en el ámbito académico, bajo las manifestaciones de conducta *bullying*, y otras actitudes ante la violencia interpersonal, así como las variables moduladoras (socialización familiar, autoconcepto, insatisfacción institucional, actitudes ante la enseñanza y desajustes psicoafectivos y emocionales), han sido objeto de estudio en esta investigación. En el proyecto global, de acuerdo con nuestro interés investigador, se han seleccionado ítems de varias escalas tales como: Y.S.R. (Youth Self Report, creado por Achenbach y elaborado para el nivel de edad de 11 a 18 años (véase Lemos, Vallejo y Sandoval, 2002); EMBU-89 (medida del ambiente familiar, Perris, Jacombon, Lindström, von Knorring y Perris, 1980); D.S.Q.-II (Self Description Questionnaire; Marsh, 1990); e insatisfacción institucional y actitudes hacia la enseñanza que se ha abordado mediante un instrumento elaborado por Ovejero, García y Fernández (1993a, 1993b) y empleado en otras investigaciones por Moral (1996, 1997). Sin embargo, específicamente, nuestra aportación en este artículo se centra en el análisis de las actitudes manifestadas por los adolescentes ante la violencia *bullying* e interpersonal, no abundándose en una propuesta interpretativa de los factores determinantes. Para proceder a dicho análisis se ha administrado un cuestionario integrado por cuarenta y ocho ítems denominado *Escala de actitudes ante la agresión social* construido *ad hoc* por los investigadores. A partir de la exhaustiva revisión de la literatura sobre el tema se ha elaborado este instrumento sometido a un pilotaje inicial con una depuración de su estructura factorial y al que se han aplicado otras pruebas psicométricas indicativas de su adecuada consistencia interna y fiabilidad (Coeficiente Alpha de Cronbach= .8933 para una muestra total de 329 alumnos). La escala se ha estructurado en tres componentes básicos que evalúan las actitudes bajo una triple dimensionalidad, tal como ya se ha explicitado: (a) *cognitiva*, mediante la que se analizan las percepciones del alumnado acerca del recurso a la violencia, tanto física como verbal y psicosocial, contra sus compañeros y en general (p.e. ACT10 «*A veces me gusta imaginarme golpeando a alguien que se lo merece*»); (b) el componente *afec-*

tivo de las actitudes se analiza mediante cuestiones relativas al grado de identificación o rechazo de las víctimas de acoso y agresión entre iguales (p.e. ACT05 «*Sufro viendo cómo se rien de los débiles*»); y, finalmente, (c) se analiza el componente *comportamental* de las actitudes a través del cual se exploran las disposiciones conductuales y experiencias previas de abuso (p.e. ACT38 «*Nunca he abusado de otros más débiles*»). De entre la batería de pruebas administradas en el proyecto global, los resultados a los que haremos referencia en este trabajo se circunscriben al análisis descriptivo de las actitudes ante la agresión social entre iguales y la violencia *bullying*, dejando para otra ocasión el indagar en los determinantes psicosociológicos de semejante fenómeno.

Procedimiento

Una vez concretado el acuerdo con el Centro donde se llevó a cabo la experiencia y diseñada una propuesta de análisis e intervención psicosocial sobre la problemática *bullying* y, por extensión, sobre ciertas manifestaciones de violencia escolar, el equipo investigador procedió a la administración de las pruebas en sucesivas sesiones distribuidas en un calendario proporcionado por el Departamento de Orientación, en función de la disponibilidad de horario. Si bien la aplicación fue anónima, se asignó un código numérico a cada alumno con objeto de poder identificar los posibles cambios actitudinales en sucesivas evaluaciones de los resultados. En la siguiente fase, posterior al estudio descriptivo, se propone la implementación de una propuesta de intervención psicosocial diseñada en la que se efectúe un entrenamiento en habilidades sociales, así como un aprendizaje de técnicas de dinamización grupal y una propuesta de mejora de la convivencia escolar.

Análisis de datos

Se ha procedido a realizar diversos análisis descriptivos de cuestiones relativas a las actitudes ante la agresión social entre iguales, así como de los procesos de violencia interpersonal entre adolescentes en el ámbito académico. Se ha determinado la significación de las diferencias en actitudes mostradas en función del nivel académico e inter-género en las variables descritas, para lo que se han empleado pruebas de comparación de medias (ANOVA de un factor) con objeto de comprobar las hipótesis de trabajo planteadas. Para el procesamiento y análisis de los datos se ha empleado el paquete estadístico SPSS/WIN versión 11.5.

Resultados

Nuestra investigación, al evaluar las percepciones y valoraciones del alumnado sobre la cuestión relativa a la problemática *bullying* y otras manifestaciones de agresión social, a partir del análisis de los porcentajes de respuesta más elevados concentrados en un único nivel, aporta las siguientes consideraciones:

a) Tendencia a manifestar, en su conjunto, un rechazo del empleo de la violencia psicosocial comprobada a partir del análisis de la dimensión comportamental de la actitud. Los adolescentes reconocen no participar en la propagación de *rumores malintencionados* (ACT23, 92.4%) y muestran desavenencia con respecto al estatuto grupal otorgado al *chismoso* (ACT33, 85.1%), conviniéndose en que chismorrear representa *una mala costumbre* (ACT45) afirmación ante la cual un 88.4% muestra su acuerdo, así como un elevado porcentaje de estudiantes (82.3%) reconoce que no emplea la *manipulación* como mecanismo coercitivo que haya de ser usado para que te respeten.

b) Confirmación de la tendencia a una cierta valoración del estatuto psicosocial de quien insulta dentro del grupo, así como a la consideración favorable por parte de los otros compañeros del recurso de la amenaza empleada como medio para la consecución de resultados, con moderados porcentajes de acuerdo pero gran significación a nivel psicosocial [véase «*El que insulta siempre queda peor ante los demás que el insultado*» (ACT37, 62.2% de rechazo); «*El que amenaza suele conseguir lo que quiere*» (ACT44, 44.8% de acuerdo); «*El que es violento acaba cayendo mal a todos*» (ACT40, 37.2% de rechazo); «*Admiro a quien de verdad sabe insultar*» (ACT07, 16.5% de acuerdo)].

c) A partir del análisis de la dimensión comportamental de las actitudes ante la violencia *bullying*, se corrobora el escaso empleo de modalidades de violencia verbal y psicosocial, tales como estigmatizar a quien tiene algún defecto mofándose de él (ACT42), con un 81.2% de alumnos que respondieron que no hacen uso de tal conducta. En el plano afectivo, se ofrece una valoración negativa por parte del 90.5% de la muestra de quienes emplean el *chantaje* (ACT03) como modo de imposición de poder y ejercicio de influencia. Esta actitud de desidentificación se ve reforzada por una tendencia comportamental de rechazo mayoritario del empleo de la violencia física, ya que los adolescentes encuestados se oponen abiertamente al supuesto de que *disfruten golpeando a los demás* (ACT22, 91.2%), informan mayoritariamente de que no suelen *iniciar las peleas* (ACT48), de modo que un 91.8% de los alumnos muestra una actitud contraria ante semejante posibilidad, y en lo relativo al reconocimiento explícito de que *alguna vez hayan golpeado a alguien porque sí* (ACT26) un 80.5% muestra su negativa.

d) A pesar de la tendencia dominante de desacuerdo a nivel actitudinal y conductual hacia las manifestaciones agresivas, es necesario abundar, en cambio, en la significación psicosocial de nuestros resultados, en el sentido de que, dependiendo de las afirmaciones a las que se ha hecho referencia, entre un 10% y un 20% de los adolescentes que muestran su percepción valorativa de semejantes prácticas de intimidación y violencia explícita como las descritas expresan también su acuerdo hacia ellas. En este sentido, a pesar de la constatación del rechazo del empleo del acoso y la agresión social entre iguales, detectamos actitudes favorables al recurso a la violencia verbal y psicosocial, de modo que un 53.0% de los adolescentes que integran la muestra responden afirmativamente a la afirmación «*Me gusta poner motes a quien me cae mal*» (ACT27), lo cual no representa sino un recurso conminatorio con posibles consecuencias de índole psicosociológico, pues puede dificultar el

proceso de integración grupal del adolescente y perjudicar su proceso de autoafirmación identitaria.

e) Abundando en los indicios precedentes, apuntemos que, ensañarse con una víctima atribuyéndole el sentimiento de culpabilidad que justifica cualquier agresión, representa uno de los comportamientos de agresión social analizados más habitualmente. Así, se constata que ante la afirmación «*A veces me gusta imaginarme golpeando a alguien que se lo merece*» (ACT10) un 54.3% de los adolescentes admite su empleo como posible forma de resarcimiento. Se confirma la valoración del recurso a la humillación como forma coercitiva de ejercicio de violencia psicológica, ya que ante la afirmación «*Me gusta ver humillados a los que me caen mal*» (ACT19) un 46.3% del alumnado encuestado responde afirmativamente, o de las actitudes permisivas ante el empleo de la violencia física como modo de búsqueda y mantenimiento del respeto grupal (véase ACT18, «*Hay que dar un puñetazo de vez en cuando para que la gente no te pierda el respeto*» con un 21.6% de acuerdo mostrado);

f) Del análisis porcentual de otros indicadores de la dimensión comportamental de las actitudes violentas se resalta el hecho de que un 30.2% de la muestra manifiesta su desacuerdo con la afirmación «*Nunca me peleo con mis compañeros*» (ACT41), y en el mismo sentido los alumnos reconocen que «*Alguna vez han pegado a alguien porque sí*» (véase ACT26, 19.5% de acuerdo). Semejante reconocimiento del empleo de la agresión física se reafirma a través de la valoración positiva del recurso al insulto empleado con aquéllos que les desagradan (véase ACT15, «*Me gusta insultar a la cara a los que me caen mal*»), de modo que un tercio de los adolescentes muestra su agrado ante tales actos de violencia verbal, e igualmente se estima que un *insulto recibido* legitima el provocar una pelea sirviendo de detonante (véase ACT32) para un 37.5% de la muestra.

g) En su conjunto, un tercio de los adolescentes reconoce emplear la violencia *bullying* y de carácter interpersonal en diversas situaciones. Del análisis de la valoración de la conducta de abuso sobre los otros resulta significativo el porcentaje de empleo del abuso de otros más débiles (ACT38, 32.0%), indicador éste del posible establecimiento de relaciones de abuso de poder e intimidación. Del análisis de otros indicadores de actitudes ante la violencia se confirma que, si bien la mayoría de los adolescentes encuestados manifiesta no ejercer prácticas violentas y rechaza la creencia de que la violencia sea una forma adecuada de resolución de conflictos, casi una cuarta parte de los alumnos muestra actitudes permisivas ante la violencia en indicadores tales como «*La violencia es el último recurso*» (ACT04, 24.1% de desacuerdo) o «*Pienso que la gente sólo se entiende a golpes*» (ACT20, 23.8% de acuerdo).

En suma, se confirma una tendencia actitudinal contraria, en su conjunto, al empleo de la agresión física, emocional y psicosocial tanto en la dimensión comportamental (disposiciones conductuales y repertorio de conductas), como cognitiva (creencias y percepciones distorsionadas sobre el recurso a la agresión) y afectiva (reacciones emocionales, sensibilización y asociaciones afectivo-cognitivas).

TABLA 1. ACTITUDES ANTE LA VIOLENCIA *BULLYING* Y LA AGRESIÓN SOCIAL ENTRE IGUALES: ANÁLISIS DE PORCENTAJES DE RESPUESTA (N=329).

ACTITUDES ANTE LA AGRESIÓN SOCIAL ENTRE IGUALES	V (%)	F (%)	ACTITUDES ANTE LA AGRESIÓN SOCIAL ENTRE IGUALES	V (%)	F (%)
ACT01 «Nunca hago caso de las habladurías»	54.0	46.0	ACT24 «No quiero tener amigos violentos»	58.8	42.2
ACT02 «Odio ver cómo otros se pelean»	63.7	36.3	ACT25 «Ignoro a quien me esté insultando»	61.9	38.1
ACT03 «No soporto a los chantajistas»	90.5	9.4	ACT26 «Alguna vez pegué a alguien porque sí»	19.5	80.5
ACT04 «La violencia es el último recurso»	75.9	24.1	ACT27 «Me gusta poner motes a quien me cae mal»	53.0	47.0
ACT05 «Sufro viendo cómo se rien de los débiles»	82.6	17.4	ACT28 «En las aglomeraciones me abro paso a codazos»	23.5	76.5
ACT06 «Tengo remordimientos después de criticar a alguien»	50.0	50.0	ACT29 «Evito hacer daño a la gente con lo que digo»	75.0	25.0
ACT07 «Admiro a quien de verdad sabe insultar»	15.5	84.5	ACT30 «Ser violento es ser una mala persona»	49.1	50.9
ACT08 «Hablando se entiende la gente»	93.0	7.0	ACT31 «Por la calle aparte a la gente a empujones»	5.8	94.2
ACT09 «Me cabreo a la mínima provocación»	28.4	71.6	ACT32 «Un insulto es una razón suficiente para empezar una pelea»	37.5	62.5
ACT10 «A veces me gusta imaginarme golpeando a alguien que se lo merece»	54.3	45.7	ACT33 «No soporto a los chismosos»	85.1	14.9
ACT11 «El agredido siempre tiene derecho a devolver el golpe»	29.3	70.7	ACT34 «Arreglo las cosas por las buenas»	87.2	12.8
ACT12 «Soy una persona pacífica»	83.2	16.8	ACT35 «Evito estar presente cuando sé que va a haber una pelea»	42.7	57.3
ACT13 «Las películas violentas me desagradan»	22.9	77.1	ACT36 «Las personas que de verdad merecen la pena son pacíficas»	54.3	45.7
ACT14 «Evito participar en peleas»	87.2	12.8	ACT37 «El que insulta siempre queda peor ante los demás que el insultado»	37.8	62.2
ACT15 «Me gusta insultar a la cara a los que me caen mal»	32.9	67.1	ACT38 «Nunca he abusado de otros más débiles»	68.0	32.0
ACT16 «Muestro abiertamente mi rechazo a la violencia»	50.0	50.0	ACT39 «Para que te respeten tienes que ser manipulador»	17.7	82.3
ACT17 «A veces invento rumores falsos»	9.5	90.5	ACT40 «El que es violento acaba cayendo mal a todos»	62.8	37.2
ACT18 «Hay que dar un puñetazo de vez en cuando para que la gente no te pierda el respeto»	21.6	78.4	ACT41 «Nunca me peleé con mis compañeros»	69.8	30.2
ACT19 «Me gusta ver humillados a los que me caen mal»	46.3	53.7	ACT42 «Me río del que tiene algún defecto»	19.8	81.2
ACT20 «Pienso que la gente sólo se entiende a golpes»	23.8	76.2	ACT43 «Me gusta pelearme con los que me caen mal»	16.5	83.5
ACT21 «Insultar es un arte»	14.9	85.1	ACT44 «El que amenaza suele conseguir lo que quiere»	44.8	55.2
ACT22 «Disfruto golpeando a los demás»	8.8	91.2	ACT45 «Chismorrear sobre la gente es una mala costumbre»	88.4	11.6
ACT23 «En el pasado propagué rumores malintencionados aun sabiendo que eran falsos»	7.6	92.4	ACT46 «Separo a quien se está peleando»	45.4	54.6
			ACT47 «Criticar un poco no hace mal a nadie»	50.3	49.7
			ACT48 «Prefiero ser yo quien inicie las peleas»	8.2	91.8

Enfoque tridimensional de la actitud:

Dimensión cognitiva (ACT04, ACT08, ACT11, ACT20, ACT 21, ACT30, ACT32, ACT 36, ACT37, ACT39, ACT40, ACT44, ACT45, ACT47)

Dimensión afectiva (ACT02, ACT03, ACT05, ACT06, ACT07, ACT13, ACT19, ACT33)

Dimensión comportamental (ACT01, ACT09, ACT10, ACT12, ACT14, ACT15, ACT16 , ACT17, ACT18, ACT22, ACT23, ACT24, ACT25, ACT26, ACT27, ACT28, ACT29, ACT31, ACT34, ACT35, ACT38, ACT41, ACT42, ACT43, ACT46, ACT48)

Acorde con lo manifestado en las correspondientes hipótesis de trabajo se han evaluado diferencias en las actitudes ante la violencia *bullying* y otros indicios de agresión social entre iguales en función de la distribución por nivel académico y las correspondientes diferencias inter-género, cuyos resultados se exponen en las tablas 2 (a continuación) y 3 (página siguiente), respectivamente.

TABLA 2. DIFERENCIAS EN LAS ACTITUDES ANTE LA VIOLENCIA *BULLYING* Y LA AGRESIÓN SOCIAL EN FUNCIÓN DEL NIVEL ACADÉMICO 1º A 4º DE ESO (COMPARACIÓN DE MEDIAS MEDIANTE ANOVAS) (g.l.=324).

ÍTEMS	F	p	Medias				ÍTEMS	F	p	Medias			
			a	b	c	d				a	b	c	d
ACT01	.560	.642	.50	.41	.49	.44	ACT25	3.077	.028**	.24	.46	.44	.38
ACT02	3.004	.031**	.29	.37	.48	.30	ACT26	.0907	.438	.13	.23	.22	.19
ACT03	.495	.686	.12	.09	.07	.11	ACT27	2.988	.033**	.47	.47	.66	.50
ACT04	.904	.439	.24	.29	.27	.19	ACT28	4.580	.004*	.09	.24	.34	.24
ACT05	1.094	.352	.10	.19	.18	.21	ACT29	1.513	.211	.16	.31	.25	.27
ACT16	1.274	.283	.41	.47	.53	.55	ACT30	5.592	.001*	.34	.44	.64	.55
ACT07	1.277	.282	.09	.16	.20	.16	ACT31	.921	.431	.07	.09	.06	.03
ACT08	2.726	.044**	.03	.14	.07	.05	ACT32	.742	.528	.34	.40	.43	.34
ACT09	2.778	.041**	.18	.34	.36	.25	ACT33	2.204	.088	.18	.17	.07	.11
ACT10	3.846	.010**	.40	.51	.66	.55	ACT34	.294	.830	.13	.16	.12	.11
ACT11	2.790	.041**	.68	.59	.75	.77	ACT35	.782	.505	.53	.61	.62	.53
ACT12	1.050	.370	.18	.21	.11	.21	ACT36	1.914	.127	.38	.39	.54	.49
ACT13	.497	.685	.74	.79	.81	.75	ACT37	4.188	.006*	.47	.60	.74	.63
ACT14	1.829	.142	.15	.19	.13	.07	ACT38	2.512	.059	.43	.37	.28	.25
ACT15	.592	.620	.26	.33	.36	.35	ACT39	.470	.703	.13	.17	.20	.19
ACT16	.839	.474	.43	.49	.55	.51	ACT40	1.825	.142	.32	.29	.45	.40
ACT17	4.446	.004*	.18	.14	.07	.03	ACT41	2.106	.099***	.37	.29	.36	.22
ACT18	2.903	.035**	.10	.30	.25	.21	ACT42	3.262	.022**	.10	.14	.28	.23
ACT19	3.033	.029**	.38	.43	.60	.43	ACT43	1.080	.358	.15	.20	.20	.12
ACT20	.504	.680	.25	.29	.22	.21	ACT44	1.298	.275	.37	.53	.43	.47
ACT21	2.571	.054***	.06	.17	.21	.14	ACT45	1.106	.347	.15	.16	.15	.08
ACT22	2.799	.040**	.07	.13	.13	.03	ACT46	.585	.625	.54	.59	.57	.50
ACT23	1.724	.162	.13	.09	.07	.04	ACT47	.492	.688	.50	.44	.52	.43
ACT24	2.253	.082	.35	.31	.49	.45	ACT48	1.607	.188	.03	.07	.12	.10
							F	p		Medias			
										a	b	c	d
<i>Dimensión cognitiva</i>							3.663	.013**		.30	.35	.39	.35
<i>Dimensión afectiva</i>							2.190	.089***		.29	.33	.37	.33
<i>Dimensión comportamental</i>							3.881	.036**		.25	.30	.31	.29

* p<.01 ** p<.05 ***p<.01

Medias: a (1º de ESO), b (2º de ESO) c (3º de ESO) y d (4º de ESO)

En función de la adscripción del alumnado a un determinado nivel académico se ha hallado, en consonancia con los resultados de Ortega y Mora-Merchán (1999), que los adolescentes de cursos inferiores, fundamentalmente de primer curso de ESO, presentan unas actitudes de menor tolerancia a la violencia, mostrándose más concienciados y valorando más negativamente

semejantes prácticas. En comparación con los niveles académicos de segundo y tercero de ESO manifiestan un rechazo mayor ante la posibilidad de «*ver cómo otros se pelean*» (ACT02, $F= 3.004$, $p= .031$), al mismo tiempo que abogan por el entendimiento como vía preventiva de resolución de conflictos (ACT08 «*Hablando se entiende la gente*», $F= 2.726$, $p= .044$). Se muestran más disconformes con la posibilidad planteada de emplear la violencia física como forma de imponer una relación de abuso de poder e intimidatoria, de la que se deriva la búsqueda de respeto por parte de los miembros del grupo (véase ACT18). Los del nivel de primero de ESO también muestran su desacuerdo con respecto al empleo de otros modos violentos de comportarse en las aglomeraciones (ACT28, «*En las aglomeraciones me abro paso a codazos*», $F= 4.580$, $p= .004$), y exponen una percepción valorativa más negativa del empleo de la violencia física contra los demás, manifestando esto mediante el rechazo a la afirmación «*Disfruto golpeando a los demás*» (ACT22, $F= 2.794$, $p= .040$), en la que se obtienen diferencias significativas, tanto en primer como en cuarto curso, con respecto a los otros dos niveles académicos analizados. Asimismo, los adolescentes de edades inferiores rechazan el empleo de la violencia psicosocial ya que obtienen puntuaciones más bajas, denotativas de una menor permisividad, ante conductas estigmatizantes vinculadas a intentos de desacreditación social, tales como vejar a quien tiene algún defecto (ACT42), humillar a quien cae mal (ACT19) o poner mote (ACT27). En el mismo sentido, se muestran disconformes ante la posibilidad de que «*el agredido tenga derecho a devolver el golpe*» (ACT11, $F= 2.790$, $p= .041$), presentando diferencias significativas con respecto a sus compañeros de otros niveles académicos superiores en la reacción que adoptan ante quienes les insultan (véase ACT25) y en sus reacciones ante las provocaciones (véase ACT09). A pesar de ello, se tiende a valorar el estatus dentro del grupo de quien arremete contra la víctima (véase ACT37), de modo que esto ha de interpretarse en el sentido de estimar que, para el *bully*, agredir a otro se convierte en una forma de comunicación social basada en el ejercicio de un abuso entre iguales (Olweus, 1993), evidentemente inadecuada, pero puede que incluso *adaptativa* para quien ejerce la conducta violenta.

Semejante tendencia de respuesta se confirma a partir del análisis diferencial de las actitudes medidas bajo la triple dimensionalidad aludida, lo mismo para la dimensión cognitiva ($F= 3.663$, $p= .013$), que para la afectiva ($F= 2.190$, $p= .089$) y la comportamental ($F= 3.881$, $p= .036$) en los niveles inferiores con respecto a tercer curso, en tanto que manifestación de unas actitudes indicativas de menor permisividad en edades superiores. Asimismo, se representan gráficamente las diferencias en función de la edad de los adolescentes (véase figuras 1-3 de la página siguiente) que abundan en la tendencia explicitada.

A partir del análisis de las diferencias inter-género en las actitudes objeto de análisis se ha corroborado la tendencia predominante (véase Ochaíta, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 1999) en el sentido de hallar una mayor concienciación ante las consecuencias de la violencia, una valoración más negativa de la misma

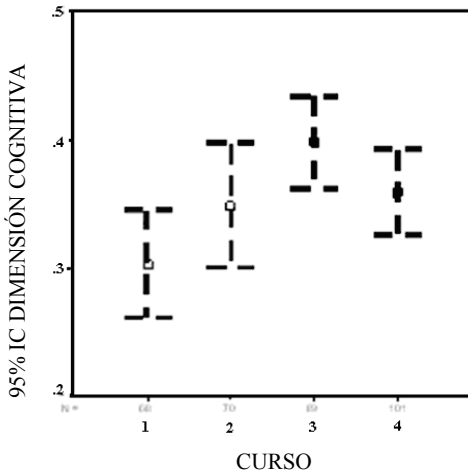


Figura 1. Dimensión Cognitiva

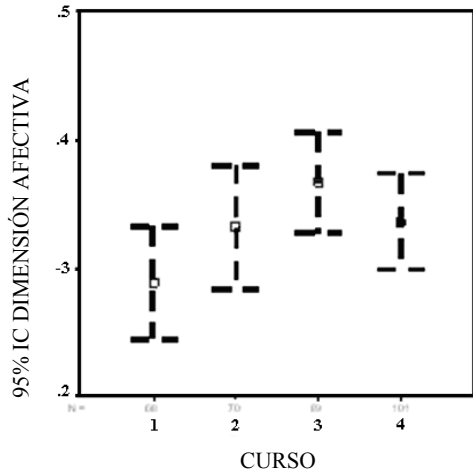


Figura 2. Dimensión Afectiva

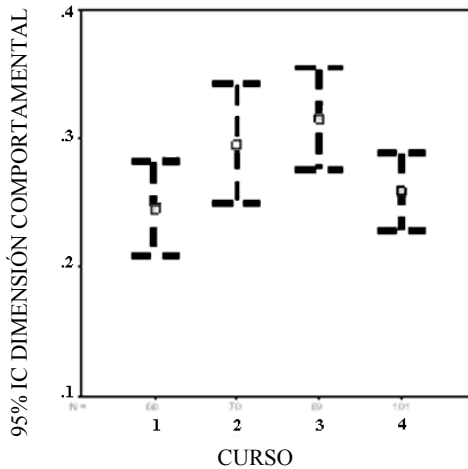


Figura 3. Dimensión Comportamental

Figuras 1-3. Gráficos comparativos de las puntuaciones medias halladas en las actitudes ante la violencia *bullying* en función de la triple dimensionalidad: Cognitiva (Figura 1), Afectiva (Figura 2) y Comportamental (Figura 3) en función del curso académico (1º a 4º de ESO).

y un menor desempeño de tales conductas de intimidación y abuso de poder en las adolescentes. De este modo, como se expone en la Tabla 3 (página siguiente), las diferencias significativas se concentran en indicadores tales como el rechazo de las manifestaciones violentas como modo de resolución de conflictos, ya que las chicas consideran que «*La violencia es el último recurso*» (ACT04, $F= 5.735$, $p= .017$), apelan al empleo del diálogo («*Hablando se entiende la gente*», ACT08, $F= 5.245$, $p= .023$) y valoran negativamente tales comportamientos manifiestos de violencia física (véase ACT02, ACT10, ACT13) en comparación con las opiniones de los adolescentes encuestados, a la

TABLA 3. ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS INTER-GÉNERO EN LAS ACTITUDES ANTE LA AGRESIÓN SOCIAL Y VIOLENCIA *BULLYING* (COMPARACIÓN DE MEDIAS MEDIANTE ANOVAS) (g.l.=326).

ÍTEMS	F	p	Medias		ÍTEMS	F	p	Medias	
			F	M				F	M
ACT01	1.662	.198	.50	.43	ACT25	5.997	.015**	.31	.44
ACT02	7.785	.006*	.28	.43	ACT26	.179	.673	.21	.19
ACT03	6.764	.010**	.05	.13	ACT27	.320	.572	.55	.52
ACT04	5.735	.017**	.18	.29	ACT28	.005	.943	.23	.24
ACT05	3.507	.062***	.13	.21	ACT29	8.889	.003*	.17	.31
ACT16	.787	.376	.47	.52	ACT30	1.072	.301	.54	.48
ACT07	.683	.409	.14	.17	ACT31	.536	.465	.07	.05
ACT08	5.245	.023**	.03	.10	ACT32	1.740	.188	.34	.41
ACT09	.155	.694	.29	.27	ACT33	.765	.383	.13	.16
ACT10	7.568	.006*	.46	.61	ACT34	3.603	.059***	.09	.16
ACT11	1.959	.163	.75	.68	ACT35	1.628	.203	.53	.60
ACT12	1.805	.180	.20	.14	ACT36	.246	.620	.47	.45
ACT13	36.101	.000*	.62	.89	ACT37	.757	.385	.60	.64
ACT14	2.440	.119	.10	.15	ACT38	.789	.375	.29	.34
ACT15	.064	.800	.32	.34	ACT39	.670	.414	.16	.19
ACT16	11.429	.001*	.40	.58	ACT40	2.371	.125	.42	.34
ACT17	11.490	.001*	.03	.14	ACT41	2.157	.143	.26	.34
ACT18	10.040	.002*	.14	.28	ACT42	.000	.985	.20	.20
ACT19	2.202	.139	.42	.50	ACT43	4.478	.035**	.12	.20
ACT20	.501	.479	.22	.25	ACT44	.122	.727	.46	.44
ACT21	3.293	.070***	.11	.18	ACT45	1.021	.313	.10	.13
ACT22	5.402	.021**	.05	.12	ACT46	.023	.880	.54	.55
ACT23	1.714	.191	.05	.09	ACT47	3.632	.058***	.56	.46
ACT24	2.568	.110	.36	.45	ACT48	3.161	.076***	.05	.11
					F	p	Medias		
<i>Dimensión cognitiva</i>					.149	.700	.35	.36	
<i>Dimensión afectiva</i>					22.457	.000	.28	.38	
<i>Dimensión comportamental</i>					7.094	.008	.25	.30	

* p<.01 ** p<.05 ***p<.10

Medias inter-género: F (Femenino), M (Masculino).

par que manifiestan abiertamente su rechazo al empleo de la violencia (véase ACT16 «*Muestro abiertamente mi rechazo a la violencia*», F= 11.429, p=.001). Asimismo, muestran una mayor conmiseración hacia las víctimas, lo cual se constata mediante el grado de perturbación emocional y sufrimiento que sienten ante la humillación ejercida hacia los débiles (ACT05 «*Sufro viendo cómo se ríen de los débiles*», F= 3.507, p=.052) y muestran un manifiesto rechazo a los *chantajistas* (ACT03, F= 6.764, p=.010). A partir del análisis de otras de las diferencias significativas inter-género halladas se determina que las adolescentes manifiestan actitudes más permisivas ante el empleo de la violencia indirecta que los varones, poseen unas actitudes contrarias al ejercicio de la violencia física (véase ACT18, ACT22, ACT43), propagan en menor medida que los varones *rumores falsos* (ACT17 «*A veces invento rumores falsos*», F= 11.490, p=.001), rehúsan el empleo de la crítica mordaz y se muestran más

sensibilizadas con respecto a las consecuencias negativas derivadas de sus posibles comentarios maledicentes (ACT29 «Evito hacer daño a la gente con lo que digo», $F= 8.889$, $p= .003$). Por lo que respecta a la concreción de las diferencias significativas en las tres dimensiones en las que han sido evaluadas las actitudes ante la violencia *bullying* se confirma la tendencia expuesta excepto en lo referente a creencias, percepciones valorativas o expectativas evaluadas mediante la dimensión cognitiva de la actitud ($F= .149$, $p= .700$). Sin embargo, resultan significativas las diferencias en lo referente a la mayor sensibilización de las adolescentes con respecto a las víctimas, a los sentimientos empáticos y a las actitudes de mayor concienciación adscritas a la dimensión afectiva ($F= 22.457$, $p= .000$), tendencia que se corrobora en el análisis de la dimensión comportamental ($F= 7.094$, $p= .008$), donde se evalúa la disposición personal ante el ejercicio de la violencia *bullying* y donde las adolescentes obtienen puntuaciones medias más bajas indicativas de una menor inclinación conductual al ejercicio de tales manifestaciones.

Discusión

En esta investigación se han hallado actitudes permisivas ante comportamientos de violencia *bullying* y otros indicadores de agresión interpersonal entre iguales, circunscritos al ámbito académico, en una cuarta parte del alumnado para algunos de los indicadores empleados, si bien en general la percepción valorativa es contraria al empleo de actos de intimidación y a la reafirmación de relaciones de abuso de poder, así como a las imposiciones de un igual sobre otro con actos violentos (peleas, insultos, propagación de rumores, exclusión grupal, etc.) como medio de resolución de conflictos. En concreto, partiendo de una exposición e interpretación de los resultados obtenidos al evaluar las percepciones valorativas del alumnado sobre la problemática *bullying* y otras pautas de agresión social, en su conjunto se confirma una tendencia a mostrar unas actitudes poco permisivas ante tales conductas de acoso adoptando como indicios una tendencia cognitiva, afectiva y comportamental de rechazo explícito del empleo de la violencia física (golpeo indiscriminado o dirigido a quien les cae mal, inicio de peleas, etc.), psíquica (estigmatización de quien tiene algún defecto mofándose de él, prácticas de humillación de las víctimas, etc.) y de carácter psicosocial (propagación de rumores malintencionados, adjudicación de motes, empleo del recurso de la manipulación y el chantaje, etc.). Se confirma una desidentificación de la mayoría de los adolescentes con respecto a quienes emplean mecanismos relacionales coercitivos, si bien en algunos casos se manifiesta acuerdo con respecto a su estatuto grupal privilegiado reforzado por actos impositivos amparados en desregulaciones psicosociales del propio grupo. Baste recordar a este respecto que en la investigación de Pleper y Craig (1985), recogida por Trianes (2000), se concluía que en el 85% de los episodios de violencia entre iguales los compañeros están presentes y que en muchos casos refuerzan al agresor, mostrándose más respetuosos y amistosos hacia los agresores que hacia las propias víctimas. Sin embargo, a pesar de esta tendencia general manifiesta, entre un

diez y un veinte por ciento de los adolescentes de nuestro estudio manifiestan actitudes permisivas ante el empleo de prácticas de intimidación y violencia explícita y reconocen el uso de recursos conminatorios y de resarcimiento personal, ya sea mediante la humillación de la víctima o el empleo puntual de la violencia física como modo de mantenimiento del respeto grupal. En otras manifestaciones –tales como el insulto a quienes les caen mal, las peleas con sus compañeros, la legitimación de la violencia por un insulto previo recibido o el establecimiento de ciertas relaciones de abuso de poder e intimidación– el espectro de acción de sus actitudes permisivas y el reconocimiento de su uso en algunas oportunidades se amplía a más de una cuarta parte de la muestra.

A un nivel más general, la indisciplina y la perturbación del orden también son habituales en la praxis educativa e, incluso, la coerción se impone instruccionalmente a través de prácticas de *domesticación del otro* y de endoculturación (véase Provansal, 1998). De este modo, autores como Kalliotis (2000) califican el *bullying* como un caso especial de agresión social. Por extensión, la problemática de la violencia en el ámbito académico, la disruptividad e indisciplina escolar representa un importante escollo en la dinámica psicopedagógica (Badía, 2002; Gotzens, 1997; Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003; Pastor, 2002; Sala, 2001). Se propone que factores vinculados al proceso socializador interactúan de forma particular, conformando las actitudes individuales ante la violencia *bullying* y otras manifestaciones de agresión social entre iguales condicionadas por todo un entramado de relaciones e influencias a nivel académico y social dentro del grupo-clase. Cuestión ésta que en esta oportunidad, dado el carácter descriptivo del estudio, no ha sido objeto de análisis. En todo caso, en el ámbito académico se suceden multitud de procesos interactivos, ya sea entre iguales o entre profesor y alumno, de los que se desprenden relaciones socioafectivas que pueden ayudar o limitar tanto la integración grupal, el clima del aula o los procesos de liderazgo y las relaciones de abuso de poder, a lo que se suma la acción interviniente de las frecuentes tensiones educativas durante la ESO (véase Funes, 2001), e influencias varias de otras agencias socializadoras legitimadas (familia, sociedad, mass-media, etc.) y sus particulares *revoluciones* (véase Tortella, 2000).

Las actitudes permisivas ante la violencia *bullying* han sido objeto de una interpretación diferencial en función de la edad de los sujetos, según su adscripción a los niveles académicos representados, planteándose éste como un objetivo básico de la investigación junto con la determinación de las diferencias inter-género.

En consonancia con los resultados de Ortega y Mora-Merchán (1999) se ha corroborado que los adolescentes de cursos académicos inferiores, fundamentalmente de primer y segundo curso de ESO, presentan unas actitudes de menor tolerancia a la violencia *bullying*, de mayor concienciación de sus efectos y de reconocimiento explícito del escaso o nulo empleo de tales recursos, abogando por la resolución de conflictos.

Se ha corroborado el empleo de formas más indirectas de agresión, tales como la exclusión social o la tendencia a la propagación de rumores, como más propias de las chicas adolescentes que otras muestras de violencia más específicas de los chicos, tal y como concluyeron Owens, Sute y Slee (2000) o

Cowie (2000), tendencia confirmada en España mediante las investigaciones de Ochaíta (1998) recogidas en el Informe del Defensor del pueblo (2000), así como en el informe de Ortega y Mora-Merchán (1999) y de Hernández de Frutos (2000), conviniéndose en que la violencia *bullying* presenta singulares formas de materializarse según el género del agresor. En nuestro estudio, las adolescentes presentan una mayor concienciación ante las consecuencias de la violencia *bullying* e interpersonal, una valoración más negativa de la misma en el plano socioafectivo, una mayor sensibilización respecto a las víctimas y un menor desempeño de tales conductas de intimidación y abuso de poder.

Finalmente, como principales vías de investigación e intervención sobre esta problemática, consideramos que ha de procederse a desentrañar el complejo entramado de influencias que coadyuvan en el mantenimiento y consolidación de actitudes y conductas propias de la problemática *bullying* y de otros comportamientos de *violencia* interpersonal en el ámbito académico. Puede que representen productos singularizados de procesos de desestructuración en los ejes directrices de la socialización individual a través de la crisis de las agencias legitimadas al efecto. De ahí que se proponga abordar el estudio de variables de marcado cariz psicosociológico como el clima o atmósfera del aula (Cowie y Olafsson, 2000), en un intento de modificar actitudes antisociales, interpretaciones valorativas y actitudinales del profesorado en relación con semejantes procesos de abuso y victimización (Craig, Henderson y Murphy, 2000; Martin, Linford y Stephenson, 1999), así como el análisis de factores familiares que ejerzan una influencia directa en el desarrollo de patrones de conducta agresiva (Duncan, 1999; Olweus, 1999), de las vinculaciones entre el proceso de victimización y los sentimientos de depresión, baja autoestima, soledad y ansiedad (Sharp, Thompson y Arora, 2000) e incluso, a un nivel más comprensivo, de las referencias a crisis de valores en la sociedad postmoderna contemporánea (véase Ovejero, 2002). En un plano más psicosocial, las actitudes y conductas de acoso e intimidación pueden ser manifestaciones de déficit en habilidades comunicacionales, fruto de alteraciones del estado emocional del agresor, resultado de dificultades de integración grupal, y de un largo etcétera de variables moduladoras (véase Berthold y Hoover, 2000; Bosworth, Espelage y Simon, 1999; O'Moore, 2000; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999).

Desde una perspectiva de análisis crítica se proponen análisis postestructuralistas (véase Marzola, 1997; Moral y Pastor, 2000; Ogiba, 1997; Veiga-Neto, 1997) en los que se incide en críticas de las tecnologías del poder y de formas de regulación de la política escolar. También se conviene en que resulta apremiante la recuperación y revalorización de la dimensión ética de la educación (Barcená, Gil y Jover, 1999) y de los intentos de dirimir contradicciones y de promover medidas que redunden en una mayor sincronización entre las demandas de la sociedad neoliberal y la cultura escolar (Pérez Gómez, 1998). Se ha asistido a la revolución de un *siglo calidoscópico*, tal como ha sido definido en el análisis de Tortella (2000), ideológicamente en crisis identitaria y ante la quiebra de los modelos tradicionales (véase Alcina y Calés, 2000). Semejantes cambios han de ser consensuados, de modo que los intentos de resolución de conflictos estén mediatizados por propuestas reformadoras sur-

gidas de actos de mediación en el ámbito educativo (véase Rozenblum, 1998) bajo una perspectiva de análisis pedagógico e institucional que priorice medidas surgidas de negociaciones entre los estamentos implicados, tales como las propuestas de Brandoni (1999). Ha de hacerse hincapié en la adecuada estructuración de todos los agentes educativos a la hora de prevenir y tratar los problemas de agresividad (Fernández, 1998), priorizando entre ellos las labores de mediación entre iguales (Johnson y Johnson, 1996), implementando nuevas técnicas de trabajo en el aula (Fuentes, Ayala, De Arce y Galán, 2001), promoviendo la involucración en mejoras de la convivencia escolar (Ortega, 1998) y en los procesos comunicacionales del alumnado (López Valero y Encabo, 2001), incardinando programas de educación en valores (Vinueza, 2002) y concienciando e involucrando a los estamentos y corresponsabilizándolos en un fenómeno multideterminado con una profunda raigambre psicosocial.

REFERENCIAS

- Alcina Franch, J. y Calés Bourdet, M. (Eds.) (2000). *Hacia una ideología para el siglo XXI. Ante la crisis civilizatoria de nuestro tiempo*. Madrid: Akal.
- Arrieta, L. y Moresco, M. (1992). *Educación desde el conflicto: chicos que molestan*. Madrid: CIS.
- Badia, M. (2002). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis Doctoral.
- Baldry, A.C. y Earrington, D.P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22 (3), 423-426.
- Barcená, F., Gil, F. y Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Berthold, K.A. y Hoover, J.H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21 (1), 65-78.
- Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó.
- Bosworth, K., Espelage, D. y Simon, T.R. (1999). Factors associated with bullying behaviour in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19 (3), 341-362.
- Boulton, M.J., Trueman, M. y Flemington, I. (2002). Association between Secondary School pupils' definitions of Bullying attitudes toward bullying, and tendencies to engage in bullying: age and sex differences. *Educational Studies*, 28 (4), 353-371.
- Brandoni, F. (Comp.) (1999). *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bueno, J.A. (1998). La interacción profesor-alumno. En J.A. Bueno y C. Castanedo (Eds.), *Psicología de la Educación Aplicada* (pp. 515-538). Madrid: CCS.
- Casamayor, G. (Coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Cerezo, F. (1992). La dinámica bully-victima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitaria Tarraconensis*. Vol. XIV, 131-145.
- Cerezo, F. (1996). *Agresividad social entre escolares. La dinámica bully-victima*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Cerezo, F. (1997). *Las conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 85-97.
- Cowie, H. y Olafsson, R. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School Psychology International*, 21 (1), 79-95.
- Craig, W.M., Henderson, K. y Murphy, J.A.G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21 (1), 5-21.

- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Díaz-Aguado, M.J. (1999). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Vol. I Fundamentación psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Duch, L.I. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Duncan, R.D. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence, 14* (8), 871-886.
- Eslea, M. y Smith, P.K. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in Primary Schools. *European Journal of Psychology of Education, 15* (2), 207-219.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1998). Como te chives ya verás. *Cuadernos de Pedagogía, 193*, 69-72.
- Fuentes, P., Ayala, A., de Arce, J.F. y Galán, J.I. (2001). *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Funes, J. (2001). Convivir con adolescentes. La gestión de los conflictos en las instituciones. *Cuadernos de Pedagogía, 304*, 36-40.
- García Correa, A. (1999). La violencia juvenil en los centros educativos. *VII Congreso INFAD* (pp. 101-107). Burgos, 5-7 Mayo.
- González Ballesteros, L., Sáinz Martín, A., Sánchez Corral, L. y Hens Muñoz, M.M. (1993). *Signos y cultura de la violencia. Una investigación en el aula*. Universidad de Córdoba: Servicio de Publicaciones.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Horsori.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre disciplina en el aula. *Psicothema, 15* (3), 362-368.
- Herbert, M. (2002). *Padres e hijos. Mejorar los hábitos y las relaciones*. Madrid: Pirámide.
- Hernández de Frutos, T. (2000). La violencia bullying en las relaciones de género entre escolares de Navarra. *Revista Internacional de Sociología, 27*, 73-103.
- Hernández de Frutos, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002). Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia bullying en el recinto escolar. *Psicothema, 14*, 50-62.
- Iglesias, L. (2000). Cero en conducta. *El correo de la UNESCO*. Enero, 14-16.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research, 66* (4), 459-506.
- Junger-Tas, J. (1999). The Netherlands. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 205-224). London: Routledge.
- Kalliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression. Procedures for cross-cultural assessment. *School Psychology International, 21* (1), 47-64.
- Kellner, D. (1995). *Media Culture*. London: Routledge.
- Lemos, S., Vallejo, G. y Sandoval, M. (2002). Estructura factorial del Youth Self Report (YSR). *Psicothema, 14* (4), 816-822.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2001). *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Lösel, F. y Bliesener, T. (1999). Germany. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 224-250). London: Routledge.
- Martin, A.J., Linford, K. y Stephenson, J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehaviour in their classrooms. *Psychology in the School, 36*, 347-357.
- Marsh, H.W. (1990). The structure of academic self-concept: the Marsh y Shavelson model. *Journal of Educational Psychology, 82*, 623-636.
- Martínez, M., Buxarrais, M.R. y Vera, J. (1996). Educación y modelos de aprendizaje social. En J. Escámez (Coord.), *Acción educativa y comunicación social*, (pp. 17-67). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Marzola, N. (1997). Hacia una teoría del cambio educacional. En A.J. Veiga-Neto (Ed.). *Crítica post-estructuralista y educación* (pp. 205-233). Barcelona: Editorial Laertes.
- Mayor Zaragoza, F. (1985). Raíz de la agresividad en el contenido y en la normativa educativas. En *Instituto de Ciencias del Hombre. Agresión social* (pp. 63-80). Bilbao: Grijalbo.
- McQuail, D. (1999). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Mellor, A. (1999). Scotland. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 91-111). London: Routledge.
- Moral, M.V. (1996). *Fracaso escolar en una zona económicamente deprimida: un estudio psicosocial*. Universidad de Oviedo: Tesis de Licenciatura.
- Moral, M.V. (1997). *La construcción de la identidad psicosocial en una muestra de jóvenes y adolescentes de Enseñanza Secundaria*. Universidad de Oviedo: Memoria de Investigación del Doctorado.

- Moral, M.V. (2003). Aproximación crítica a los regímenes de verdad y sus enmascaramientos. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (4), 321-328.
- Moral, M.V. y Ovejero, A. (2000). Educación, poder y postmodernidad: una visión foucaultiana. En A. Ovejero, M.V. Moral y P. Vivas. *Aplicaciones en Psicología Social* (pp. 261-267). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moral, M.V. y Pastor, J. (2000). Educación y postmodernidad, acaso dos eufemismos. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 0 (1).
- Moral, M.V., Ovejero, A. y Pastor, J. (1999). La violencia de los medios y los medios de la violencia en la sociedad postmoderna. *Sociedad y Educación. II Jornadas Psicología de la Educación en Castilla-León*.
- Moro, Th. (1516). *Utopía*. Barcelona: Iberia (edición de 1979).
- Morrison, G.M. y Morrison, R.L. (1994). School violence to school safety: reframing the issue for school psychologist. *School Psychology Review*, 23 (2), 236-256.
- Ochaíta, E. (1998). Citado en Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ogiba, S.M.M. (1997). La producción del conocimiento didáctico y el pos-estructuralismo: potencialidades analíticas. En A.J. Veiga-Neto (Ed.), *Crítica post-estructuralista y educación* (pp. 257-272). Barcelona: Editorial Laertes.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 99-111.
- Ortega, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 301, 55-67.
- 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. (1998). *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, MEC.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1999). Spain. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 157-174). London: Routledge.
- Ovejero, A. (2002). Escuela y postmodernidad: Reflexiones sobre los actuales problemas escolares. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12 (2), 67-86.
- Ovejero, A., García, A.I. y Fernández, J.A. (1993a). Autoconcepto y rendimiento académico en dos muestras de B.U.P. y F.P. IV Congreso Nacional de Psicología social. *Libro de comunicaciones* (pp. 199-206). Sevilla: EUEDEMA.
- Ovejero, A., García, A.I. y Fernández, J.A. (1993b). Clase social, actitudes escolares, nivel de aspiración educativa y rendimiento académico. IV Congreso Nacional de Psicología Social. *Libro de comunicaciones* (pp. 173-184). Sevilla: EUEDEMA.
- Owens, L., Shute, R. y Slee, P.H. (2000). 'Guess what I just heard': Indirect aggression among teenage girl in Australia. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 67-83.
- Pastor, B. (2002). *¿Qué pasa en las aulas?*. Barcelona: Planeta.
- Pateraki, L. y Houndoumadi, A. (2001). Bullying among Primary School children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21 (2), 167-175.
- Pearce, J. (1996). *Peleas y provocaciones. Cómo ayudar a tu hijo a controlar su agresividad*. Barcelona: Paidós.
- Pellegrini, A.D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 216-224.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Tornero, J.M. (2000). El ansia de identidad juvenil y la educación. Del individualismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas. *Anuario de Psicología*, 31 (2), 59-71.
- Perris, C., Jacobson, L., Lindström, H., von Knorring, L. & Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61, 265-274.
- Provansal, S. (1998). La domesticación del otro. Enseñanza y colonialismo. En E. Santamaría y F. González Placer (Coords.), *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural* (pp. 37-50). Barcelona: Virus.
- Rozenblum de Horowitz, S. (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Argentina: Aiqué.
- Sala, T. (2001). *Pequeña crónica de un profesor de Secundaria*. Barcelona: Ediciones 62.
- Sanmartín, J. (2001). *La violencia y sus clases*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (Ed.) (2002). *Violencia contra niños*. Barcelona: Ariel.

- Sharp, S., Thompson, D. y Arora, T. (2000). How long before it hurts? An investigation into long-term bullying. *School Psychology International*, 21 (1), 37-63.
- Steinberg, Sh.R. y Kincheloe, J.R. (2000). Basta de secretos. En Sh. R.Steinberg y Kincheloe, J.L. (Eds.), *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 15-45). Madrid: Morata.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Terceiro, J.B. (1996). *La sociedad digital*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tortella, G. (2000). *La revolución del siglo XX*. Madrid: Taurus.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., De la Morena, L. y Muñoz, A. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- Urra, J. (1997). *Violencia, memoria amarga*. Madrid: Siglo XXI.
- Urra, J. (2001). *El futuro de la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Veiga-Neto, A.J. (Ed.) (1997). *Crítica post-estructuralista y educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Vinuesa, M.P. (2002). *Construir valores. Currículum con aprendizaje cooperativo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Virilo, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra.