

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos
Psicológicos



Incidencia del acoso escolar en alumnos de 4º y 6º de
Educación Primaria en colegios de la ciudad de Vigo

TESIS DOCTORAL

M^a Mar Muñoz Prieto

2009

Directora: Dra. Isabel Serrano Pintado



DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD,
EVALUACIÓN Y TRATAMIENTO PSICOLÓGICOS

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

D^a ISABEL SERRANO PINTADO, profesora titular del área de Personalidad,
Evaluación y Tratamiento Psicológicos

INFORMA

Que la tesis realizada por **D^a M^a MAR MUÑOZ PRIETO** con el título **INCIDENCIA DEL ACOSO ESCOLAR EN ALUMNOS DE 4º Y 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN COLEGIOS DE LA CIUDAD DE VIGO** bajo mi dirección y que va a ser presentada en la Facultad de Psicología de esta Universidad, para la obtención del título de Doctora en Psicología reúne los requisitos necesarios, y está en condiciones de ser sometida a la valoración de la Comisión encargada de juzgarla.

Y para que conste a los efectos oportunos, firmo la presente en Salamanca, a 18 de Diciembre de dos mil nueve.

Profa. Dra. Isabel Serrano Pintado

A Miguel, mi padre, por sus incesantes
ánimos, su eterna paciencia y por su
implicación en mi tarea investigadora.

Gracias por estar siempre a mi lado,
a pesar de todo.

AGRADECIMIENTOS.

El primer agradecimiento que he de hacer va dirigido a mi directora de tesis, Isabel Serrano Pintado. Su experiencia, su apoyo constante y sus siempre presentes ánimos han hecho posible la realización de esta investigación. Gracias por esas maravillosas conversaciones que siempre me has brindado, y que me llenaban de tanta vitalidad y, especialmente, gracias por confiar en mí.

Especial agradecimiento he de darle también al profesor de la Facultad de Psicología Juan Delgado, por su trabajo realizado en el tratamiento de datos estadísticos. Gracias por tantas horas de dedicación, constancia y por todos esos correos electrónicos tan esclarecedores, llenos de ánimo y humor.

A todos los que me han estado dando su apoyo de manera totalmente incondicional, en especial a Rosa Lorenzo, bibliotecaria de la Escuela de Magisterio CEU de Vigo, por facilitarme tanta información, y de manera tan rápida para elaborar mi tesis; a Juan Carlos Ruano, por su completa disposición para ayudarme en los momentos en los que todo se hacía cuesta arriba.

Agradecer también la ayuda y la acogida tan entrañable que me han dado todos los directores y directoras de los colegios a los que acudí para poder llevar a cabo mi investigación.

Por último, pero no por ello, menos importante, mostrar mi más profundo agradecimiento a todos los niños y niñas que dedicaron una parte de su tiempo para ayudarme en mi trabajo de manera totalmente desinteresada. Gracias a todos por vuestras preguntas, por vuestras curiosidades y por tantas sonrisas que habéis querido compartir conmigo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	XIII
PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	1
Capítulo I. NATURALEZA DE LA AGRESIVIDAD HUMANA.	
DELIMITACIÓN DE CONCEPTOS	3
1.1. Teorías sobre el origen de la agresividad	11
1.1.1. Teorías activas o innatistas.....	11
1.1.1.1. Teoría Genética o Bioquímica.....	11
1.1.1.2. Teoría Etológica	12
1.1.1.3. Teoría Psiconalítica	12
1.1.1.4. Teoría de la Frustración-Agresión.....	13
1.1.2. Teorías reactivas o ambientalistas	14
1.1.2.1. Teoría del Aprendizaje Social	14
1.1.2.2. Teoría Sociológica.....	16
1.1.2.3. Teoría Ecológica.....	16
1.2. Las conductas agresivas en la infancia.....	18
1.2.1. Factores que favorecen el desarrollo de conductas agresivas en la infancia	19
1.2.2. El mantenimiento de conductas agresivas.....	20
Capítulo II. EL BULLYING EN EL CONTEXTO ESCOLAR	22
2.1. El bullying y otros problemas de convivencia escolar	22
2.1.1. Manifestaciones perturbadoras	24
2.1.1.1. Indisciplina	24
2.1.1.2. Disrupciones	24
2.1.1.3. Desinterés académico.....	24
2.1.2. Manifestaciones agresivas	25
2.1.2.1 Conductas antisociales	25
2.1.2.2. Bullying.....	26
2.2. Definiendo el fenómeno del bullying. Qué es y cómo se define.....	29
2.3. Características y tipología del bullying.....	37

2.4. Cyberbullying.....	40
Capítulo III. PARTICIPANTES DEL ACOSO ESCOLAR. EL ESQUEMA DOMINIO-SUMISIÓN.....	43
3.1. Agresores.....	44
3.2. Víctimas.....	48
3.3. Espectadores.....	52
3.4. El Esquema Dominio-Sumisión.	55
3.5. Género y edad en el maltrato entre iguales	60
Capítulo IV. CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL ACOSO ESCOLAR.....	64
4.1. Factores que favorecen el desarrollo de conductas violentas.....	64
4.1.1. Factores familiares	65
4.1.2. Medios de comunicación.....	71
4.1.3. Factores escolares.....	75
4.1.4. Factores sociales.....	78
4.2. Causas de atribución del acoso escolar	79
4.3. Consecuencias de acoso escolar: un esquema psicopatológico.....	81
Capítulo V. PRINCIPALES ESTUDIOS DE VIOLENCIA ESCOLAR	86
5.1. Historia de la aparición del problema.....	86
5.2. Estudios del acoso escolar realizados en el marco europeo	89
5.3. Estudios del acoso escolar realizados en España	95
5.4. Errores metodológicos desarrollados en el estudio del acoso escolar en España.....	107
PARTE II. MARCO EMPÍRICO	109
6.1. El problema.....	111
6.2. Objetivos.....	111
6.3. Hipótesis	112
6.4. Método.....	113

6.4.1. Participantes	113
6.4.2. Instrumento de evaluación.....	117
6.4.2.1. Test AVE.....	117
6.4.2.2. Interpretación de los resultados.....	120
6.5. Procedimiento.....	123
6.6. Resultados de la investigación.....	124
6.6.1. Índice General de Acoso.....	124
6.6.2. Intensidad del Acoso	127
6.6.3. Titularidad de los colegios y acoso escolar	133
6.6.4. Las modalidades de acoso	137
6.6.5. Dimensiones globales	149
6.6.6. Incidencia de las conductas de AVE	153
6.6.7. Daños psicológicos	161
6.6.7.1. Índice riesgo	181
6.6.8. Regresión logística	192
6.7. Discusión	198
6.8. Conclusiones.....	209
6.9. Análisis crítico de la investigación y líneas de trabajo futuras.....	212
Referencias bibliográficas.....	213
ANEXOS	233
Anexo 1: Test AVE	235
Anexo 2: Dimensiones globales y escalas de acoso.....	238
Anexo 3: Histograma de la escala de Contradicciones	239
Anexo 4: Distribución de la muestra por niveles normativos	240
Anexo 5: Baremos por niveles	241
Anexo 6: Perfiles gráficos	246
Anexo 7: Carta enviada a los centros educativos	248
Anexo 8: Gráficos de las modalidades de acoso	249
Anexo 9: Gráficos de los comportamientos de acoso	253
Anexo 10: Gráficos de las secuelas psicológicas	262

INTRODUCCIÓN

La violencia ha ido ganando poco a poco cada vez más protagonismo en nuestras vidas. Se ha instalado de tal manera en la sociedad, que podemos encontrar fenómenos violentos en multitud de ámbitos: en los hogares, en las calles, en las zonas de juego, en los centros de trabajo...

Los centros educativos tampoco han podido escaparse de esta vorágine violenta. De hecho, la escuela se ve ya como una extensión de lo que está sucediendo en nuestra sociedad, y es que en el contexto escolar nos podemos encontrar con múltiples formas de ejercer la violencia: la de los escolares hacia sus profesores, la de los profesores hacia los alumnos y una a la que últimamente se le está prestando mucha atención, que es la ejercida entre los propios alumnos.

En los últimos años han sido numerosos los estudios publicados relacionados con este tipo de violencia. Probablemente, porque se ha convertido en un problema presente en prácticamente todos los centros escolares y también por la enorme trascendencia social que está teniendo en tantos países.

Si bien las manifestaciones violentas en los centros educativos no constituyen una realidad estrictamente nueva, lo cierto es que en los últimos años este tipo de problemática está transmitiendo a nuestra sociedad una percepción de inseguridad, malestar e incertidumbre. A esto hay que añadir el preocupante panorama que reflejan los resultados de los informes de violencia escolar realizados en España. En realidad, no hacen más que confirmar que nos encontramos ante un serio problema que no deja indiferente a casi nadie.

Diferentes investigaciones (Olweus, 1978; Cerezo, 1997; Avilés, 2001; Mora Merchán, 2000; Defensor del Pueblo, 2000; Oñate y Piñuel, 2005; Serrano e Iborra, 2005) han puesto de manifiesto la existencia de este fenómeno y han coincidido en una serie de rasgos que nos han ayudado a ir caracterizando poco a poco el problema.

Aunque al comienzo, los estudios iban encaminados a conocer la naturaleza del problema y valorar su incidencia, poco a poco se han ido incorporando aportaciones en las que se ha indagado en las posibles causas, en sus consecuencias o en los aspectos relacionados con los procesos mentales de

los participantes de las situaciones de violencia escolar. En los últimos años también han cobrado especial importancia las estrategias de intervención para intentar no solo solucionar el problema, sino también intentar prevenirlo.

Lejos de considerar las situaciones de violencia escolar como hechos aislados, lo cierto es que estamos ante un fenómeno que, debido a su gravedad, precisa de la atención de todas las personas: padres, profesores y de los propios alumnos. La violencia escolar nos sitúa, sin lugar a dudas, ante una de las manifestaciones más crudas del sistema educativo actual, presente, por desgracia, en las escuelas de todo el mundo.

Precisamente, con el afán de conocer esta problemática y por consiguiente, poder encontrar posibles soluciones, la presente investigación persigue conocer cuál es el nivel de incidencia y gravedad de las posibles situaciones de acoso así como comprobar hasta qué punto están presentes en los colegios evaluados.

Otra de las pretensiones, unida a nuestro afán de profundizar en el conocimiento del problema, se relaciona con el intentar averiguar cuáles son las modalidades de acoso más presentes en los alumnos evaluados, así como las secuelas psicológicas que pueden llegar a afectar a los alumnos que han sido victimizados por sus compañeros.

Sería una gran satisfacción para nosotros que los planteamientos reflejados a lo largo de estas páginas sirvan como complemento a las investigaciones ya existentes, al mismo tiempo que puedan convertirse en un pilar importante para posteriores estudios sin olvidarnos de que a fin de cuentas, el objetivo más importante y el que más nos interesa a todos es eliminar el acoso escolar de nuestras aulas.

El presente trabajo está dividido en dos partes bien diferenciadas. La primera constituye un marco teórico. La segunda parte conforma el marco empírico del estudio desarrollado.

El apartado I incluye una revisión de las principales teorías que explican el origen de la agresividad, y que en mayor o menor medida tienen importancia para explicar el fenómeno del acoso escolar.

En el apartado II se proporciona información teórica acerca del fenómeno del maltrato entre iguales. Se define el acoso, sus elementos, el origen y las características. Asimismo se profundiza en la caracterización de las situaciones de acoso.

El capítulo III es una descripción detallada de las características personales y psicosociales de los protagonistas que intervienen en la dinámica del acoso escolar. Para ello, se recogen los perfiles de los participantes y la incidencia de variables como el sexo o la edad.

En el apartado IV se recogen las posibles causas de su aparición, muchas de ellas asociadas a los cambios que se han ido produciendo en la sociedad, los factores de riesgo y las consecuencias de las situaciones de maltrato entre iguales.

Para finalizar, en el apartado V, se realiza una revisión de las investigaciones más relevantes sobre la violencia escolar fuera y dentro de nuestro país, desde los primeros estudios documentados hasta los más actuales. También se incluyen los principales datos estadísticos obtenidos.

En la parte II, dedicada a la investigación propiamente dicha, se recogen los objetivos y las hipótesis que guían este trabajo. Se describe la prueba utilizada para realizar el estudio así como los criterios seguidos para seleccionar a los participantes.

La presentación de los resultados forma parte del apartado siguiente, seguida de la discusión de los resultados descritos en el apartado anterior, la enumeración de una serie de conclusiones extraídas de los datos obtenidos y la presentación de líneas de investigación para posteriores estudios.

PARTE ~ I

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo I. NATURALEZA DE LA AGRESIVIDAD HUMANA.

DELIMITACIÓN DE CONCEPTOS

Antes de definir y delimitar qué se entiende por acoso escolar, es necesario realizar una delimitación de algunos términos como agresividad, agresión y violencia.

Psicólogos, fisiólogos y etólogos no terminan de ponerse de acuerdo sobre si la agresividad es un fenómeno instintivo o por el contrario es la respuesta a una conducta aprendida. Fue Jean Jacques Rousseau quien sostuvo que el hombre en estado natural es un ser benigno, feliz y bueno, pero que la sociedad, represiva, provoca en él la agresividad y la depravación (Rousseau, 1990). Años antes, en 1920, con la publicación de su obra *Más allá del principio del placer*, Freud defiende que la persona nace con un instinto orientado hacia la vida (*Eros*), pero también nace con un instinto orientado a destruirse a sí misma (*Thanatos*). Para Freud, la sociedad es esencial en la medida en que ayuda a las personas a sublimar ese instinto y puedan transformarlo en energía aceptable y útil. Si avanzamos más en el tiempo, nos encontraremos con que hay autores que defienden que el hombre no solo es el único animal propenso a matar, sino que es capaz de realizar actos con la más absoluta brutalidad. Storr (1969) así lo refleja:

Generalmente describimos los ejemplos más repulsivos de la crueldad humana como algo brutal o bestial, y con esos adjetivos damos a entender que semejante comportamiento es característico de animales menos desarrollados que nosotros. A decir verdad, sin embargo, los casos extremos de comportamiento “brutal” están limitados al hombre, y nuestro salvaje trato mutuo no tiene paralelo en la naturaleza. Lo tristemente cierto es que somos la especie más cruel y despiadada que jamás haya pisado la tierra; y aunque podemos retroceder horrorizados cuando leemos un periódico o en un libro de historia las atrocidades que el hombre ha cometido con el hombre, en nuestro fuero interno sabemos que cada uno de nosotros alberga dentro de sí los salvajes impulsos que conducen al asesinato, a la tortura y a la guerra (Storr, 1969, p. 9).

Definir agresividad ha sido y sigue siendo una ardua tarea, que han intentado multitud de autores (Lorenz, 1968; Dollard y Miller, 1939; Buss, 1961; Bandura, 1973, entre otros).

El término agresividad hace referencia a la tendencia natural y/o condición inherente al ser humano, indispensable en su repertorio conductual (Avilés, 2006). Son muchos los autores que se han ocupado de formular una definición de agresividad. En general, la mayoría de ellas reflejan un consenso en lo que respecta al significado, tal y como se recogen a continuación:

Para Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939) la agresividad sería una conducta cuyo objetivo sería dañar a una persona o a un objeto.

Años más tarde, Buss (1961) definiría la agresividad como una respuesta consistente en proporcionar un estímulo nocivo a otro organismo. Nuevamente, este autor especifica que ese estímulo debe ser dañino.

Bandura (1973) plantea el concepto de agresividad como una conducta, al igual que habían hecho Dollard y cols. en 1939. Para el autor, dicha conducta debe ser perjudicial, destructiva y socialmente debe ser definida como agresiva.

En 1996 Serrano, define la agresividad como “un estímulo nocivo, aversivo, independiente de cómo se manifieste, ya que la víctima protestará, emitirá respuestas de evitación o escape o se dedicará a una contraagresión defensiva” (Serrano, 1996, p.23).

Pastor (2000) proporciona una definición muy completa de la agresividad:

Agresividad es el conjunto de respuestas de conducta destructiva, generalmente dirigidas contra miembros de la propia especie, que el hombre manifiesta, ligadas a su intención deliberada de infringirles estimulación nociva, ya física, ya psíquica, de variada índole y grado (Pastor, 2000. p.170).

Esta definición contiene tres elementos fundamentales: el primero de ellos es considerar la agresión como una conducta, con lo cual se diferencia de posibles estados emocionales; en segundo lugar, es una conducta intencionada, cuyo objetivo es dañar, y en tercer lugar, es una conducta dañina, por lo que a otros les puede llegar a producir dolor o vivencias desagradables.

En general y como se puede comprobar, todas las definiciones de la agresividad aluden a la provocación de un daño, ya sea a una persona o a un objeto inanimado. De este modo, la agresividad, es una capacidad presente en las personas pero a diferencia del instinto, que demanda satisfacción, ésta solo es una posibilidad que puede utilizarse o no. Cerezo (2002) añade además algunos matices a la definición del término *agresividad*:

La agresividad es el comportamiento que aparece como resultado de una elaboración afectivo-cognitiva de la situación, donde están en juego procesos intencionales, de atribución de significados y de anticipación de consecuencias, capaz de activar conductas, sentimientos de ira y que, una vez activada, se retroalimenta y se sostiene más allá del control voluntario (Cerezo, 2002, p.27).

Cerezo (2002) apunta la necesidad de usar el término *formas de agresión*, en lugar de *conducta agresiva*, pues efectivamente no se trata de una única forma de conducta. La conducta agresiva ha sido objeto de debate, al plantearse que no toda conducta agresiva pretende hacer daño a un organismo. Sin embargo, podrían considerarse igualmente agresivas aquellas conductas que no causan un daño real, pero sí incluirían la intención de causarlo, pues los efectos aunque no sean tan visibles o inmediatos, pueden llegar a ser realmente perjudiciales para la persona.

En relación con las diferentes formas de agresión, Buss (1961) las clasifica atendiendo a tres variables:

- Según la modalidad, puede tratarse de agresión física o verbal.
- Según la relación interpersonal, la agresión puede ser directa o indirecta.
- Según el grado de actividad implicada, la agresión puede ser activa o pasiva.

En la actualidad, muchos autores diferencian entre una forma de agresión instrumental, orientada a un objeto, y otra forma de agresión reactiva, expresiva o emocional (Feshbach, 1964; Berkowitz, 1962; Dogde y Coie, 1987, entre otros), que estaría bajo la influencia de las emociones. El primer tipo de agresión hace alusión al daño que se realizaría diferente al placer de agredir, por lo tanto, la conducta agresiva tendría un fin extrínseco (Berkowitz, 1996). Tal y como señala

Díaz-Aguado, el hacer daño no es siempre la meta prioritaria de la persona.

El comportamiento agresivo podría ser utilizado para responder a aspectos psicológicos y/o sociales. La autora señala tres tipos: 1) integración en el grupo de referencia; 2) resolver conflictos de intereses; 3) o proporcionar experiencias de poder y protagonismo social (Díaz-Aguado, 1996, p.60).

El segundo tipo de agresión recibe diferentes tipos de nombres: agresión reactiva (Dogde y Coie, 1987); agresión emocional (Berkowitz, 1989); agresión expresiva (Díaz-Aguado, 1996). Todos los autores coinciden en afirmar que se trata de una conducta resultado de una activación interna o de un estado emocional negativo, de tal manera que la agresión tendría una función de liberación de tensión.

Desde otro punto de vista, Cerezo (2002) recoge la clasificación realizada por Fromm en 1987, a propósito de los diferentes tipos de agresión: “agresión benigna”, la cual es descrita por el autor como adaptativa; y la “agresión maligna”, que no es biológicamente adaptativa y se manifiesta con crueldad y destructividad. Esta última, explica el autor, es típica del ser humano.

Archer y Browne (1989) proponen tres características que nos ayudarían a delimitar el concepto de agresión:

1. Debe existir una clara intención de hacer daño, ya sea físico, o impedir el acceso a un recurso necesario, o de cualquier tipo.
2. Causar daño real, no una simple advertencia.
3. Debe existir una alteración del estado emocional, de modo que la agresión pueda ser calificada como colérica, más allá de lo estrictamente instrumental.

Nos encontramos ante un fenómeno difuso y a la vez complejo, que requiere la realización de un análisis que el que se tengan en cuenta la interacción entre individuos y los contextos en los que se produce, estudiando las relaciones entre los diferentes escenarios, las relaciones con otros sistemas sociales y los valores que predominan en una determinada sociedad. Esto quiere decir que la violencia debe ser analizada en todas sus múltiples dimensiones, y no transformada en una simple variable más.

Resulta interesante señalar la aportación de Galtung (1981) para quien la

violencia no formaría parte de la propia naturaleza del ser humano pero sí tendríamos el potencial para ejercerla. Esta violencia estaría condicionada según las circunstancias en donde surja y llevaría implícita un desequilibrio de fuerzas. La violencia incluiría para el autor, toda acción en la que se dañe el cuerpo o la mente de uno mismo o de una persona. Hace especial hincapié en las consecuencias que tendrían el ejercicio de esa violencia: desde la destrucción de las posibilidades de desarrollo de las personas, las alteraciones afectivas, somáticas o mentales e incluso la muerte.

Moreno Martín (1991) se refiere a la violencia como aquellos actos que implicarían la aplicación excesiva de fuerza; sin embargo, en la agresión, además de incluir la fuerza, también incluye la intencionalidad de hacer daño. También resulta relevante la aportación de Berkowitz acerca del término violencia, que emplea “solo para referirse a una forma extrema de agresión, un intento premeditado de causar daño físico grave” (Berkowitz, 1996, p.33).

Un matiz importante que recoge el Defensor del Pueblo (1999) a la hora de plantear una definición de violencia es que se centra en las diferentes manifestaciones que puede adoptar la conducta violencia: a través de maltrato físico: pegar, amenazar, destrozar objetos, verbal: insultar, poner motes, social: ignorar, excluir, o mixto (físico y verbal): amenazar con el fin de intimidar, acosar. Se considera de especial importancia la definición propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y recogida en el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (2002, p.5): “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

La definición aportada por Olweus (1999, p.12) expone que la violencia es un “comportamiento agresivo por el cual el agente o perpetrador usa su cuerpo o un objeto (incluyendo un arma) para infligir una herida o molestia (relativamente seria) sobre otro individuo.” Por lo tanto, para el autor, una de las formas más típicas de manifestación de la agresión sería a través de la violencia.

La característica que comparten todas las definiciones tiene relación con lo perjudicial que resulta para las personas, así como la intencionalidad del acto

violento.

Hasta tal punto este último factor es importante, que se considera como un indicador que nos señala si una conducta puede ser catalogada o no de violenta: si el daño que se ha infligido a la persona es accidental no se considera como violencia.

La violencia, por lo tanto, alude a fenómenos de destrucción, fuerza y coerción, que se suceden en las relaciones, en la sociedad o incluso en la naturaleza (Del Barrio, Almeida, Van Der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003).

En sentido estricto la violencia puede entenderse como una conducta deliberada cuyo objetivo es causar daño o lesión a otra persona, o bien de manera física, material o bien de manera psíquica. La violencia en sí misma se conforma como un comportamiento de agresividad gratuita y siempre cruel.

Si bien podemos comprobar que existen multitud de definiciones acerca de lo que es o no es la violencia, lo cierto es que sí parece haber un consenso en señalar la complejidad del término. La noción de lo que son comportamientos aceptables e inaceptables, o de lo que constituye un daño, también parece estar claro; sin embargo, conviene señalar la influencia que la cultura en la que estamos inmersos ejerce sobre nosotros, así como en la evolución de los valores que en cada periodo de tiempo rigen en nuestra sociedad. Cada sociedad atribuye a los comportamientos de sus miembros unos significados que son particulares de cada miembro como perteneciente a una determinada sociedad. El tipo de violencia también estaría condicionada por esos valores. De tal manera que algo que para nosotros puede ser percibido como un acto de desaprobación, para otras culturas puede formar parte de sus rituales, en ningún momento desaprobados.

Una vez que se ha definido la violencia, podemos intentar diferenciar diferentes tipos. Para ello, partiremos de la diferenciación que Martín Morillas (2003) establece: la violencia física (agresión), la violencia psicológica (acoso), la violencia estructural (pobreza, explotación), la violencia cultural (machismo, racismo) o la violencia simbólica (estigmatización).

La clasificación utilizada por el *Informe mundial sobre la violencia y la salud* (2002), divide la violencia en tres grandes categorías según el autor del acto

violento: violencia dirigida contra uno mismo, violencia interpersonal y violencia colectiva. Por otro lado, Sanmartín (2006) diferencia la violencia según el tipo de conducta, que a su vez puede ser una acción, o también el desatender a alguien que precisa de unos cuidados; según el tipo de daño, se pueden diferenciar diferentes modalidades tales como la violencia física, psicológica, sexual y económica; según el tipo de contexto, televisiva o familiar, por ejemplo; y según el tipo de víctima, que si nos ceñimos a la familia pueden ser las mujeres, los niños, los ancianos e incluso los hombres.

Una perspectiva que se usa en la actualidad para conceptualizar la complejidad de la violencia es la planteada por el enfoque ecológico. Desde esta visión se diferencian cuatro niveles: 1) microsistema o contexto más cercano en el que se desenvuelve la persona; 2) mesosistema o contextos en los que se desarrolla la comunicación entre la familia y la escuela; 3) ecosistema, en donde encontramos a aquellas personas que influyen en los entornos específicos a los que tiene acceso la persona como puede ser la televisión; 4) macrosistema, conjunto de valores culturales. Desde este paradigma la violencia tiene un carácter social por afectar a las relaciones interpersonales y por desarrollarse en diferentes contextos.

Cuando nos referimos a la violencia estamos incluyendo muchos aspectos. Martín Morillas (2003) los especifica en: conductas que básicamente consisten en que causan un *daño* a diferentes niveles: personales, interpersonales, sociales, culturales. Tiene también una *intencionalidad*, así como una *finalidad*; emociones o experiencias que se pueden producir en situaciones violentas: odio, culpa, crueldad; ideas o creencias personales o colectivas que se relacionan con causas de violencia como el machismo, racismo; palabras y actos de comunicación verbal y no verbal e incluso actitudes valorativas, en donde producida una situación de violencia se llega a juzgar o a valorar algo.

Si bien es importante señalar e identificar los diferentes tipos de violencia, tal y como ya se ha hecho, también goza de gran relevancia el conocer los múltiples componentes que posee cada manifestación violenta:

- *Componente cognitivo*. En el fenómeno de la violencia subyacen deficiencias cognitivas que impiden comprender problemas sociales, de tal

manera que la realidad se percibe de una manera absolutista.

- *Componente afectivo*. Generalmente el riesgo de violencia aumenta cuando ésta se asocia a personas o ciertos valores con los que el sujeto se identifica, como el sentimiento de haber recibido un trato injusto, que originaría cierta hostilidad ante ese trato percibido como injusto.

- *Componente conductual*. La violencia suele producirse por la ausencia de habilidades para resolver los conflictos sociales.

Los estudios realizados sobre la influencia de la educación en los componentes anteriormente expuestos reflejan que éstos se producen con una relativa independencia: 1) *el desarrollo cognitivo y la enseñanza* influyen especialmente en el componente cognitivo; 2) *las actitudes que se observan* en los agentes de socialización (compañeros, padres, profesores) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo; 3) *y las experiencias específicas* que se han vivido en la solución a los conflictos sociales influyen sobre todo en el componente conductual.

La preocupación patente en encontrar la definición “ideal” de violencia nos conduce inevitablemente a reflexionar acerca de los ámbitos en los que la encontramos. Por desgracia, la respuesta es clara: la violencia está presente en las guerras, en la lucha de poder, en el castigo, en el abuso sexual, en las aulas...

El rostro de la violencia es muy humano; esto nos conduce a ocultarla, disfrazarla e incluso a mitificarla. De ahí las dificultades para abordar situaciones violentas. Incluso en la convivencia escolar, se ejerce violencia con asaltos o palizas, agresiones con armas, abusos sexuales, vandalismo, ataques de bandas escolares...

Factores tales como las características de la sociedad actual, la cultura y los valores que subyacen a ella (conformismo, competitividad, consumismo), entorno familiar (nuevos modelos de familia, escasas relaciones entre los miembros familiares), e incluso la escuela como una fuente de violencia (relaciones asimétricas de poder, violencia sistemática), los medios de comunicación y su influjo en la potenciación de la violencia escolar, están provocando que las diferentes manifestaciones de violencia se empiecen a ver como algo que ya casi forma parte irremediable de nuestras vidas.

Otro concepto relacionado con los anteriormente desarrollados es el *bullying* o acoso escolar, del que podemos decir que tiene puntos de unión con la agresión y con la violencia. Con el primero porque se considera como una subcategoría de la conducta agresiva (Olweus, 1999), de hecho el *bullying* siempre constituye una agresión. Persigue hacer daño a la persona, aunque no siempre sea a través de la fuerza física. Con el segundo, porque el *bullying* lleva implícito, al igual que la violencia, la imposición, la búsqueda del daño y la fuerza.

1.1. Teorías sobre el origen de la agresividad

Es a finales del siglo XIX cuando el fenómeno de la agresividad comienza a ser sistematizado en la psicología, y no será hasta mediados del siglo XX cuando se publique una primera aproximación empírica, realizada por los psicólogos de la Universidad de Yale (Dollard, Miller y cols., 1939) en donde se relaciona la agresión con la frustración.

En el lado opuesto, nos encontramos con la concepción de la agresividad como resultado de un aprendizaje (Bandura, 1980).

A continuación se recogen los principales postulados de las diferentes teorías que intentan explicar el origen de la agresividad:

1.1.1. Teorías activas o innatistas:

Estas teorías suponen que el origen de la agresión se encuentra en los impulsos internos de la persona. Así pues la agresión sería algo innato, y estaría presente en la persona desde su nacimiento. Pertenecen a este grupo las teorías psicoanalíticas (Freud) y las etológicas (Lorenz, Storr, Tinbergen) principalmente.

Las teorías innatistas presentan una visión poco optimista acerca de la modificación de la conducta agresiva en el hombre, al defender que la agresión forma parte de la naturaleza humana. Son teorías innatistas las siguientes:

1.1.1.1. Teoría Genética o Bioquímica

La teoría genética sostiene que las manifestaciones agresivas son el resultado de síndromes patológicos orgánicos o de procesos bioquímicos y

hormonales que tienen lugar en el organismo de la persona. El papel de las hormonas en el desarrollo de la agresividad es fundamental en esta teoría, hasta el punto de que Mackal se pregunta sobre la existencia de hormonas agresivas:

La primera pregunta que nos hacemos es cómo relacionar lo que parece una necesidad puramente fenomenológica con algún mecanismo fisiológico distintivo. Debemos postular sencillamente la existencia de hormonas de agresión, junto con las hormonas sexuales, más concretamente con genes específicos de la agresividad (Mackal, 1983, p.197).

1.1.1.2. Teoría Etológica

La teoría etológica considera que la agresión es una reacción innata de la persona, basada en impulsos inconscientes biológicamente adaptados. La agresión para los etólogos es heredada, no aprendida. Por lo tanto, para la teoría etológica, la agresión es una reacción espontánea de la persona.

Lorenz (1968), uno de los máximos representantes de la perspectiva etológica señala que la agresión, en la medida que es un instinto, sirve para la conservación de la especie y de la vida. Esta agresividad humana constituye una fuente inagotable de energía, y como es algo innato a la persona puede manifestarse de manera espontánea, y no siempre como reacción a estímulos externos. Entonces si la agresión es un impulso innato que necesita descargarse de manera continuada, surgen preguntas sobre qué sucede entonces con esa energía agresiva.

Propone como posibles soluciones el fomentar el conocimiento personal e intentar canalizar de manera inteligente y responsable la agresividad, por lo tanto, el autor parece decantarse por la reorientación de la agresión como la vía más eficaz para hacer frente a la agresión.

1.1.1.3. Teoría Psicoanalítica

Las ideas que propuso Freud, el fundador del psicoanálisis, sobre el origen de la agresividad en las personas, no son hoy en día del todo aceptadas por la comunidad científica. En un principio, antes de publicar su obra *Más allá del*

principio del placer (1920), consideraba el concepto de agresividad como una reacción ante la frustración y el miedo. Posteriormente pasó a defender la existencia dos instintos básicos presentes en todos los seres humanos: el Eros (instinto de vida) que incluye instintos orientados al amor y a la vida, y el Thanatos (instinto de muerte), que explica la tendencia biológica del organismo humano a la agresión; de esta manera explica la tendencia biológica de la persona hacia la agresión, la destrucción de los demás e incluso la suya propia. Puede destacarse su aportación en lo que refiere a la descarga de ese instinto agresivo. Emplea el término de catarsis. Según el psicoanálisis clásico, la agresividad humana que nace exclusivamente del interior de la persona como pulsión, se va acumulando paulatinamente, hasta que llega un momento en que es necesario que se produzca una descarga agresiva. Según los postulados freudianos, una inhibición de la agresividad durante mucho tiempo puede llegar a producir explosiones patógenas en la persona.

Al día de hoy no hay estudios empíricos que afirmen la tendencia innata a la violencia, por lo que esta teoría es contemplada en no pocas ocasiones con escepticismo.

1.1.1.4. Teoría de la Frustración-Agresión

Los fundadores de la Teoría de la Frustración-Agresión (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939) defendieron como idea principal que la agresión es siempre consecuencia directa de una frustración previa, y que también la existencia de una frustración siempre conduce a alguna forma de agresión. La frustración fue definida como el acto de bloquear a alguien la adquisición de una gratificación esperada.

Años después, en 1941, Miller modificó la hipótesis original, apoyando la idea de que muchas personas han aprendido a responder de forma no agresiva a las frustraciones, teniendo presente que aunque la capacidad de responder de manera agresiva esté siempre presente, no siempre se usará esa vía como respuesta. Esta idea se fundamenta en las funciones que cumple el proceso de socialización, el cual nos permitiría reprimir, desplazar o encauzar los sentimientos negativos, para que no lleguen a manifestarse de manera agresiva.

Uno de los autores que más importancia cobró en la revisión de la Hipótesis de la Frustración-Agresión fue Berkowitz, afirmando que “las frustraciones producen inclinaciones agresivas solamente en la medida en que son aversivas y conducen al efecto negativo” (Berkowitz, 1989, p.3). Tal hipótesis se fundamenta en la idea de que la frustración puede llevar a la agresión pero de una manera indirecta. Para que ésta se produzca deben existir en las personas una serie de disposiciones para que la persona reaccione de manera agresiva. Según el autor estaría relacionado con una fuente de activación (arousal).

Es interesante señalar en esta teoría la importancia que le da no solo a la presencia de impedimentos que nos conducirían al logro de una meta, sino que también cobra especial importancia la reacción emocional que se produce a nivel interno en la persona ante una determinada dificultad. De esta manera, la conducta humana iría más allá de un simple estímulo frustrante, y cobran especial relevancia las emociones, los sentimientos o los pensamientos.

1.1.2. Teorías reactivas o ambientalistas

Estas teorías suponen que el origen de la agresión se encuentra en el medio ambiente que rodea a la persona, de modo que la agresión surge de los sucesos ambientales y de la sociedad.

1.1.2.1. Teoría del Aprendizaje Social

Durante bastantes años, las teorías explicativas acerca de la agresión se han limitado a actos individuales que se realizaban en la mayoría de las ocasiones para provocar daño. Con la Teoría del Aprendizaje Social, se produce un giro en la concepción de este tipo de perspectiva, pues pretende ofrecer un modelo explicativo más amplio. Por eso, el postulado básico de la Teoría del Aprendizaje Social considera que el comportamiento agresivo es el resultado del aprendizaje que se realiza a través de la imitación y la observación; por lo que no es necesario que exista una frustración para que se desarrollen comportamientos calificados como agresivos. De hecho, se producen respuestas agresivas en ausencia de frustraciones.

Bandura (1973) apunta que la frustración no genera una pulsión que necesite

descargarse mediante conductas dañinas, sino que origina un estado de activación emocional, a partir del cual se producirían una serie de conductas (dependencia, logro, agresión, resignación...) dependiendo de las diferentes formas que la persona haya aprendido para manejar situaciones estresantes.

En esta teoría la agresión es definida como “la conducta que produce daños a la persona y la destrucción de la propiedad” (Bandura y Ribes, 1975, p.309). Este daño puede afectar tanto a un nivel físico como formas psicológicas.

La conducta humana se explica, desde este enfoque, como el resultado de la interacción recíproca entre la persona y el ambiente, de tal manera que a lo largo de la vida puede adquirir repertorios de conducta agresiva a través de la observación de modelos o por experiencia directa. Sin embargo no deja completamente fuera factores de tipo biológico o genéticos:

(...) estos nuevos modelos de conducta no se forman únicamente a través de la experiencia, sea directa u observada. Obviamente, la estructura biológica impone límites a los tipos de respuestas agresivas que pueden perfeccionarse y la dotación genética influye en la rapidez a la que se progresa el aprendizaje (Bandura y Ribes, 1975, p.312).

Desde el aprendizaje social se reconocen tres fuentes principales de modelamiento de la conducta agresiva: 1). Las influencias familiares; 2). Las medidas subculturales y 3). El modelamiento simbólico.

El aprendizaje de la conducta agresiva a través de la experiencia directa, puede darse mediante recompensas o castigos, a través de continuas pruebas de ensayo y error.

Finalmente, otro aspecto en el que hace hincapié esta teoría se relaciona con las condiciones de mantenimiento, en donde la conducta agresiva, igual que cualquier otro tipo de conducta, estaría controlada en buena medida por las consecuencias. Por eso, en cada persona la agresión tiene un valor funcional muy diferente, dependiendo de las circunstancias.

En definitiva, el Aprendizaje Social rechaza la concepción innatista de la agresividad humana, por lo tanto, ésta formaría parte de las múltiples respuestas

que se pueden dar, no solo ante la frustración, sino también ante cualquier situación conflictiva.

1.1.2.2. Teoría Sociológica

Durkheim (1938), inspirador de la teoría sociológica considera la conducta agresiva como el resultado de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Determinados factores como la pobreza, situaciones de marginación o de explotación, serían la base de comportamientos violentos en la sociedad. De tal manera que para esta teoría cobran especial relevancia los hechos sociales, y no tanto la conciencia individual.

La agresividad social puede ser de dos tipos: individual, es fácilmente predecible, sobre todo cuando los objetivos son de tipo material e individualista, o bien grupal. Esta última no se puede predecir tomando como base el patrón educacional recibido por los sujetos, sino que se predice por el referente comportamental o sujeto colectivo, el llamado "otro generalizado", al que respetan más que a sí mismos y hacia el cual dirigen todas sus acciones.

Los valores predominantes en cada sociedad también influirán en la percepción y en el juicio que los miembros de un grupo desarrollen, de tal manera que si en algunas culturas la agresión tiene un valor positivo, es lógico que ésta sea considerada como una forma normal de comportarse.

1.1.2.3. Teoría Ecológica

Esta teoría fue propuesta por Bronfenbrenner (1979) en donde la persona estaría organizada en cuatro niveles:

1. Microsistema: contexto más próximo en el que se encuentra la persona: la familia o la escuela.
2. Mesosistema: son las interacciones entre dos o más entornos en los que la persona participa activamente (para un niño las relaciones que establece entre la familia y la escuela).
3. Exosistema: se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero sin embargo, sí afectan a sus experiencias porque recibe se ese entorno influencias.

4. **Macrosistema:** se refiere a las relaciones que se establecen entre el microsistema, el mesosistema y el exosistema, que existen o podrían existir al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad.

Las anteriores estructuras propuestas por el autor permitirán afirmar que para poder entender el fenómeno de la agresión se debe analizar a la persona con todas sus variables externas e internas, psicológicas, fisiológicas, sociológicas, éticas, así como todas las posibles interacciones que surjan en el entorno.

El ambiente familiar se convertiría en un microsistema crucial en los seres humanos, pues dentro de él se adquieren los primeros esquemas y modelos de conducta que guiarán las futuras relaciones sociales. Díaz Aguado (1996) señala que una buena parte de las conductas agresivas en niños y jóvenes son producto del deterioro de la interacción familiar. Cuando están expuestos a actos agresivos en su propia familia, lo más normal es que aprendan a percibir el mundo como un lugar hostil e inseguro.

Con el mesosistema nos referimos a las interrelaciones (en su conjunto) de más de un entorno en los que participa una persona: familia/colegio, por ejemplo. De tal manera que si un niño observa conductas agresivas en la familia, podrá llevarlas a cabo también él en otro contexto, en este caso, en su colegio.

En relación al exosistema, uno de los aspectos más estudiados son los medios de comunicación y su relación con las conductas agresivas en los niños y adolescentes, interfiriendo en la elaboración de significados sociales y culturales que se puedan dar posteriormente. En este sentido, se ha encontrado que la violencia televisada enseña a los niños estilos de conducta agresiva como una forma eficaz de solucionar conflictos (Bandura, 1980; Huesmann y Eron, 1986).

Por último, nos encontramos con el macrosistema social, en el que determinadas creencias existentes en nuestra sociedad hacia la violencia y hacia los diversos papeles y relaciones sociales en cuyo contexto se produce, ejercen una decisiva influencia en los comportamientos violentos. Los valores dominantes influyen en creencias y actitudes que a su vez son reflejadas en la conducta. Cada grupo de referencia tiende a desarrollar un conjunto de valores hacia los cuáles los miembros de grupo están favorablemente dispuestos.

En conclusión, puede decirse que las creencias normativas que legitiman la

agresión son importantes predictores de conducta agresiva posterior.

1.2. Las conductas agresivas en la infancia

Como ya se señaló anteriormente, la agresividad forma parte de toda persona, es algo natural, una condición inherente a la especie humana, y como tal, también está presente en los niños, aunque con diferentes manifestaciones dependiendo del momento evolutivo en el que se encuentren tal y como señala Cerezo (2002).

Así en la primera infancia, los niños reclaman que se cumplan sus peticiones y necesidades de manera casi inmediata. Las rabietas son un buen ejemplo de ello.

A medida que el niño crece, las conductas agresivas se centran ya en un determinado objetivo, más específico, y que a menudo suelen ser los miembros de la familia: hermanos o los padres. También aumenta su capacidad de autocontrol, de tal manera que no siempre responderán con conductas agresivas a las situaciones que les puedan producir frustración.

La agresividad infantil en la mayor parte de las ocasiones responde a una reacción ante una situación conflictiva, tal y como señala Serrano (1998). Esta situación conflictiva suele relacionarse con problemas al relacionarse con otros niños o con los mayores, con problemas con los adultos al no querer obedecer las órdenes o problemas con los adultos cuando les imponen un castigo por no haber tenido el comportamiento adecuado en una situación determinada.

Por lo tanto, la respuesta del niño ante esa frustración será a través de comportamientos agresivos, que a menudo se manifestarán de forma directa a través de un acto físico, mayoritariamente, hacia otra persona, o verbal. La agresión también la pueden manifestar de forma indirecta, realizando agresiones hacia objetos que pertenecen a la persona con la que han tenido el conflicto.

Los comportamientos agresivos son normales en la infancia. El problema fundamental radica en el momento en el que se hacen persistentes y no tienden a desaparecer, sino que se mantienen o incluso aumentan.

Para ello, vamos a intentar conocer algunas de las causas que predisponen a que el niño desarrolle ese tipo de conductas así como cuáles son los factores que

tienden a mantener las conductas agresivas durante la infancia.

1.2.1. Factores que favorecen el desarrollo de las conductas agresivas en la infancia.

Si bien algunos estudios defienden la existencia de predisposiciones biológicas hacia las conductas desadaptadas (Brennan, Mednick y Kandel, 1991), lo cierto es que son los factores ambientales los que gozan de mayor apoyo en cuanto a la génesis del desarrollo agresivo en la infancia.

Estos factores ambientales estarían determinados por la influencia de la familia. Independientemente del repertorio con el que el niño nace, muchas de las conductas agresivas se generan en la familia; los padres muchas veces enseñan a sus hijos a ser agresivos, de manera no premeditada. Los modelos de conducta violentos en la familia sirven de modelo, además de entrenamiento, para futuras conductas antisociales de los futuros jóvenes. Primero se ve, luego se imita y posteriormente se convierte en la forma de establecer relaciones interpersonales.

El niño aprende a comportarse de forma agresiva por *modelamiento*. Si en la familia observa conductas violentas posteriormente puede aprenderlas y utilizarlas en su vida diaria, porque las habrá incorporado a su repertorio conductual.

Otra manera que el niño tiene de aprender conductas agresivas tiene que ver con el reforzamiento. Si el niño observa una conducta agresiva que realice otra persona y ésta obtiene un premio o algo positivo, entonces él puede querer imitarla porque ha aprendido que al ejecutarla puede recibir algo que él quiera.

Hasta ahora hemos podido comprobar la importancia de las interacciones de los padres con sus hijos en las posibles conductas agresivas del niño. Los padres se convierten en un referente para los niños, de tal manera que la falta de congruencia en el comportamiento de los padres en relación con las conductas del niño, esto es, censurar su comportamiento a través de manifestaciones hostiles tales como el castigo físico, favorecerá que se fomenten en él acciones agresivas posteriores. Igualmente las relaciones deterioradas y conflictivas entre los padres pueden provocar que el niño reaccione de manera agresiva como una forma de manifestar su malestar.

Si a todos estos factores, añadimos elementos presentes en la vida del niño

Si a todos estos factores, añadimos elementos presentes en la vida del niño como la violencia en la televisión o videojuegos, podemos decir que se está gestando la conducta agresiva. No podemos olvidarnos tampoco del déficit en las habilidades sociales que permitan al niño afrontar las situaciones frustrantes (Bandura, 1973). Animarle a que aprenda alternativas al comportamiento agresivo ayudará a que el niño o el adolescente cambien esas conductas impulsivas y desadaptadas por formas más adaptativas que le permitirán mejorar sus relaciones interpersonales.

1.2.2. El mantenimiento de las conductas agresivas

El principal aspecto que mantiene las conductas agresivas a lo largo de toda la infancia tiene que ver con el proceso de reforzamiento al que el niño puede estar sometido.

Los reforzamientos pueden producirse de varias maneras. Especialmente relevante es el reforzamiento que se obtiene a través de la aprobación y/o el apoyo de los iguales. Precisamente los refuerzos sociales, en los que incluimos dicha aprobación de los compañeros, poseen una gran fuerza en los niños.

Sin embargo, el niño no va a recibir siempre un reforzador positivo al realizar una conducta agresiva. En ocasiones, en vez de conseguir aquello que quiere, es castigado por emitir conductas desadaptadas, que no son aprobadas por sus padres. En estos casos, y generalmente después de que el niño repita esas conductas, los padres le proporcionan consecuencias aversivas como consecuencia de su mal comportamiento. Estas consecuencias aversivas, en determinadas circunstancias, pueden tener un efecto diferente al pretendido por los padres en el sentido de que podría convertirse en un reforzador social en forma de atención parental. Incluso cuando nuestra intención sea castigar, podemos estar reforzando la conducta agresiva, pues la atención es uno de los reforzadores sociales más potentes.

En general, podemos decir que las conductas agresivas se aprenden por imitación u observación de la conducta de modelos agresivos, es decir, el niño aprende a imitar los modelos de conducta que se le presentan. La reacción de cada niño dependerá de cómo haya aprendido a reaccionar ante las situaciones

conflictivas. Si vive rodeado de modelos agresivos, irá adquiriendo un repertorio conductual caracterizado por una tendencia a responder de manera agresiva ante las situaciones de la vida diaria.

“La violencia escolar... ¿Qué la hace hoy diferente? ¿Por qué nos preocupa tanto la manifestación juvenil de este fenómeno tan habitual, por desgracia, en la condición humana?” (Storr, 1987).

Capítulo II. EL *BULLYING* EN EL CONTEXTO ESCOLAR

2.1. El *bullying* y otros problemas de convivencia escolar

De un tiempo a esta parte existe la tendencia a centrarnos casi de forma exclusiva en el *bullying*, como único problema de violencia escolar. Esto conlleva irremediablemente a la reducción de los fenómenos que puedan considerarse problemas de convivencia escolar en la medida en que no solo desestructuran las relaciones entre alumnos-profesores, sino que deterioran el clima escolar perjudicando también la relación entre los propios alumnos. Intentar incluir el *bullying* dentro de los múltiples problemas de convivencia escolar, nos ayudará a delimitar la auténtica naturaleza del problema y poder entender mejor su naturaleza.

Comenzar haciendo una primera alusión a la convivencia en los centros educativos supone iniciar una reflexión acerca de cómo es la situación actual en los colegios.

En el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (2002) se planteaba la necesidad de que los alumnos aprendieran a convivir en la escuela, conociendo mejor a los demás e implicándose en la realización de proyectos comunes. Ciertamente la convivencia es un objetivo específico y fundamental de todo proceso educativo. Su finalidad no es solamente mejorar el clima escolar, sino que puede considerarse el primer eslabón con el que el niño se preparará para la socialización y para su pertenencia a una sociedad, de la cual formará parte.

El significado de *convivencia* es complejo, principalmente por la cantidad de aspectos que lo engloban. Nos remite a la capacidad de la persona para vivir relacionándose con los demás, respetando y cumpliendo las normas básicas que nos permiten integrarnos en la sociedad. *Convivencia* también es trabajar entre

todos para prevenir posibles conflictos que puedan surgir, o evitar que se conviertan en situaciones que puedan producir daños a las personas. Cuando surgen los problemas de convivencia es cuando se hace más necesario analizar e identificar las múltiples situaciones que pueden llegar a perturbar la convivencia escolar. En esta línea no son pocos los autores que se han interesado en realizar un agrupamiento de las diferentes situaciones que pueden dar lugar a situaciones de malestar en los centros educativos. A continuación figuran algunas:

Torrego y Moreno (2001) diferencian entre los problemas de convivencia que existen entre el alumnado, entre los adultos entre sí y entre éstos y el alumnado.

Entre los problemas del alumnado, se incluiría el *bullying*. Torrego y Moreno (2001) lo incluyen en el comportamiento antisocial, lo mismo que las conductas disruptivas, el acoso sexual, la indisciplina, el absentismo o el vandalismo. Los conflictos entre adultos hacen referencia a aquellos que se establecen entre la familia y el profesorado, entre el profesorado o entre las propias familias. En último lugar se incluirían los problemas originados entre el alumnado y los adultos, en donde se incluye el maltrato del profesorado hacia los escolares o el maltrato del alumnado al profesorado.

Por otra parte, Ortega y Del Rey (2001) distinguen cinco categorías de conductas desadaptadas en el contexto escolar, conductas que interferirían en la buena convivencia del centro educativo: vandalismo, o violencia contra las pertenencias del centro; disruptividad o violencia contra las tareas escolares; indisciplina, o violencia contra las normas del centro; violencia interpersonal, y violencia que puede convertirse en criminalidad cuando las acciones tienen o pueden tener consecuencias penales.

Considerando la tipología de los comportamientos antisociales a los que hacían referencia Torrego y Moreno (2001), Avilés (2006) pretende categorizar todos estos fenómenos separándolos en dos grandes grupos: manifestaciones perturbadoras y manifestaciones agresivas.

2.1.1. Manifestaciones perturbadoras

2.1.1.1. Indisciplina

Las conductas indisciplinadas son aquellas que llevan consigo un desacato a las normas de organización y funcionamiento presentes en el centro escolar.

Referirse a la indisciplina lleva implícito una falta de control de las conductas que desembocan en la temida, para muchos, desobediencia, muchas veces, desafiante, en donde el profesor puede llegar a perder su rol de persona que debe ejercer una autoridad y velar por el cumplimiento de unas normas.

La indisciplina no tiene por qué suponer violencia o la intención, presente en el maltrato entre iguales, de hacer daño al otro.

2.1.1.2. Disrupciones

El concepto de disrupción hace referencia a acciones que interrumpen el ritmo de las clases, y en general, de la actividad escolar. Estos actos pueden suceder de manera premeditada para que el profesor no pueda o tenga dificultades para impartir sus clases; o también pueden suceder sin ningún tipo de intencionalidad, como por ejemplo, el levantarse en medio de una clase, cuchichear reiteradamente o interrumpir frecuentemente al profesor.

Tal y como se recoge en el estudio del Observatorio Estatal de Convivencia escolar (julio 2008) una de las conductas que más dificultan la convivencia es la disrupción en el aula. El 21,6% de los profesores dice padecerlo “a menudo” o “muchas veces”, mientras que solo reconoce participar en dichas situaciones el 4,1% del alumnado. Una posible causa de esta discordancia radica en que los alumnos pueden llegar a minimizar las consecuencias de dichas situaciones.

2.1.1.3. Desinterés académico

El desinterés académico tiene que ver con la escasa implicación del alumno en responder a las tareas que se realicen en el aula.

Está muy relacionado con la falta de motivación de los alumnos, ya que en la actualidad parece no haber una conexión adecuada entre los intereses de los alumnos y lo que la escuela propone. Nos encontramos con que además de ser el

alumno un artífice importante de este problema, profesores y factores contextuales no están exentos. Los primeros carecen en muchas ocasiones también de motivación; si a esto le añadimos tal vez un cierto acomodamiento en la enseñanza, más bien convirtiéndola en algo que en ocasiones puede llegar a resultar demasiado rutinario, en el sentido de falta de incorporación de procedimientos innovadores, nos topamos con que podemos estar transmitiendo, a los alumnos sin apenas darnos cuenta, esa falta de interés. Factores contextuales, en los que se pueden incluir unas no adecuadas condiciones de trabajo (ratios demasiado elevados), o los continuos acontecimientos conflictivos en el aula pueden estar influyendo en esa falta de implicación y en ocasiones, también de entusiasmo, que sufren nuestros alumnos y muchos profesores.

2.1.2. Manifestaciones agresivas

2.1.2.1. Conductas antisociales

Las conductas antisociales se están convirtiendo en un problema serio tanto en la infancia como en la adolescencia. Son un tipo de conductas muy amplias, que tienen en común su manifestación a través de actos oposicionistas y conductas violentas, en especial hacia la institución escolar y hacia las normas sociales, las cuales suelen quebrantar. Se refieren a cualquier conducta que refleje el infringir reglas sociales y/o una acción contra los demás.

En los centros escolares, se efectúan actos contra la propia institución escolar y hacia las normas sociales que la rigen. Incluimos hechos como el vandalismo, mentiras, robos, destrozo de las instalaciones...

La conducta antisocial se refiere a “cualquier conducta que refleje el infringir reglas sociales y/o sea una acción contra los demás” (Kazdin y Buela-Casal, 1994). Para Kazdin (1988) el considerar una conducta antisocial va a depender de los juicios acerca de su severidad, de su alejamiento de la norma, de la edad del niño/a, de su clase social... Por lo tanto, y siguiendo al autor, no habría unos criterios objetivos, totalmente libres de juicios subjetivos, que permitan determinar el carácter antisocial de una conducta.

La comprensión del concepto de conducta antisocial viene dada por su

diferenciación con otros conceptos próximos como el trastorno disocial o el trastorno negativista desafiante. Este último consiste en un patrón recurrente de comportamiento negativista, desafiante, desobediente y hostil, dirigido a las figuras de autoridad. No existen violaciones importantes de los derechos básicos de los demás y/o de las normas sociales importantes.

De acuerdo con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR) (American Psychiatric Association [APA], 2000), para diagnosticar el trastorno disocial es necesario que el niño o adolescente muestre un patrón de conducta antisocial, caracterizado por la violación de los derechos básicos de otras personas y/o de las normas sociales más importantes. Asimismo, los comportamientos problemáticos deben desarrollarse por lo menos durante varios meses.

Para distinguir el comportamiento antisocial del comportamiento disocial es necesaria por una parte, la existencia de un patrón de comportamiento antisocial en el caso del trastorno disocial y, por otra parte, la existencia en este mismo de un deterioro clínicamente significativo en la actividad académica, social o laboral (Buela, Del Campo, Bermúdez, 2006).

2.1.2.2. *Bullying*

El *bullying* (también conocido como acoso escolar si no usamos una terminología anglosajona) se refiere a la intimidación o maltrato que se produce entre compañeros, de forma repetida y de una manera sostenida. Puede adoptar diversas manifestaciones: físicas, verbales y/o sociales.

El *bullying* se incluye dentro del grupo de los problemas de convivencia escolar en la medida en que esos actos entorpecen la buena marcha del ritmo escolar. En este grupo también podríamos incluir conductas tales como los problemas de relación entre profesorado y alumnado o transgresiones de reglas. Sin embargo, supera los límites de lo que puede ser un posible conflicto entre escolares. El abuso de poder y el daño que a propósito se le inflige a la víctima, son dos de las características que lo convierten en un fenómeno muy distinto a otros problemas de convivencia con que nos podemos topar en un centro educativo.

Moreno Olmedilla (1998) al considerar que muchas actuaciones no son propiamente violentas, prefiere utilizar la expresión de *comportamiento o conducta antisocial* en las escuelas, en donde incluye el maltrato entre iguales. En su clasificación diferencia seis tipos de comportamientos antisociales:

- Disrupción en las aulas
- Problemas de indisciplina (conflictos entre profesorado y alumnado)
- Maltrato entre compañeros (*bullying*)
- Vandalismo y daños materiales
- Violencia física (agresiones, extorsiones)
- Acoso sexual

Respecto a la inclusión del acoso sexual dentro de los comportamientos antisociales, la mayor parte de los autores consideran que éste puede ser una de las manifestaciones del acoso escolar. Sin embargo, Olmedilla (1998) afirma que el acoso de carácter sexual, lo mismo que las agresiones, tienen la suficiente relevancia como para considerarlos como categoría aparte.

En esta misma línea, Moreno y Torrego (2001) también incluyen el *bullying* dentro de los comportamientos antisociales que se producen entre el alumnado, igual que actuaciones como el vandalismo, la indisciplina o el absentismo. Este fenómeno lo diferencian de la violencia ejercida hacia y desde el alumnado (maltrato del profesorado al alumnado o viceversa), los conflictos entre los adultos (entre familia y profesorado o entre el profesorado).

Después de los intentos por incluir el *bullying* dentro de una categoría que nos permita su posterior clasificación en un grupo determinado, se hace necesario matizar el término de *conflicto*, ya que en no pocas ocasiones tiende a confundirse con los límites del *bullying*. Aunque dicho concepto no figura en la clasificación antes presentada, ni como manifestación agresiva ni como manifestación perturbadora, conviene hacer alusión a él por la cantidad de ocasiones en las que se le asocia con el *bullying*, tal vez por el matiz negativo que se le suele otorgar al vocablo.

Su valoración negativa es el resultado de confundirlo con violencia. Muchas veces efectivamente, en estos conflictos encontraremos importantes componentes de agresividad. Sin embargo, un conflicto puede resolverse de forma no violenta.

El problema esencial, es cuando la persona no encuentra los canales adecuados para liberar la agresividad y todo finaliza en conductas o comportamientos violentos.

Touzard (1981) alude al conflicto como una situación en las que dos o más personas persiguen el mismo objetivo pero otorgándoles valores opuestos, o defienden simplemente diferentes objetivos y no se ponen de acuerdo.

El conflicto surge como una confrontación de intereses y debe considerarse como un proceso natural común a todas las culturas, cuando hay una confluencia de intereses. Forma parte del ser humano, algo inherente a él y que en ocasiones, cuando surge, no conviene evitar porque proporciona la oportunidad de poner en marcha una serie de estrategias que fomentan el crecimiento y superación personal. Nace de esa confluencia de intereses ante una necesidad, o una intención. Sí que puede darse el caso de que esta confrontación de intereses pueda desembocar en conductas agresivas, aunque esto no sucede siempre.

Cuando no se dispone de las estrategias mediadoras necesarias para su abordaje es cuando puede cursar con agresividad. Si se utilizan procedimientos violentos aparecerán episodios agresivos en donde ya no habrá lugar para el diálogo, sino que el fin será dañar o destruir al otro.

En los conflictos existe una necesidad de resolver por ambas partes el problema. Sin embargo, en la dinámica *bullying* el agresor está lejos de querer resolver nada. Este matiz es primordial si queremos diferenciar claramente el conflicto del *bullying*, pues en este último no existe la necesidad de resolver el problema; es algo que se produce pero que, sin embargo, puede ser evitable. El *bullying* no es un conflicto, matizando que efectivamente, un conflicto mal resuelto puede dar lugar a que se ejecute un maltrato intencional, tal vez como venganza o una necesidad de autoafirmación por parte de la persona.

El siguiente paso es preguntarse si la elección de resolver determinados conflictos de una manera violenta es porque fue la única manera que se aprendió.

Avilés (2006) incluye en su clasificación de manifestaciones agresivas, las agresiones y la violencia. Debido a que esos dos términos ya se han tratado en el primer apartado no volveremos a hacer alusión a ellos.

2.2. Definiendo el fenómeno del bullying. Qué es y cómo se define.

Delimitación de términos.

Si llegar a un acuerdo terminológico en lo que se refiere a conceptos señalados anteriormente como agresividad o violencia, supuso una ardua tarea, el intentar encontrar una definición consensuada de lo que se entiende por acoso escolar es igualmente complicado. Del mismo modo que resulta complicado ponerse de acuerdo acerca de aspectos terminológicos, puede decirse que tampoco existe un paradigma completo que nos ayude a interpretar el problema en toda su dimensión, esto es, la naturaleza social y psicológica de este problema.

Uno de los mayores problemas con los que los investigadores se han encontrado en este campo ha sido intentar llegar a un consenso en lo que respecta a qué nos referimos cuando hablamos del *bullying*, esto es, qué es y qué no es *bullying*. Esta dificultad con la que nos topamos a la hora de definir dicho concepto, tiene que ver con la cultura social que, hasta no hace mucho tiempo, minimizaba el problema, así como con la diversidad de tipos, manifestaciones e intensidad que puede adoptar este fenómeno

En un principio, la definición de *bullying* hacía referencia tan solo a ataques físicos de un alumno a otro. En la actualidad, el término se utiliza tanto para los ataques individuales como colectivos, pero ya no solo referidos actos de violencia física, sino también de rechazo, propagación de rumores o maltrato verbal.

El concepto de acoso escolar tiene significados diferentes y múltiples alcances según el país al que se haga referencia. Por eso, muchas veces los términos utilizados no son totalmente equivalentes. Por ejemplo, definir una situación como acoso supone reconocer la repetición de conductas agresivas en el marco de una relación interpersonal asimétrica basada en el dominio del otro, persistiendo durante un tiempo determinado (Defensor del Pueblo, 2006).

Fue en el norte de Europa en donde se comenzó a utilizar el término *mobbing*, el cual, se toma de la etología, en concreto de Konrad Lorenz, quien lo utilizaba para designar un “ataque colectivo por un grupo de animales contra un animal de otra especie, que usualmente es más grande y enemigo natural del grupo” (Lorenz, 1968). Esta definición, sin dejar de ser valiosa, limitó un poco las investigaciones a fenómenos grupales, al no tener en cuenta las agresiones que se

producen de individuo a individuo. Fueron Heinemann (1969) y Olweus (1978), quienes utilizaron el término *mobbing* (acoso, rodear), para expresar la idea de un ataque en grupo acosando y rodeando a la persona, la cual es acosada. La palabra *acoso*, presenta la misma raíz de *acuso*. El término “acusatio” del latín “ad causam” nos remite a las “acusaciones” cuyo papel es central en los comportamientos del acoso escolar.

Posteriormente, los ingleses tomaron el término *bully* (intimidador, matón, abusón); para referirse a la acción acuñaron el vocablo *bullying*, que indicaría la intimidación propiamente dicha.

En el ámbito latino, no tenemos un término único para designar el fenómeno; se usan términos como *prepotenza* de los italianos, el *fazer mal* o *intimidação* de los portugueses, y en España, un término muy usado es *meterse con alguien*. Además de utilizarse el anglicismo *bullying* (Cerezo, 2000) podemos encontrar igualmente términos como *matonismo* (García Orza, 1995), *intimidación* o *violencia* (Ortega, 1998), y *maltrato entre iguales* (Ortega, 1998). Si bien no es la única forma utilizada para traducir el término *bullying* (no es raro encontrar términos tales como victimización, agresión o violencia), parece ser que maltrato es el término que goza de una importante aceptación en la comunidad científica (Smith, Cowie, Olafsson y Liefoghe, 2002).

Aunque en principio pueda parecer poco relevante aquello que concierne a la búsqueda del término más adecuado para denominar este fenómeno, comprobaremos que si utilizamos uno u otro puede variar el significado. Así, la raíz inglesa “*mob*” nos indica que se trata en principio de un grupo grande y anónimo de personas que se dedican al asedio. Sin embargo, como posteriormente veremos, el término lo usaremos básicamente para definir el comportamiento en el que una persona maltrata a otra (aunque no siempre sea así).

Los primeros estudios que abordaron la violencia escolar (Olweus, 1973; Smith y Thompson, 1991), alejada de los límites del delito penal, fueron anglosajones; a ellos se debe la denominación del término *bullían*, para referirse a una amplia gama de hechos que van desde la simple grosería hasta la pequeña delincuencia, desde la gamberrada al vandalismo.

Sin embargo, la definición del término *bullying* surgió en 1978, por parte

del noruego Olweus. Él lo define de la siguiente forma:

Decimos que un alumno está siendo intimidado cuando otro estudiante, o grupo de estudiantes, dice cosas desagradables o incómodas a él o ella. También es bullying cuando un estudiante es golpeado, pegado, amenazado o encerrado en una habitación o cosas como éstas. Estas cosas pueden tener lugar frecuentemente y es difícil para el estudiante intimidado defenderse por sí mismo. También es bullying cuando un estudiante es molestado repetidamente de forma negativa. Pero no es bullying cuando dos estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean (Olweus, 1999, p. 31).

Smith (1989) define el *bullying* como el daño intencional que un alumno o grupo de ellos causa a un compañero. El daño podría ser físico o psicológico. El autor incluye en su definición un aspecto novedoso hasta ese momento, que era el adjetivo intencional. En ese mismo año, Besag define la conducta *bullying* como “los ataques repetitivos físicos, verbales o psicosociales, de aquellas personas que están en posición de poder sobre aquellos que son más débiles, con la intención de causarles dolor” (Besag, 1989). El autor le da especial importancia a factores como las características de personalidad del alumno así como al clima escolar en el que se desarrolla. En opinión del autor, los *bullies* poseerán una personalidad agresiva y sufrirán un deterioro paulatino en las relaciones sociales. Por otra parte, las posibles víctimas presentarán problemas de tipo emocional y un destacado retraimiento social.

Para Farrington (1993) el fenómeno del abuso consiste en la opresión reiterada, tanto psicológica como física hacia una persona con menos poder, por parte de una persona con un poder mayor.

En España, son varios los autores que han estudiado este fenómeno, por lo cual disponemos de varias definiciones: Ortega (1994) define este término de intimidación como una “acción moralmente reprobable e intencionada de injuria y/o agresión expresa o indirecta de uno o más sujetos hacia otro (...) de la cual no puede salir por sus propios medios”.

Ortega y Mora Merchán (2000) definen el *bullying* como una situación social en la que uno o varios escolares ejecutan una actuación agresiva a otro

compañero, el cual es sometido durante un tiempo prolongado a agresiones físicas, burlas, amenazas, aislamiento o exclusión social.

Otros autores, como Rigby (1996) diferencian entre maltrato maligno y maltrato no deliberado. En su opinión, el primero se correspondería con el ejemplo más extremo del fenómeno. La agresión buscaría causar daño de una manera consciente. El maltrato no deliberado, consistiría en la indiferencia o negligencia, en el que la víctima se sentiría igualmente sometida y sin defensa. En este último significado podemos incluir la violencia sistémica, que se produciría cuando de forma involuntaria las autoridades aplican procedimientos y prácticas que provocan daño a los alumnos. Los que ejercen esta violencia y quienes la padecen no son conscientes de ello. En ocasiones pueden llegar a darse cuenta de que no querían causar ningún daño al alumno, pero las normas del centro escolar, que ellos han obedecido han producido efectos perjudiciales en el alumno. El autor elabora una definición de *bullying* en la que incluye “un deseo de hacer daño, una acción dañina, un desequilibrio de poder, a menudo repetido, un uso indebido de ese poder, un disfrute por parte del agresor, y un sentimiento de opresión por parte de la víctima” (Rigby, 2002).

Para Cerezo el *bullying* se define como:

(...) la violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, y que se desarrolla en el ámbito escolar (Cerezo, 1999, p.133).

Otra forma de definición la encontramos en Avilés, quien a su juicio, el *bullying* sería:

Intimidación y el maltrato entre escolares de forma repetida y mantenida en el tiempo, siempre lejos de la mirada de los adultos/as, con la intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un abusón o grupo de matones a través de agresiones físicas, verbales y/o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo grupal (Avilés, 2006, p. 82).

Siguiendo la línea de Olweus, A. Oñate e I. Piñuel definen “el acoso o mobbing escolar”, tal como ellos denominan a este fenómeno, de la siguiente manera:

(...) un continuo y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño o una niña por parte de otro u otros, que se comportan con él o ella cruelmente y que atenta contra su dignidad y sus derechos fundamentales (Oñate y Piñuel, 2007, p. 46).

Por otra parte, A. Oñate (2007), señala que el término anglosajón *bullying* posee caracterizaciones claramente sesgadas hacia la violencia física. Para la autora, la realidad es mucho más amplia y englobaría también diferentes tipos de acoso psicológico. La importancia que para muchos autores cobra la violencia psicológica es tal que incluso en ocasiones se relaciona acoso psicológico con un tipo de agresión de naturaleza psicológica. Por eso, los autores afirman que el término *bullying* incluye una amplia gama de conductas de acoso y maltrato psicológico, las cuales son más prevalentes que la intimidación de tipo físico.

Como se puede apreciar, el número de definiciones es amplio. Presentan puntos en común y también carencias, como por ejemplo, en lo referido al término que se debe emplear para designar este fenómeno (Ortega y Mora Merchán, 2000). Es el caso de los países del sur de Europa, como Italia, Portugal o España. En concreto, si nos centramos en España, comprobaremos que podemos encontrar para denominar el mismo hecho, conceptos tales como: *maltrato, abuso, intimidación, rechazo, meterse con...*

En relación a los matices que envuelven a la definición del acoso escolar, no parece haber un acuerdo sobre cuánto tiempo tiene que pasar para que una situación de maltrato sea considerada como tal. Se hace alusión a “un periodo determinado de tiempo” (Olweus, 1998), pero no se especifica cuánto; también queda por determinar si algunas diferencias físicas o psicológicas de las víctimas o su debilidad son una causa antecedente del acoso (Piñuel y Oñate, 2007).

Es en 1989, cuando Tattum apunta la necesidad de que toda definición referida al maltrato entre iguales debe tener en cuenta una serie de aspectos en

común: la naturaleza, intensidad, duración, intencionalidad, número de implicados y motivación.

A las definiciones formuladas por diferentes expertos en el estudio de la violencia escolar, se añaden las definiciones que las instituciones oficiales de los diferentes países de la Unión Europea proponen:

Para Dinamarca las situaciones de acoso escolar se refieren a un comportamiento negativo de forma repetida que lleva a un individuo o grupo a convertirse en víctima de otro individuo o grupo. Puede ser verbal o física, directa o indirecta, como es el caso del aislamiento social o la expulsión por el grupo

Uno de los autores que realizaron estudios relevantes en este país es Ole Thompson (2001) quien en un informe que realiza para el Proyecto VISIONARY sobre la situación de su país en relación a la violencia entre los jóvenes. En dicho estudio se recoge que un 19% de los evaluados declara haberse visto envuelto en algún caso de agresión, y el 16% declaran haber sido víctimas de este tipo de agresión.

En Finlandia, el acoso hace referencia a la violencia física y psíquica, definiéndose en concreto como una cadena de eventos donde uno o más alumnos es/son repetida y continuamente subordinados a nivel físico o psíquico, directa o indirectamente por uno o varios alumnos.

Los casos de violencia escolar son raros en Finlandia, un 9% de alumnos de entre 11 y 15 años de edad han reconocido ser acosados al menos una vez a la semana durante el periodo escolar. Los estudios concluyen que la forma más común de acoso es de tipo verbal, siendo las jóvenes las más expuestas a ese maltrato. El acoso escolar es más común en las zonas urbanas y en las escuelas más grandes que en las zonas rurales y escuelas pequeñas.

En Alemania aunque no existe un consenso acerca de lo que es violencia, en el ámbito de las situaciones de acoso escolar, el término “*bullying*” o “*mobbing*” son los que se utilizan para denominar el fenómeno de la violencia escolar, fenómeno que se centra principalmente en acciones grupales. En este país, las definiciones que cobran relevancia se refieren al acoso escolar como una exposición a actos negativos por parte de uno o varios alumnos hacia un alumno, considerado víctima. La situación de acoso debe realizarse de forma repetida.

Estos actos negativos pueden cometerse de forma verbal o por contacto físico, o simplemente a través de ignorar al compañero.

En Portugal existen dos enfoques principales en la investigación sobre violencia escolar; el primero se centra en la disciplina que tiene que adoptar cualquier alumno que desarrolle conductas disruptivas en el aula, sean o no sean violentas, el segundo enfoque considera el acoso escolar como un fenómeno social y psicológico.

Amado y Freire (2001) consideran la violencia escolar como un tipo de comportamiento antisocial llevado a cabo por un alumno o profesor. Los autores señalan la importancia de que exista una relación asimétrica de poder para que pueda considerarse acoso escolar.

En el análisis de los factores que influyen en las situaciones de acoso escolar, los autores portugueses Amado y Freire (2001), concluyen que tanto agresores como víctimas manifiestan una baja autoestima y poca relación con sus iguales. Las víctimas poseen pocos amigos, su apariencia física difiere también de los otros compañeros y con frecuencia los padres les han dado una sobreprotección. Igualmente, los resultados del estudio reflejan que las chicas son más víctimas del acoso escolar realizado de forma indirecta (exclusión social, por ejemplo), mientras que los chicos sufren con mayor frecuencia agresiones físicas.

En el Reino Unido al hablar de violencia escolar se usa el término *bullying* (término que ya hemos estado utilizando), para referirse a un acto que causa daño físico o psicológico, repetido en el tiempo y en el que se produce un desequilibrio de poder (Smith, 1999).

En este país existe un elevado número de publicaciones sobre violencia escolar; éstas concluyen que un 10% de los alumnos han declarado haber sido víctimas de acoso escolar de una manera regular. No se han encontrado diferencias entre las zonas urbanas y rurales. La forma más frecuente de acoso escolar es la verbal, antes que la física (Monclús y Saban, 1999).

Por último, en Francia, hay que matizar que cuando se habla de violencia escolar se refiere a violencias civiles o penales, en agresiones contra las personas o contra sus bienes. No se refieren a la violencia escolar como *bullying*, algo que sí sucede en el Reino Unido. Por ello, Pain (2000) propone dos tipos de violencia:

1. Violencias objetivas o delictivas, sobre las que se puede intervenir a nivel policial y judicial.
2. Violencias subjetivas, más sutiles, de actitud, que aparecen en el medio escolar mediante actitudes hostiles de desafío, de rechazo... lo que se denomina por algunos expertos como conductas antiescolares.

Una vez reflejadas las múltiples definiciones de autores destacados en el estudio del acoso escolar, así como aquellas aportadas por instituciones oficiales de algunos países europeos, parece que se puede llegar a un acuerdo en lo que respecta a los rasgos principales que caracterizan al *bullying*. Entre ellos, destacamos:

- Desequilibrio de poder. Es el elemento más nombrado del *bullying*. Para que se produzca una situación de acoso escolar tiene que haber siempre una desigualdad de fuerzas, de tal manera que el agresor va a ser más fuerte que la víctima, sintiéndose ésta indefensa. En este apartado Ortega y Mora-Merchán realizan una buena aclaración sobre el desequilibrio de poder: si el alumno agresor, como se comprueba en algunos estudios (Smith y Boulton, 1990) es una persona que cae mal a sus compañeros, entonces no estaría en una posición de privilegio, por lo tanto, si se tiene en cuenta ese aspecto no habría tal desequilibrio de poder.

- Intención. Aunque la intencionalidad no se recoge en todas las definiciones anteriores, se ha considerado que es un indicador claro de que un alumno pueda estar sufriendo una situación de acoso escolar. Probablemente la mayor dificultad radique en conocer cuál es realmente la intención que se puede estar produciendo detrás de una conducta intimidatoria, tal y como apuntan Ortega y Mora-Merchán (2000).

En general los autores sí que recogen que detrás de una conducta intimidatoria está la intención de hacer daño por parte del agresor, y al mismo tiempo obtener satisfacción por ello.

- Reiteración. El *bullying* para que pueda calificarse como tal, tiene que ser repetido en el tiempo, y realizarse de forma recurrente. Aquí surgen opiniones

contrapuestas, pues no se ha llegado a un acuerdo para definir el punto de corte a partir del cual se puede estar produciendo el acoso.

A pesar del aparente acuerdo existente en lo que refiere a la delimitación de los rasgos característicos del *bullying*, Smith (2004) plantea una serie de interrogantes en relación a aquello que caracteriza este fenómeno. Por ejemplo, no está del todo claro el aspecto de la acción repetida; si tiene que ver con el tiempo, no se conoce cuál sería esa duración, teniendo en cuenta que la intensidad de unas situaciones de acoso es diferente a otras, así como diferentes son las personas victimizadas.

Otra cuestión que Smith plantea tiene que ver con la forma de medir el desequilibrio de poder presente en el acoso escolar.

En último lugar, el autor hace alusión a nuevas formas de acoso a través de Internet o mensajes a móviles. Se pregunta si estas nuevas modalidades se corresponderían con nuevas formas de *bullying*.

2.3. Características y tipología del *bullying*

Para comenzar a clasificar las características propias del *bullying*, nos remitiremos a Olweus, el cual representa el punto de partida en las investigaciones sobre este fenómeno. El autor delimita las situaciones en las que un alumno sería víctima del acoso escolar, y lo hace de la siguiente forma:

Un alumno o alumna es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o grupo de ellos/as. Por acción negativa se entiende cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiera o incomoda a otra persona. Se pueden cometer acciones negativas de palabra, por ejemplo con amenazas y burlas, tomar el pelo o poner mote. Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro (...) También es posible llevar a cabo acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico, sino, por ejemplo, mediante muecas, gestos obscenos... (Olweus, 1998, p.25).

Olweus matiza que las acciones de acoso se deben producir “de forma repetida en el tiempo”, pero que en determinadas circunstancias se podría considerar agresión intimidatoria una situación particular más grave de hostigamiento (Olweus, 1998). Este autor quiere excluir aquellas acciones que sean ocasionales y no revistan gravedad.

Para poder referirse a situaciones de acoso escolar es esencial que exista un desequilibrio de fuerzas, en donde la víctima no sea capaz de defenderse. Por lo tanto, y siguiendo a Olweus, las características básicas del acoso escolar serían:

1. Indefensión. La existencia de una víctima indefensa que se convierte en el objetivo de un compañero o grupo de ellos.
2. Desigualdad. Se da una situación de desigualdad, ya sea física, social o psicológica, así como de indefensión por parte de la víctima.
3. Persistencia. Se trata de agresiones repetitivas y persistentes, que incluso pueden llegar a prolongarse durante años.

Besag (1989) añade un aspecto moral a la intencionalidad del acto.

En el afán por delimitar las características propias del *bullying*, Olweus señala que dicho concepto se debe utilizar tanto en la situación en la que un individuo particular hostiga a otro, como aquella en la que el responsable de la agresión es todo el grupo (Olweus, 1973).

Avilés (2006) añade otras características complementarias en los casos de *bullying*:

- Daño a la víctima
- Silencio de los participantes ante los adultos
- Gratuidad de los ataques
- Provocación por parte de algunas víctimas
- Rechazo grupal de la víctima
- Exculpación de los agresores

En lo que concierne a la tipología del *bullying*, podemos diferenciarlo según la gravedad de las acciones, según el grado de visibilidad, según la naturaleza de las agresiones y en último lugar según los componentes dominantes en cada acto (Avilés, 2006):

Funk (1997) clasifica las conductas de acoso en cuatro categorías, teniendo en cuenta la gravedad de las acciones: agresiones físicas (mentiras e insultos), agresiones verbales (peleas del alumnado), vandalismo sobre el material y las instalaciones y el uso de armas y el acoso sexual, que sería, según el autor, el más grave.

En lo que concierne al grado de visibilidad de las conductas agresivas, Olweus (1998) diferencia un *bullying* directo en el que la víctima recibiría los ataques de manera directa, y un *bullying* indirecto en donde la víctima es sometida al aislamiento social y a la exclusión grupal.

Según la naturaleza de las agresiones, un número importante de autores (Cerezo, 2007; Defensor del Pueblo, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2000) clasifican de manera unánime la tipología del *bullying*. Así se recoge en el Informe del Defensor del Pueblo (1999):

- Maltrato físico: amenazar con armas (maltrato físico directo), pegar (maltrato físico directo), esconder cosas (maltrato físico indirecto), romper cosas (maltrato físico indirecto) y robar cosas (maltrato físico indirecto).

- Maltrato verbal: insultar (maltrato físico directo), poner motes (maltrato verbal directo) y hablar mal de alguien (maltrato verbal indirecto).

- Exclusión social: ignorar a alguien, no dejar participar a alguien en una actividad y atacar la red social de la víctima.

- Mixto (físico y verbal): amenazar con el fin de intimidar, obligar a hacer cosas con amenazas y acosar sexualmente.

Si tenemos en cuenta la tipología referida a los contenidos directos, se puede extender a diferentes tipos de *bullying*: *bullying* físico (dar patadas, romper objetos, destrozar materiales), *bullying* verbal (insultar, humillar, poner motes), *bullying* gestual (muecas, conductas faciales negativas), *bullying* social (excluir, ignorar a alguien), *bullying* racista (se refiere al *bullying* que incluye componentes racistas) y *bullying* sexual (acoso en el que se utilizarían contenidos sexuales, pero sin tener que terminar en abuso sexual).

En esta clasificación se incluyen también tres nuevas manifestaciones de *bullying*, que son: *bullying* de necesidades educativas especiales, en donde las diferencias que presenta un alumno pueden convertirse en objeto de acoso escolar;

bullying relacionado con la orientación sexual en aquellos alumnos que han manifestado su homosexualidad o se les supone, a través del tono de voz o gestos; y *ciberbullying*, en donde el acoso se produce a través de la red.

Una última categoría de clasificación se relaciona con los componentes dominantes que predominan en las situaciones de acoso, tales como el componente físico, en el que predominan los ataques físicos; el componente verbal, con especial aparición de los insultos y descalificaciones, y el componente psicosocial, con predominio de ataques encubiertos que van disminuyendo la autoestima y la red social de la víctima (Lowenstein, 1977).

Collell y Escudé (2003) proponen una clasificación de las diversas acciones de maltrato y las diversas formas que adoptan. Para ello, diferencian tres tipos de maltrato: físico, verbal y de exclusión social. El primero de ellos se puede manifestar de manera indirecta a través de esconder o robar cosas de un compañero, o de forma directa mediante golpes o amenazas. El maltrato verbal tiene su manifestación directa a través de insultos, burlas o la imposición de motes y su manifestación indirecta a través de la difusión de rumores o de hablar mal del compañero. En último lugar, y en lo que respecta a la exclusión social, ésta se puede manifestar por vías indirectas, esto es, ignorar, o mediante vías más directas tales como excluir a alguien del grupo y no dejarle participar en las actividades.

2.4. Cyberbullying

A medida que en estos últimos años hemos ido conociendo, principalmente a través de los medios de comunicación, casos de acoso escolar presentes en los centros educativos, también hemos podido advertir la aparición de nuevas formas de maltrato. La última, y a la que haremos referencia en este apartado, tiene ya nombre propio, de hecho, su relevancia es de tal magnitud, que se conoce como *el fenómeno del cyberbullying*.

Considerado ya como un tipo de *bullying* en los centros educativos, (Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippett, 2006) el *cyberbullying* se está convirtiendo en una nueva forma de acoso entre escolares que se realiza utilizando como instrumento las nuevas tecnologías de la información. La importancia que están cobrando en la

sociedad actual ha provocado que empiecen a considerarse como un factor influyente en el origen de las conductas violentas (Berkowitz, 1996; Cerezo 2001).

Aunque se considera como un tipo de *bullying*, el *cyberbullying* presenta diferencias con respecto al primero. Mientras que en el *bullying*, el acoso se suele realizar en el centro educativo o en sus alrededores, el *cyberbullying* se produce fuera de él, por lo que es realmente complicado que el profesor pueda detectarlo. En muchas ocasiones, la víctima no podrá conocer a la persona que lo intimida, debido a que puede permanecer en el anonimato o si se da a conocer puede ser a través de nombres y/o una localización falsa. Este hecho puede acrecentar en la víctima el sentimiento de impotencia.

Sin embargo, a pesar de la existencia de determinados factores que convierten el *cyberbullying* en una forma peculiar de acoso, también comparte con el *bullying* algunas características, como son la asimetría de poder y el dominio que se ejerce sobre el otro. Igual que el *bullying* es repetitivo y continuado. La principal diferencia que el *cyberbullying* presenta respecto al *bullying* tradicional es que se trata de un acoso indirecto. El agresor no tiene que hacerse ver ni tampoco utilizar la fuerza física. Sin embargo, y a pesar de esto, la víctima tampoco es capaz de defenderse, igual que sucede en el *bullying*; no sabe cómo ni contra quién protegerse.

Se han realizado clasificaciones de diferentes tipos de *cyberbullying*, dependiendo de las vías por las que se realice la conducta de acoso (Smith et al. 2006): mensajes de texto recibidos al móvil, fotografías hechas con el móvil para su posterior uso, llamadas acosadoras al teléfono móvil, correos electrónicos amenazantes, páginas webs donde se difama a la víctima o se la ridiculiza y acoso mediante programas de mensajería instantánea. Otra clasificación tendría que ver con la acción que se realiza (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008): provocación a través de Internet hasta llegar a la utilización de términos descalificativos; denigración mediante propagación de rumores falsos y ofensivos a través de Internet, suplantación de la personalidad, haciéndose pasar por la víctima; violación de la intimidad, desvelar aspectos particulares a través de la red; juego sucio, compartir con los internautas confidencialidades de la víctima,

habiéndose ganado previamente su confianza; exclusión, eliminar a alguien de foros, chats de forma deliberada; ciberacoso, utilizar palabras denigrantes y amenazantes con la finalidad de provocar miedo a la víctima.

Si se han identificado diferentes formas de acoso a través de la red, también existen diferentes tipos de agresores, dependiendo del objetivo de la agresión. Así, habrá agresores que lleven a cabo este tipo de acoso para saldar algún tipo de situación, para ellos injusta, otros agresores infligirán este tipo de daño de manera gratuita, o buscando algún tipo de “diversión”.

Incluido también como un tipo de acoso a través de la red, el “*Happy Slapping*” (bofetada feliz) es un fenómeno que surge en Gran Bretaña y que se ha difundido rápidamente por todo el mundo. La dinámica consiste en que los escolares graban con sus teléfonos móviles humillaciones y palizas a compañeros e incluso a profesores. Posteriormente difunden las grabaciones a través de Internet.

En relación con los estudios realizados hasta el momento, destaca un estudio que se realiza en el Reino Unido. Dicho estudio consistió en una encuesta realizada a 92 alumnos de edades comprendidas entre los 11 y 16 años de 14 escuelas de Londres. La conclusión a la que se llegó es que el acoso más frecuente era el relacionado vía correo electrónico, seguido por las llamadas telefónicas y mediante programas de mensajería instantánea. Los resultados además constataron que las categorías de ciberacoso eran mayores o iguales fuera de la escuela, y que las chicas tenían más posibilidades de haber sido víctimas, especialmente mediante mensajes de texto o llamadas telefónicas. Un tercio de las cibervíctimas no se lo contó a nadie, y los que lo hicieron se lo comunicaron a un amigo o a los padres, antes que a algún profesor (Smith et al. 2006).

En España no hay de momento estudios claros que nos permitan llegar a conclusiones claras; sin embargo, en el Informe del Defensor del Pueblo (2006) se detectó un 5,5% de víctimas acosadas a través de internet. En relación con los agresores, el porcentaje que se encontró fue similar, un 5,4% de la muestra total. El informe también concluye que uno de cada cuatro alumnos ha sido testigo de las situaciones de acoso a través de la red.

“¿Qué hay dentro de nosotros que nos mueve a hacer sufrir intencionadamente a nuestros compañeros de vida?” (L. Rojas Marcos, *Las semillas de la violencia*)

Capítulo III. PARTICIPANTES DEL ACOSO ESCOLAR. EL ESQUEMA DOMINIO-SUMISIÓN

El *bullying* es una situación de maltrato que se produce entre iguales. Esta afirmación conlleva a que una de las primeras preguntas que nos hagamos es saber cuáles son las características de los participantes en este fenómeno.

En los años setenta, cuando Olweus comenzaba a estudiar el fenómeno de maltrato entre iguales, el foco de atención se centró principalmente en estudiar e identificar solamente a los agresores y a las víctimas. En la actualidad, lejos de creer que en el *bullying* solamente están implicados un agresor y una víctima, la tendencia es apoyar la idea de que efectivamente nos encontramos ante una dinámica de la violencia en la cual a menudo llegan a estar implicados prácticamente todos los alumnos de un aula, e incluso un centro educativo. Es un dato más que nos indica que no estamos ante un fenómeno individual

Si todas las situaciones en las que se produce el maltrato no son iguales, como ya hemos comprobado, tampoco son iguales los rasgos que definen a “los protagonistas” del mismo. Este último aspecto relacionado con las características de los alumnos se convierte en necesario porque nos puede ayudar a prevenir posibles situaciones de maltrato. Lo cierto es que se hace necesario la elaboración de un perfil que nos ayude a identificar aquellas características más propias de los posibles agresores. Trabajar en esta línea es importante, por la necesidad de adelantarse a las posibles situaciones de violencia que puedan aparecer, pero sin olvidar, por otra parte, que un intento excesivo por perfilar a determinados alumnos, puede clasificarlos injustamente en un lugar que tal vez no les corresponda. Además hay que tener en cuenta que debemos estudiar a cada alumno de manera individualizada, porque existen características generales que no siempre están presentes en las particularidades de cada persona. Tal puede llegar a

ser la complejidad, que el estudio de los rasgos que caracterizan tanto a agresores como a víctimas son a menudo contradictorios, o simplemente están lejos de reflejar muchas veces un acuerdo unánime.

3.1. Agresores

No existe un perfil de agresor, pero sí hay unas circunstancias que provocan que se desarrolle la violencia. Rara vez actúan solos, de tal manera que para actuar buscan el apoyo del grupo. Sin embargo, las conclusiones a las que llegó Cerezo en un estudio realizado en el año 2006, con una muestra de 107 alumnos de educación primaria de edades comprendidas entre los 7 y los 13 años, parecen indicar que efectivamente existe un perfil específico de los agresores frente a las víctimas, destacando la fortaleza física y su carácter de liderazgo.

Son varios los autores que se han interesado por realizar una tipología de los agresores. Olweus (1993) realiza una clasificación de los agresores en dos grandes tipologías: el predominantemente dominante y el predominantemente ansioso. El primero de ellos utiliza la violencia como instrumento para conseguir determinados objetivos. El tipo predominantemente ansioso está vinculadazo a la agresividad reactiva, la cual surge cuando la persona sufre un alto nivel de tensión y no se puede afrontar de otra forma que no sea a través de la manifestación de estallidos agresivos. El autor señala sin embargo, que no siempre los agresores se ajustan a estas descripciones.

En 2006, Avilés se refiere a los agresores diferenciando dos grupos: el primero de ellos alude a los *participantes principales* y el segundo a los *participantes secundarios*. En los participantes principales diferencia un perfil de *agresor seguro de sí mismo, un agresor mixto*, que incluiría a un agresor que a su vez es agredido. Entre los *participantes secundarios* destacan un *agresor secuaz* y un *agresor ansioso*.

Los rasgos que más caracterizan al *agresor seguro de sí mismo* son la certeza y la seguridad con lo que va a hacer; el agresor agredido se relaciona con aquellos alumnos que en principio son agresores pero terminan siendo agredidos.

Este último grupo es denominado por Olweus como *agresores victimizados*

(Olweus, 1998).

Entre los *participantes secundarios*, el *agresor secuaz o pasivo* (Olweus, 1998) acompañaría al agresor sin actuar, pero lo respaldaría. El *agresor ansioso o reactivo* se caracterizaría por poseer una conducta ansiosa que les llevaría a responder de manera agresiva en momentos de elevada tensión.

Si bien nos encontramos con algunas dificultades para clasificar al agresor en un grupo con unas características presentes de manera casi universal, sí que se han podido extraer los perfiles de los agresores más comunes que intervienen en el *bullying*.

La primera referencia con la que contamos alude a las particularidades personales de los agresores. Son clasificados como impulsivos, disruptivos y extrovertidos. Los niveles de autoestima parecen no gozar de un consenso, aunque la tendencia sería que la tengan más bien en un nivel alto (Olweus, 1998). Esta afirmación es apoyada por Cerezo (2006) al señalar que aunque la autoestima de los agresores no es baja, estaría condicionada en buena medida por el poder que puedan ejercer en el grupo de referencia.

Sin embargo, tal y como recogen D. Farrington y A. Baldry, (2006), los alumnos que se califican a sí mismos como acosadores solían tener baja autoestima y se mostraban preocupados por sus habilidades intelectuales, su apariencia física y su popularidad. Estos mismos autores no encontraron ninguna relación entre el acoso y la autoestima.

Tienen dificultades para ponerse en el lado de los demás. Su razonamiento, primitivo, les conducirá a vengarse o bien ante supuestas ofensas o bien para dejar claro quién es la persona que ejerce el poder. Sin embargo, estos agresores son percibidos por el resto de sus compañeros como personas intolerantes y arrogantes, envueltas siempre en un halo de “respeto”. De hecho, hay pocas evidencias de que realicen las conductas de acoso porque se sienten mal con ellos mismos (Olweus, 1993).

En las características asociadas a la personalidad del agresor Olweus (1998) señala tres motivos relacionados con la manifestación de las conductas agresivas: la tendencia a dominar de los agresores y ejercer el control sobre los demás, condiciones familiares en las que han vivido y que les haya producido cierta

hostilidad hacia el entorno, así como un componente de beneficio en su conducta.

En lo referente a las variables de personalidad, suelen presentar algunas dimensiones de personalidad específicas, tales como un elevado nivel de Psicoticismo, Extraversión y Sinceridad, junto a un nivel medio de Neuroticismo, tal y como lo refleja Cerezo (2001). Olweus (1978) concluyó que los acosadores varones tenían una personalidad agresiva, unos mecanismos débiles de inhibición de la agresión y una actitud favorable hacia contenidos violentos.

Si nos detenemos en las características de los agresores que conciernen al aspecto físico, los rasgos de fuerza y fortaleza parecen gozar de un amplio consenso entre los autores (Olweus, 1998; Avilés, 2003). A menudo los agresores están en la misma clase que la víctima. (Informe del Defensor del Pueblo, 2006). De hecho, la clase y el patio, junto con los pasillos, son los escenarios donde se producen la mayoría de las situaciones de maltrato, donde el agresor hará alarde de su capacidad para intimidar y agredir sobre la víctima.

Sin embargo, tal y como matiza Olweus (1998), no siempre los chicos que posean una fuerza física van a utilizarla para intimidar a otros:

(...) un número bastante elevado de chicos fuertes no son agresivos. Sin embargo, lo que parece caracterizar al agresor (chico) es la combinación de un modelo de reacción agresiva y de fuerza física. Del mismo modo, una víctima se caracteriza por una combinación de un modelo de reacción ansiosa y de debilidad física (Olweus, 1998, p.56.)

En el ámbito social los agresores tienden a culpabilizar a la víctima. Sienten que tan solo ellos reaccionan a las agresiones y/o provocaciones. Con frecuencia, el agresor justifica el acoso calificándolo de defensa ante una provocación, produciendo en la víctima un importante sentimiento de culpabilidad. Por otra parte, las víctimas, son siempre merecedoras de la violencia, porque son ellas quienes la provocan. Incluso en ocasiones llegan a sentirse como unos héroes, o simplemente como alguien que reacciona de manera justa ante las supuestas provocaciones a las que consideran verse sometidos. Todavía está extendida la tendencia a creer que la víctima “pudo haber hecho algo”.

Muestran una actitud negativa hacia la escuela, mostrando en muchas ocasiones actitudes desafiantes, incluso con los profesores (Cerezo, 2001).

Las conclusiones a las que algunos estudios llegan es que efectivamente estos alumnos no van bien en el colegio desde el punto de vista académico, no tanto por su capacidad intelectual, sino porque no les gusta ir al colegio y no tiene motivación para el estudio (Cerezo, 1996, 2002; Olweus, 1998).

A menudo son percibidos por sus compañeros como arrogantes y poco tolerantes (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004). El rechazo también es provocado porque entre los mismos compañeros son conocidos por ser escandalosos, problemáticos y muy críticos con los demás (Hernández, 2001). Sin embargo, parece haber opiniones contrarias al respecto, pues en ocasiones estos alumnos agresores son considerados como chicos con buenas relaciones interpersonales en el aula, al ser respaldados por el resto de compañeros (Cerezo, 2001). Ortega (2005) señala la utilización por parte de los agresores de actividades o juegos no académicos para destacar respecto al resto de compañeros, ya que quieren ser los protagonistas de cada situación, en definitiva, tener el poder.

En lo referente a las habilidades sociales, coexisten dos aspectos fundamentales: uno de ellos considera que el agresor presenta escasez de habilidades para la comunicación con sus iguales y exponer lo que necesitan o aquello que les gustaría, y por otro lado, se afirma y se constata que el agresor es muy ágil en el manejo de situaciones sociales que implican situaciones de maltrato (Avilés, 2006).

En general poseen una escasa capacidad de autocontrol de las relaciones sociales, de tal manera que en ocasiones presentan dificultades para interpretar los sentimientos de los otros con la consecuencia de que solamente serán capaces de captar las situaciones desde su punto de vista. Desde la Teoría del Déficit se han señalado errores atribucionales: el agresor atribuiría las intenciones agresivas a los otros, por lo tanto, justificaría sus acciones violentas como una respuesta válida ante las actuaciones que él considera abusivas. Es el denominado “error básico de atribución”, esto es, atribuir a la víctima del acoso la responsabilidad de lo que le ocurre: “intentado ver en él los rasgos, características, carencias, déficits

actitudinales o conductuales, que le hacen ser merecedor o responsable de alguna forma de la situación de acoso que sufre” (Oñate, 2007, p. 94).

Sus relaciones familiares son problemáticas, pues muchos de ellos viven en situaciones de carencia afectiva (Avilés, 2006), por lo cual gozan de un exceso de autonomía que no resulta beneficioso.

Los más recientes estudios longitudinales muestran que aquellos niños que desarrollan conductas violentas y de acoso escolar tienden a convertirse en acosadores en otros ámbitos cuando sean adultos. También aumenta el riesgo de criminalidad temprana (Olweus, 2003).

En lo referente a los autores del acoso escolar, los varones son señalados como agresores en más del doble de los casos que el sexo femenino (Ortega, 1994; Olweus, 1998; Oñate y Piñuel, 2007). Este dato debe tomarse con cautela, pues chicos y chicas suelen utilizar diferentes estilos de agresión. Así, los chicos se decantan en mayor medida por agresiones físicas directas, mientras que las chicas utilizan en su mayor medida formas de agresión más sutiles tales como la exclusión social o el aislamiento de la víctima, por lo cual podría darse el caso de que no existiese esa diferencia relacionada con aspectos cuantitativos, sino con aspectos relacionados con las diferentes formas en las que se manifiestan las situaciones de maltrato.

3.2. Víctimas

Si resultaba complicado establecer con los agresores una visión clara de los diferentes grupos en los que incluir sus múltiples y variadas características, con las víctimas resulta bastante más claro, aunque no por ello más sencillo. Aunque agresores y víctimas no compartan, como es lógico, muchos rasgos en común, intentar diferenciar las características propias de cada uno nos ayudará a delimitar adecuadamente el problema.

Los estudios apuntan a la existencia de un perfil de víctima. Sin embargo, debemos matizar que aunque observemos características “generales”, presentes en buena parte de las víctimas, no siempre nos encontraremos con un perfil

totalmente claro de la víctima. Como punto de partida tomaremos la clasificación que Avilés (2006) realiza:

Entre los participantes principales se encontraría la víctima pasiva, y entre los participantes secundarios estaría la víctima provocadora, la víctima agresiva y reactiva y la víctima segura de sí misma.

La víctima pasiva es la más común. Es aquella que no responde ante los ataques agresivos. Permanece en el más absoluto silencio. A menudo responden con el llanto ante estas situaciones. Su autoestima es baja, son inseguros y físicamente débiles. En el colegio apenas tienen amigos y muestran una total oposición hacia la violencia (Olweus, 1978). Se presentan también como personas sensibles y con poca asertividad, lo que las convierte en un blanco perfecto para los agresores.

Por otra parte, la víctima provocadora. Olweus (1998) matiza que el empleo del término *provocadora* no lleva implícita la justificación de que la víctima sea agredida; se refiere básicamente a rasgos característicos de la víctima, tales como rasgos ansiosos y agresivos que llegan a molestar a sus iguales. Muestran un comportamiento hiperactivo que incomoda y produce reacciones negativas en el grupo en el que están. Presentan una importante inestabilidad emocional así como acciones inadecuadas con los otros.

Las víctimas agresiva y reactiva reaccionan de forma agresiva ante los ataques. El primer tipo, la víctima agresiva, puede llegar a agredir a un compañero que considere fácil de intimidar, incluso en ocasiones la agresión puede dirigirse contra sí misma. La víctima reactiva es la que reaccionará de forma violenta ante las conductas del agresor, por lo cual este último desistirá y buscará otra víctima.

La víctima segura de sí misma es aquella que resulta elegida por algún comportamiento puntual que les haya sucedido y que haya suscitado la risa o la burla de los compañeros.

Poseen seguridad en sí mismos y en general se trata de alumnos brillantes y con una buena capacidad cognitiva.

Frente al mito existente de que los niños acosados son más débiles o que muchas veces presentan un defecto congénito, Oñate (2007), advierte que estos niños no son “diferentes”, ni física ni emocionalmente. Es un aspecto que resulta

relevante señalar, pues siempre se ha intentado caracterizar a la víctima con una serie de rasgos característicos.

Desde el punto de vista de Oñate y Piñuel (2007) un niño es objeto de acoso independientemente de sus rasgos o características individuales. Las situaciones de acoso escolar dependerían más de “factores situacionales que pertenecen al entorno educativo” (Oñate y Piñuel, 2007, p.67). Sin embargo, Smith (1999) expone tres factores que incrementan el riesgo de que un alumno sea victimizado:

- Tienen características particulares que destacan y que los convierten en objetivos de atención.

- Están poco integrados en las redes sociales, de amistad con los compañeros de clase, y por lo tanto se encuentran solos.

- Algunos de estos chicos presentan problemas conductuales que “molestan” a otros y les hacen comportarse de forma que “provocan” la agresión.

El interés por recabar información acerca de los diferentes tipos de víctimas lleva implícito la necesidad de conocer qué factores influyen o condicionan que un alumno se convierta en una víctima de acoso escolar. En relación a este aspecto referido a las características particulares de cada niño, Collell y Escudé (2006) hacen alusión a determinados rasgos diferenciales que hace que un determinado alumno pueda ser objeto de burla, motes o incluso agresiones físicas: el llevar gafas, estar muy gordo o muy delgado, el estilo de vestir...

Igualmente, niños con trastorno de déficit de hiperactividad (TDAH), que molestan de manera reiterada a sus compañeros, pueden favorecer actitudes de rechazo; también el caso de alumnos bien integrados en el colegio, con una buena capacidad cognitiva, pueden suscitar la envidia de los compañeros, y no son capaces de desarrollar las habilidades sociales necesarias para hacer frente a los agresores. (Collell y Escudé, 2004).

Ortega y cols., (1998) diferencian diferentes tipos de personalidad que pueden ser objeto de situaciones de victimización: entre ellos estaría un chico hiperactivo, con bastantes torpezas sociales que hace que sea rechazado por el resto de compañeros. Son las llamadas víctimas provocadoras.

En otras ocasiones la víctima es un alumno débil debido a que ha sido un niño excesivamente protegido. Como no saben hacer frente a situaciones en las

que se abuse de ellos, tienden a refugiarse en su núcleo familiar y a rodearse de un grupo de amigos pequeño.

Otras víctimas lo son porque tienen una debilidad física o psíquica. Ser un alumno con alguna necesidad especial no es el único motivo para ser objeto de risas y de burlas; en ocasiones, tener una característica especial como el llevar gafas, el ser gordo o muy delgado, puede ser suficiente para convertirse en el blanco perfecto de agresiones, burlas o desprecios.

Otro grupo de víctimas es el que pertenece a grupos sociales diferentes: el ser gitano en un contexto en el que hay payos (o al revés).

Ortega y cols. (1998) apuntan la idea de que un alumno que haya sido víctima de acoso durante un periodo largo de tiempo, se convertirá en agresor con un alto índice de probabilidad lo cual supone que las situaciones de acoso escolar están inmersas en una espiral de violencia. Detrás de cada agresor probablemente encontremos una historia de maltrato entre iguales, o también de un maltrato cuyo origen puede estar en el ámbito familiar.

Desde una perspectiva más amplia, Garrido (2006) señala una serie de factores que pueden influir en que un alumno pueda ser objeto de acoso escolar; entre ellos estarían factores personales (baja autoestima, inseguridad, elevada formación), relacionales (dificultades de aprendizaje) o vinculados a su orientación sexual (homosexualidad, preferentemente).

Las variables de personalidad en las víctimas son diferentes a las que presentaban los agresores. Sus relaciones interpersonales se desarrollan y manifiestan a través de una importante timidez; obtienen una alta puntuación en Neuroticismo, así como en Ansiedad e Introversión (Cerezo, 2001). Poseen un concepto negativo de sí mismos, aunque algunos autores la consideran más una causa que un efecto del *bullying* (Rigby, 1996).

Característica típica de las víctimas será el modo en el que van a procesar la información social que reciben que se traduce en una falta de habilidades sociales. Esto se da especialmente en el caso de las víctimas clásicas, con un alto grado de ansiedad e inseguridad y con tendencia a culpabilizarse. Unido a estos factores se encuentra la incapacidad para resolver la situación de maltrato, al no disponer de herramientas psicológicas necesarias tales como la asertividad.

Las relaciones con sus iguales no son fáciles. Muestran miedo a establecer nuevas relaciones y no gozan de una gran popularidad entre sus compañeros (Ortega, 1994).

En lo referente al ámbito familiar, se ha observado una dependencia excesiva de los padres, acompañada de una excesiva protección paterna (Olweus, 1993).

El alumno víctima puede ser chico o chica en una proporción similar. Algunos investigadores (Defensor del Pueblo, 2000) concluyen con que son más los chicos implicados, y otros, Ortega (1992) encuentran proporciones similares entre víctimas masculinas y femeninas.

3.3. Espectadores

La prepotencia del agresor y la indefensión de la víctima se ven reforzadas por la indiferencia de los que no se posicionan ante esa injusta situación de maltrato: Son los espectadores, aquellos que no se involucran activamente en una situación en la que el otro necesita ayuda. Se hacen tolerantes con la situación porque no la denuncian, pese a conocer al agresor, a la víctima e incluso dónde se producen los hechos, los lugares.

El grupo de espectadores posee una influencia crucial en el desarrollo de los acontecimientos, pues en el supuesto caso de que se opusiesen a las agresiones, los agresores pueden llegar a perder su poder. Sin embargo, es el miedo de los espectadores a ser ellos mismos el objeto de las agresiones lo que provoca que sean incapaces de ayudar a la víctima. La pasividad y en ocasiones una cierta indiferencia al sufrimiento del otro será algo que los caracterice.

Avilés (2002) diferencia distintos tipos de espectadores: activos, si ayudan al agresor; pasivos, si le refuerzan indirectamente, a través de muestras de atención, sonriendo; prosociales, si ayudan a la víctima y espectadores puros, si no hacen nada, pero observan la situación.

Además de estos testigos, que podrían considerarse principales, por estar al lado de la persona que sufre el abuso de poder, aunque no actúen en defensa de la víctima, existen también un grupo de espectadores secundarios, que serían

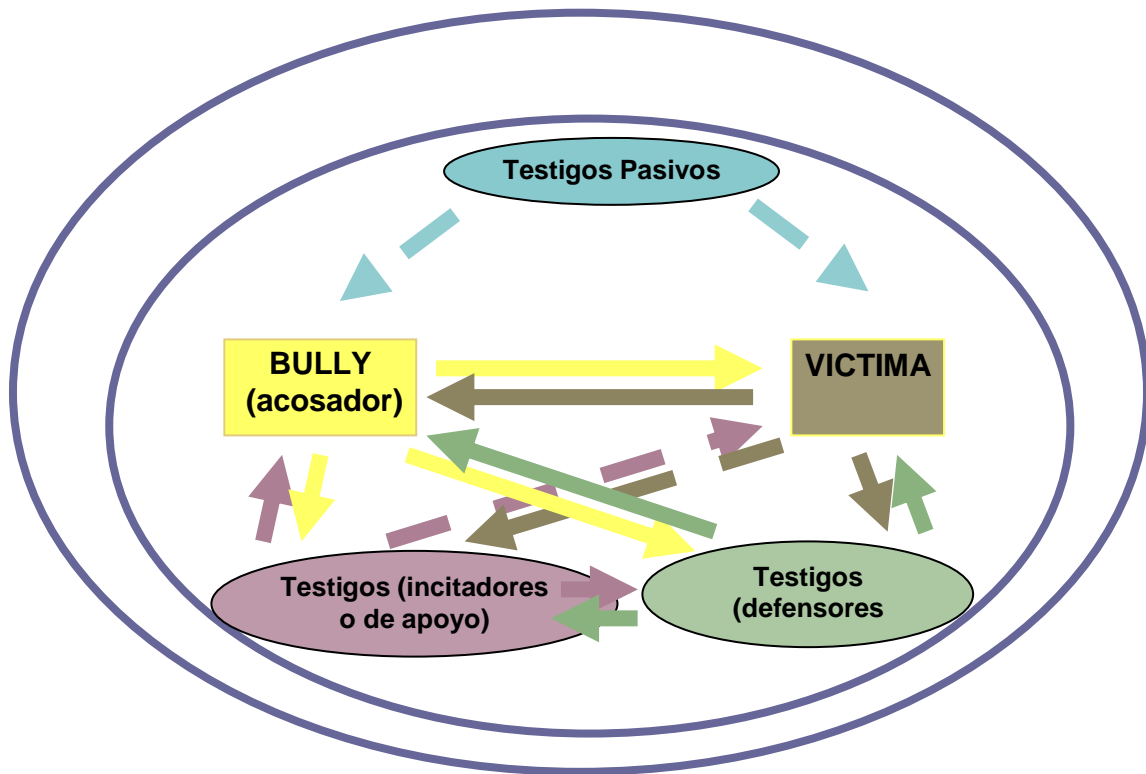
aquellos alumnos que ayudan al compañero que está siendo maltratado, esto es, la víctima, y los que se posicionan a favor del agresor, animándole en su acción.

Los adultos forman parte también del grupo de espectadores, pero en este caso toma otro matiz, y es que buena parte de los padres no se enteran de que está sucediendo una situación de maltrato. En relación a los profesores, sucede algo parecido: o bien no son conscientes de lo que está pasando o no comunican el suceso a los organismos competentes que puedan ayudar a solucionar el problema.

El Informe del Defensor del Pueblo (2006) refleja en sus resultados que en general ha disminuido el porcentaje de alumnos que no comunican a nadie una situación de maltrato. Las víctimas acuden principalmente a los amigos, aunque un tercio lo cuenta a la familia, y algo menos a los compañeros. Son pocos los que acuden a los profesores. Asimismo, las víctimas afirman que la ayuda la reciben casi exclusivamente de los amigos. Sin embargo, el porcentaje continúa siendo preocupante, pues alrededor de un 10% de las víctimas no lo habla con nadie (esta cifra, no obstante ha disminuido en relación con el estudio del año 2000, que eran más de un 15%).

Casi la mitad de los testigos dice intervenir si la víctima es un amigo o amiga, pero sin embargo, más de dos tercios de los agresores señalan la pasividad de quienes observan lo que sucede.

Víctimas, agresores y espectadores forman parte de una dinámica denominada por Ortega (1997) como el *triángulo de la violencia*:



La dinámica del *bullying* cuenta con unas protagonistas principales (agresor y víctima); sin embargo, como ya se señaló anteriormente, se trata de un fenómeno grupal donde todos los alumnos del aula juegan un rol, tal y como se recoge en el esquema que figura a continuación:

CÍRCULO DEL BULLYING (Olweus, 1998):

- *AGRESORES*: Inician la agresión y toman parte activa
- *SEGUIDORES*: No empiezan la agresión pero toman parte activa.
- *PARTIDARIOS*: No toman parte activa pero apoyan la agresión mostrando cierto grado de apoyo abierto o bien mostrando su conformidad y que les agrada.
- *ESPECTADORES*: Pretenden no tomar decisión. Adoptan una actitud de indiferencia, intentando de alcanzar cierto grado de neutralidad.
- *POSIBLES DEFENSORES*: No les gusta la agresión y piensan que habría que ayudar a la víctima, pero no lo hacen o no saben cómo hacerlo.
- *DEFENSORES*: No les gusta la agresión y ayudan a la víctima o lo intentan.

Como conclusión, podemos afirmar de manera tajante que las conductas de maltrato entre iguales constituyen un fenómeno grupal. Es un error poner demasiado énfasis en las figuras tanto del agresor como de las víctimas, ignorando entre otros aspectos el contexto social en donde se desarrollan estos actos. La dinámica que se pone en un juego trasciende el mero comportamiento individual. Agresores y víctimas acosadores poseen una posición clave en la génesis y en el desarrollo del problema de la violencia escolar. Sin embargo, el resto de las personas relacionadas con la víctima: compañeros, padres, profesores, juegan un papel crucial en esta dinámica de maltrato.

En realidad, todos nos convertimos en espectadores cuando no damos importancia a las señales de alarma, cuando tratamos de inhibir u obviar las quejas, o quitarle la importancia que requiere. Si bien es importante la educación del menor, no es menos importante su seguridad, su derecho a sentirse seguro en el espacio escolar, libre de cualquier trato vejatorio o humillante (Olweus, 2006).

3.4. El esquema domino-sumisión

Uno de los modelos que se aprenden en las relaciones entre iguales es el esquema dominio-sumisión. Se refiere al poder y control interpersonal que se practica en el proceso natural de socialización, de tal manera que los chicos aprenden hasta dónde pueden llegar con sus impulsos o juegos violentos así como poner freno a los de los demás. El problema fundamental radica en aquellas situaciones en las que el ejercer el poder sobre el otro y la necesidad de obediencia que se crea desde la otra parte se convierten en esquemas rígidos, al mismo tiempo que dañinos en tanto en cuanto se pierde el vínculo de reciprocidad en las relaciones.

El concepto dominio-sumisión proviene de la etología humana; nos permite comprender hasta qué punto las relaciones entre iguales hacen frente, casi de manera natural a la emergencia del poder.

Tal y como señala Ortega Ruiz (2002), el natural modo de proceder de los iguales es la necesidad de negociar, de crear un espacio para el diálogo, para ceder unas veces y “ganar” en otras. Cuando se rompe esta tendencia natural entre los

iguales, se rompe la simetría para caer en una asimetría: uno domina, y otro no tiene más remedio que someterse. La comunicación es unidireccional.

En una publicación de Díaz-Aguado (2005) podemos encontrar que el esquema dominio-sumisión se encuentra en el origen de la violencia entre iguales. Este maltrato supone una perversión de las relaciones entre éstos, al desaparecer el carácter horizontal de la interacción, es decir, la relación de igualdad, que es sustituida por una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima. Cuando el sistema de relaciones de los iguales se configura bajo unas claves socialmente pervertidas en las que predomina el esquema dominio-sumisión, las actividades y los hábitos se hacen rituales sobre la ley del más fuerte. Una persona es dominada y otra es dominante; una es controlada y otra controla. Para conocer el origen de este eje dominio-sumisión es necesario investigar acerca del tipo de creencias y del desarrollo emocional de los protagonistas. Para ello, se convierte en algo necesario conocer cómo se desarrolla la interacción entre iguales y cómo se comienzan a formar las redes sociales en la infancia.

La perspectiva evolutiva cobra especial relevancia en este apartado, al considerarse la importancia de los iguales en el desarrollo del niño. Durante los primeros años de vida la relación con los adultos es crucial. La familia es el primer contexto social en el que el niño se desenvuelve, y es donde aprende las primeras conductas que después le ayudarán a relacionarse con otras personas, ajenas a la familia. Con la familia (o cuidadores) es con quien el niño establece la relación de apego, ese lazo emocional que le va a proporcionar seguridad emocional, y que se hace necesario para el buen desarrollo afectivo del niño. La familia se convierte por lo tanto en el primer agente socializador de la persona.

Poco a poco el niño comienza a tener los primeros contactos sociales fuera del hogar, más concretamente, entre los 2 y los 5 años la calidad y la cantidad de las relaciones experimenta un cambio importante; poco a poco va a abandonar la perspectiva egocéntrica, algo que le permitirá ir poniéndose poco a poco en el lugar del otro e ir comprendiendo los sentimientos o ideas de los demás.

En los años escolares, y a medida que el niño va progresando en sus competencias cognitivas, también van aumentando la importancia de las

relaciones sociales. Mejora la capacidad empática así como la cooperación con los demás; se implican en juegos grupales y participan más en actividades que requieran compartir y colaborar.

Es en la adolescencia cuando los trabajos cooperativos se incrementan todavía más, y las relaciones entre los miembros se hacen más intensas, aunque el número de los miembros del grupo se reduzca. Esta etapa prácticamente no se puede entender sin la interacción con los iguales.

Si bien la familia tiene una importancia crucial como agente socializador, los grupos de iguales poseen también una función esencial en el desarrollo del niño y del adolescente, aunque tal vez no se les haya otorgado la importancia que se merecen. En este grupo de iguales es donde se aprenden conductas tales como la relación con los demás, la amistad, la solidaridad, la justicia. Sin embargo, no siempre el grupo de iguales favorece que los miembros se desarrollen en un ambiente sano. En ocasiones, se produce un desequilibrio en el reparto de poder social, que es lo que dará lugar muchas veces a la aparición de conductas agresivas y de intimidación y maltrato entre los iguales. Comienza en ese momento una lucha por dominar al otro, por convertirse en el líder y por mantener el prestigio social que esa situación le permite tener. Es el momento en el que puede comenzar a desarrollarse una situación de intimidación entre los iguales. Tal y como señala Ortega (1994) el entramado de redes sociales que se desarrollan en el interior del grupo de iguales, se convierte en un punto de partida para comprender los problemas y conflictos que se pueden desarrollar en los colegios.

Los mecanismos de grupo que se desarrollan en la dinámica del *bullying* son múltiples. De hecho, en la actualidad se considera que el *bullying* se desarrolla a través de un proceso grupal, conocido por casi todos y solamente ignorado por algunos.

Castells (1997) emplea el concepto *sociedad en redes* para explicar en gran parte lo que sucede dentro del grupo de iguales. Una red se refiere a un conjunto de nodos que tienen una relación, y en la que existen unos flujos que la mantienen. Si estos flujos desaparecen es cuando la red también puede llegar a desaparecer.

Siguiendo con la formulación de Castells, la relación entre iguales tendría una estructura en red, en donde las relaciones se establecen en un nivel horizontal. Se mueven por “unas normas” que en principio están elaboradas y aprobadas por todos los miembros del grupo. El problema surge en el momento en el que un conflicto no es resuelto mediante el diálogo y la negociación entre todas las partes. En este momento es cuando se rompe esa relación igualitaria entre el grupo de iguales, y es cuando se instaura un desequilibrio de poder, un sistema de relaciones que se basará en el autoritarismo de uno o varios miembros del grupo, y que ejercerá sobre un compañero, ahora convertida en víctima. Esta dinámica de interacción se conoce como *esquema dominio-sumisión*.

Este *esquema dominio-sumisión* cobra especial importancia para explicar las situaciones de maltrato entre iguales, pero además resulta especialmente importante para prevenir posibles actuaciones violentas. En contra de lo que pueda pensarse, el agresor probablemente no se quedará en las actuaciones violentas contra un compañero en el colegio o instituto. Este aspecto ya era señalado en 1977 por Olweus quien afirmaba que “los estudiantes que en un momento dado son agresivos tienden a serlo en otro momento muy posterior” (Olweus, 1977, p.46). El mismo autor hace especial hincapié en que la conducta agresiva constituye una característica individual muy estable.

El *bullying* es un fenómeno grupal porque el agresor no solamente quiere dominar a la víctima, sino que al mismo tiempo desea fervientemente influir en el grupo de iguales. Se convierte en el líder o modelo, con el que es mejor llevarse bien para que cualquiera del resto de los miembros no pueda convertirse en un futuro en otra víctima. De aquí deriva la tan conocida Ley del Silencio. El grupo se convierte en el soporte en el que tiene lugar la relación desigual entre el agresor y la víctima, hasta el punto que entre los miembros es aceptado el poder abusivo de quien lo ejerce, incluso en ocasiones la víctima será percibida como alguien que efectivamente se merece esas actuaciones por parte del agresor. El silencio de los espectadores tiene una gran repercusión en la dinámica del grupo en el que se produce el maltrato. Por un lado ese silencio puede ser interpretado por el agresor como un consentimiento a sus conductas. O por otro lado, si el maltrato, además de ser observado por los espectadores, es aplaudido y apoyado, se estarán

reforzando en él las conductas agresivas. Por lo tanto, esa pasividad, en principio inocua, se convertirá en un poderoso refuerzo para el agresor.

El papel del espectador tiene una gran importancia, aunque en ocasiones se le quiere dejar de lado, centrándose casi exclusivamente en la víctima y el agresor. Sin embargo, su importancia radica en que cobran un papel fundamental a la hora de denunciar una situación de acoso escolar. Se intentan dar explicaciones al por qué esos alumnos no denuncian lo sucedido. Trianes (2000), expone dos motivos: en primer lugar hace alusión al momento en el que se está produciendo la conducta de maltrato. Si un alumno observa una situación de maltrato hacia un compañero, y comprueba que las consecuencias que siguen a esas conductas: poder, prestigio, aprobación unánime, son de su agrado, esto es, positivas, la tendencia será a querer imitarlas.

En segundo lugar, el apoyo de los iguales hacia el agresor cuando realiza las conductas intimidatorias, hace que éstos se animen a seguir manteniéndolas.

La situación de la víctima no es fácil; además de sufrir la violencia del agresor (sea física o psíquica), se encontrará con que sus compañeros no lo van a defender, al optar por guardar un escrupuloso silencio.

El espectador, a pesar de permanecer en el silencio, no se puede salvar de todas las consecuencias que conllevan una situación de maltrato. En ocasiones, pueden aparecer los sentimientos de culpa, por haber presenciado algo injusto y no haber sido capaz de denunciarlo, además de ser presa de un intenso miedo: tal vez la siguiente víctima sea él. Este triángulo formado por agresor, víctima y espectador, con un diferente grado de participación y responsabilidad entre ellos, es el que hará que el esquema de abuso de poder se repita de manera reiterada, hasta que alguien sea capaz de romper ese silencio.

La dinámica del acoso escolar es fruto de multitud de mecanismos grupales que subyacen en las relaciones entre los miembros del grupo. Olweus (1998) se ha interesado en algunos de esos mecanismos por la importancia que cobran para que se desarrollen situaciones de maltrato entre iguales:

En primer lugar señala la importancia que cobra el observar un “modelo” que actúa con agresividad, porque el observador realizará una valoración positiva del modelo, relacionándolo con una persona fuerte, dura, con poder. Se produciría

lo que se denomina “contagio social”.

Un segundo mecanismo relacionado con el anterior tiene que ver con el posible efecto debilitador de las respuestas agresivas. Si el observador percibe y observa que las consecuencias negativas que pueden recibir los agresores no son demasiado importantes, y si por el contrario no se recibe un castigo sino que se obtiene una recompensa por la agresión, las inhibiciones que podría sufrir el observador desaparecen llevándolo a actuar de forma agresiva.

Existe un tercer factor relacionado con una disminución del sentido de la responsabilidad a nivel individual y que afectará al grupo de iguales, de tal manera que cuando un acto violento por parte de un alumno encuentra el respaldo por el grupo, el sentimiento de culpabilidad disminuirá.

3.5. Género y edad en el maltrato entre iguales

Tanto el género como la edad de los alumnos implicados en situaciones de violencia escolar han sido estudiados de manera recurrente. En concreto, el estudio de los factores relacionados con el género están tomando una fuerza especial, pues hay autores que se preguntan si el acoso escolar se trata de un fenómeno más de la violencia de género (Piñuel y Oñate, 2007).

En relación al género, autores como Olweus (1998) y Cerezo (2001) señalan que los chicos tienen mayor tendencia a ser agresores que las chicas. Éstas actuarían en forma de agresiones más indirectas (exclusión social, aislamiento), por lo que resultaría más complicado detectar la situación de acoso.

Este hecho podría explicarse por el hecho de que la agresión directa, especialmente la física (golpes, patadas), en una mujer es socialmente menos tolerada que en el sexo masculino. En las mujeres, la situación de acoso estaría más relacionada con la marginación social, por lo que tiende a implicar menor peligro físico, por ello ejecutarían acciones que conlleven menor peligro físico, pero tal vez más dañinas en lo que se refiere al aspecto psicológico.

Otra explicación que se relaciona con la mayor frecuencia de las agresiones directas al sexo masculino tiene que ver con la mayor madurez cognitivo-social que muestran las chicas, por lo que les facilitaría el uso de estrategias relacionales

de acoso (Hawley, 2003). En la etapa preescolar (3-5 años) se ha observado que el desarrollo cognitivo predice la conducta agresiva o disruptiva en chicos, mientras que las chicas predice la conducta prosocial (Walker, 2005).

El número de víctimas varones también es mayor que el de las chicas (Informe Cisneros VII, 2005), si bien Avilés y Monjas (2005) concluyeron en un estudio realizado por 496 alumnos de entre 12 y 16 años, que los chicos y las chicas en cuestión de género no muestran diferencias significativas en cuanto a victimización.

Respecto a las agresiones, el agresor del sexo masculino tiende a atacar más sobre los iguales del mismo sexo. A pesar de ello, las chicas también son acosadas por los chicos. Según los estudios de Olweus (1998), las chicas afirman haber sido intimidadas por algunos chicos. Precisamente en el estudio realizado por Olweus en Noruega, el autor concluye que las chicas que sufrían actos violentos, los principales agresores eran sus compañeros, en concreto, más del 60% de alumnas agredidas entre los 11 y los 13 años dijeron haberlo sido por los chicos (Olweus, 1998). También se ha constatado que, muy a menudo, buena parte del acoso femenino se da entre amigas.

El acosador tiene generalmente mayor estatus social que la víctima pero lo que hace populares a los adolescentes dentro del grupo difiere según el género (Cerezo, 2006). Los chicos para ocupar lugares centrales en la jerarquía del aula, tienen que mostrar un cierto dominio y fortaleza (además de otras características con las que se asocia la masculinidad); sin embargo, las chicas, al ser percibidas como femeninas no tienen que preocuparse de ese tipo de aspectos, que pasan más desapercibidos.

Díaz Aguado (2006), señala la relación que existe entre violencia escolar y la violencia de género. Ambas situaciones: tanto en la violencia de género como en el acoso escolar, la violencia es utilizada como una forma de manifestar el poder sobre el otro. Son tres las características que relacionan ambos fenómenos: el perfil de los agresores en el acoso escolar, quienes se convierten en personas con un alto riesgo de convertirse en maltratadores en un futuro; la tendencia a culpabilizar a la víctima (quienes en ocasiones son ellas mismas las que se culpabilizan), y las características de la escuela tradicional, que dificulta la

erradicación del acoso, y por extensión, también la prevención de la violencia de género (Díaz Aguado y Martínez Arias, 2001).

La edad es otra variable que tiene una especial relevancia en los estudios que se han realizado y se realizan en relación con el acoso escolar.

La mayor parte de las investigaciones indican que se produce una disminución de las conductas de acoso con la edad, tanto en los agresores como en las víctimas (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989; Avilés, 2002; Ortega, 1992). Sin embargo, Ortega y Mora-Merchán (2000) concluyeron su estudio comprobando que el número de agresores no había experimentado un claro descenso con la edad. De hecho cuando se produce el tránsito hacia la escuela secundaria se produce un pico notable en el índice de incidencia de malos tratos entre iguales. La teoría de la dominación explica este hecho basándose en que los adolescentes tienen que volver a negociar sus situaciones de poder dentro del grupo (Pellegrini y Long, 2002) y eso provoca que en ocasiones lo usen de manera deliberada. Otra justificación que se le ha dado tiene su origen en la teoría de la atracción (Moffitt, 1993)) en la que en estas edades se identificarían con signos que asocian con la independencia (agresiones, violencia, desobediencia...).

Otra hipótesis tiene que ver con el número de denuncias que se hacen de la situación de maltrato, que es menor a medida que avanza la edad, o bien por un aumento de las habilidades de las víctimas o bien porque a las víctimas les da vergüenza denunciar algo cuando tendrían que estar preparados para defenderse por sí solos.

Una última explicación se relaciona con la posibilidad de que el concepto de maltrato cambie con la edad; ésta sería la causa por la que se observa un descenso en las conductas de acoso escolar; sin embargo, podemos afirmar que este tipo de violencia se sitúa muy frecuentemente y de una manera especialmente grave, en periodos propios de la adolescencia, tal y como reconoce Díaz Aguado (1999), etapa de cambios y de estructuración fuerte de la personalidad, de tal manera que estas situaciones se producirían en la etapa de mayor rebeldía, cuando se está produciendo el proceso madurativo de la persona. Dan Olweus, apoya las afirmaciones de Díaz Aguado, afirmando que las edades más conflictivas estarían entre los 13 y 15 años (Olweus, 1998).

Si bien parece que hay un consenso en el número de victimizados y agresores a medida que avanza la edad, debemos ser cautos en los resultados, pues no podemos olvidar que el modo de evaluación fue diferente, así como también fue diferente el momento en el que se hicieron los estudios.

Capítulo IV. CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL ACOSO ESCOLAR

4.1. Factores que favorecen el desarrollo de conductas violentas

Diversas investigaciones han puesto de relieve la diversidad de las causas que hay detrás de la dinámica *bullying* (Olweus, 1998; Ortega y Mora Merchán, 2000). El estudio de los factores que conforman la esencia de este fenómeno es complejo y, aunque disponemos de muchas de las características que nos ayudan a explicar esta situación de maltrato, esto es, rasgos típicos de agresores o víctimas, edades en las que se produce con más incidencia o el género que predomina en las situaciones de acoso y victimización, lo cierto es que todavía queda trabajo por hacer en otros ámbitos relacionados con esta dinámica; Ortega y Mora-Merchán (2000) señalan la necesidad de conocer los aspectos psicológicos de los participantes en las situaciones de maltrato, en concreto apuntan a aspectos relacionados con el mundo cognitivo y emocional.

Las evidencias aportadas hasta ahora por las investigaciones sugieren que las características de la personalidad, relacionadas con la fuerza física en los agresores, o la debilidad en el caso de los chicos victimizados son importantes para que se produzcan las situaciones de violencia escolar. Sin embargo, no son las únicas variables que influyen en que se desarrollen situaciones de maltrato entre iguales en las escuelas. Factores ambientales tales como el contexto en el que esté ubicado el centro, y el comportamiento de adultos, en particular el profesorado, juegan un papel relevante en la manifestación de este tipo de problemática.

Una amplia variedad de factores, desde el contexto sociocultural hasta las características personales de los chicos y chicas que están implicados conforman esa dinámica, que lejos de tratarse de conductas que atañen solamente a los protagonistas, implica una afectación a las familias, al centro educativo y a la sociedad en la que vivimos, hasta tal punto que en ocasiones se ha hablado de alarma social en relación a este fenómeno.

Tal y como señalan Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2001) nos encontramos ante un fenómeno complejo de naturaleza psicosocial, y no solo de naturaleza psicológica. Se trata básicamente de la dinámica de un juego de roles,

que va más allá de un comportamiento individual. Igualmente se trata de un fenómeno más cultural que natural con un importante componente subjetivo e intersubjetivo, y lo más importante: se trata de un fenómeno educativo porque compromete las finalidades y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Olweus (1984) señala que hay cuatro elementos significativos para comprender el problema: características externas de agresores y víctimas (rasgos físicos, fuerza, limitaciones, problemas de lenguaje); características psicológicas y conductuales de agresores y víctimas (actitud de violencia, agresividad, grado de ansiedad, autoestima); historia previa, características socioeconómicas, relaciones en la familia, desarrollo, características de la casa, vínculos con los padres; características del contexto escolar (tamaño, ratio, profesores, clima del grupo).

Las situaciones de maltrato deben estudiarse teniendo presentes una gran variedad de factores relacionados de manera directa o indirecta con el momento evolutivo del niño o adolescente, su estilo de vida, sus intereses así como la relación que establece con la sociedad y con la forma de vivir. El entorno en el que se mueven, sus relaciones afectivas, la vida académica, sus relaciones familiares o la influencia que ejercen los medios de comunicación en cada uno de ellos, nos ayudarán a configurar aquellos factores que influyen de una manera importante en muchas de las conductas violentas que parece que se han apoderado de nuestros alumnos.

4.1.1. Factores familiares

La familia es para los niños el primer grupo social cuyas normas y valores los tomarán como propios; a través de ella el niño adquiere los primeros esquemas y modelos de interacción y de estructuración de las relaciones sociales, así como en la formación de hábitos de comportamientos. Las relaciones familiares son un elemento relevante y a tener en cuenta si queremos analizar las conductas y el estilo de vida de niños y adolescentes. De este modo, analizar las posibles variables familiares vendría justificado por su posible influencia directa en la violencia escolar y porque la familia puede incidir en variables individuales relacionadas con estas conductas.

Las primeras relaciones entre padres e hijos, así como la importancia de la

comunicación familiar, especialmente en la etapa de la adolescencia, nos ayudarán a dilucidar algunas de las posibles influencias familiares en el desarrollo de la violencia escolar.

Morton (1987) señala unos factores de riesgo para que se desarrolle la agresividad en los niños y adolescentes. La familia es uno de ellos:

- La desestructuración familiar provoca que algunos de los roles familiares sean cuestionados por los niños y los adolescentes, bien por la ausencia de alguno de los progenitores o por la falta de atención de los padres a sus hijos.

- Los malos tratos y el modelo violento dentro del ámbito familiar hace que el niño aprenda que la violencia puede ser un modo de interacción para resolver conflictos.

- Los modelos de crianza basados en prácticas o bien muy laxas o, por el contrario, muy rígidas y punitivas.

- La falta de afecto entre los propios cónyuges también provoca malestar e inquietud en la familia.

Unos años más tarde, Smith (1997) señala la existencia de tres grandes factores psicogenéticos relacionados con la familia y que condicionarán en gran medida que un niño se convierta en víctima o agresor:

- Ausencia de calidez y afecto emocional entre padres y madres y, en general, en el grupo familiar en el que se desenvuelven los primeros años de la vida del niño.

- La existencia de la violencia física o psicológica en el seno familiar.

- La ausencia de un entorno de normas y guías sobre la conducta, las actitudes y las actividades infantiles.

Apoyándonos en el punto de vista del autor, vamos a centrarnos en analizar tres variables que desempeñan un papel fundamental en relación con la familia y los procesos de victimización: establecimiento del vínculo del apego, el sistema de relaciones familiares y los estilos de educación parentales.

Los vínculos con los padres han mostrado que inciden sobre la conducta de los niños (Olweus, 1980). Una de las propuestas mejores para explicar la relación entre los vínculos paterno y materno-filiales y las conductas intimidatorias es la desarrollada por Bowlby en la Teoría del Apego (1972).

La tesis fundamental de la teoría del apego es que el estado de ansiedad o de seguridad en un niño o un adulto está determinado por la capacidad de respuesta de su principal figura de apego, que tiene que responder de manera apropiada, proporcionando protección y consuelo. Los trabajos realizados fundamentados en la teoría del apego, han examinado la calidad de la relación entre la madre y el hijo durante la infancia y el periodo de la adolescencia. Troy y Sroufe (1987) realizaron un estudio en el que evaluaron a niños de entre cuatro y cinco años. Según los autores, los niños que mostraban un apego inseguro-evitativo mostraban comportamientos agresivos con sus compañeros. Su relación con los demás no gozará de altos niveles de confianza porque los percibirán como hostiles; en cambio, los niños con un apego inseguro-resistente tendían a asumir el papel de víctima. Su escasa autoestima y su poca confianza en sus habilidades, los predispondrá a convertirse en víctimas.

Otra de las líneas que se han propuesto para explicar los comportamientos agresivos relacionados con la familia tiene que ver con los estilos educativos de los padres.

Investigaciones de Olweus (1993) se han centrado en estudiar cuáles eran las prácticas parentales que influían en que un niño se convirtiera en víctima de un posible caso de acoso escolar. En una muestra de niños de 13 y 16 años, se concluyó que el temperamento débil del niño provocaba una sobreprotección por parte de las madres, que a su vez originaba que el niño fuera objeto de victimización por parte de sus compañeros. Según el autor, un factor que favorece esa situación de acoso es el tener una madre sobreprotectora y a su vez un padre distante, en el que el niño no encontraría un modelo de identificación masculina adecuado: “una actitud negativa de fondo, caracterizada por falta de calor y de implicación, aumenta el riesgo de que en un futuro el chico se vuelva agresivo y hostil hacia los otros” (Olweus, 1993, p.39).

La sobreprotección se convierte en un factor de riesgo, en especial para los varones, mientras que mantener relaciones pobres con la madre o el rechazo parecen ser dos factores de riesgo mayor para el sexo femenino (Rigby, 1993).

Puede decirse que una madre carente de afectividad y poco atenta con las necesidades y demandas del hijo es, en parte, responsable de la formación de una

personalidad incapaz de controlar la impulsividad y de establecer una relación gratificante con los otros. Sin embargo, una madre que establezca una relación con el hijo demasiado íntima, puede provocar que el niño desarrolle una personalidad ansiosa y dependiente en exceso, propiciando que se pueda convertir en el objeto de una situación de acoso (Attili y Vermigli, 1994).

El segundo valor fundamental de riesgo tiene que ver con el sistema de relaciones entre los padres y si se produce una exposición del niño a la violencia. La autoridad paterna/materna, así como la distribución de roles e incluso la organización del hogar, se convierten en elementos fundamentales. Si en determinadas situaciones se usa la violencia para establecer normas, se estará inculcando una educación en la violencia. Si uno de los progenitores, recurre a la violencia y al castigo físico, y es el que ostenta el poder en el núcleo familiar, entonces el hijo lo percibirá como el más importante, el más poderoso, por lo que tenderá a imitarlo en sus relaciones sociales. En relación con esta afirmación, Olweus señala:

Resulta sustancialmente confirmada la hipótesis de que la violencia llama a la violencia”. Esto significa que es muy importante definir de modo claro los límites a respetar y las reglas a seguir, pero no es educativo recurrir a la punición física y a métodos similares (Olweus, 1993, p.39).

El niño o el joven que presencian la violencia parental, están expuestos a unos riesgos importantes, tal y como señala A. Polaino (2006):

1. El aprendizaje contingente de ese comportamiento, que sería más intenso cuanto mayor sea la implicación violenta del hijo al tomar partido por uno de los dos padres.

2. El aprendizaje operante del comportamiento violento. El sufrimiento que sigue a la observación de la conducta violenta encontraría la vía de escape y el alivio en la emisión de estas respuestas operantes.

3. El aprendizaje cognitivo de determinadas estrategias para afrontar y resolver muchos problemas. Pueden imitar el comportamiento de ese padre agresor para “resolver” problemas familiares o incluso ejecutar conductas violentas sin un fin específico, eso es, la denominada violencia gratuita.

Sin embargo, relacionado con el tema que nos ocupa, es preciso matizar que la familia no es siempre la generadora de violencia. Muchos adolescentes, por sus rasgos de carácter, crean un ambiente hostil, desafiante, en el interior de la familia que hace que se deteriore el buen clima familiar y que los adolescentes respondan con violencia ante una llamada al orden. Entre esas características de los adolescentes, A. Polaino señala algunas de ellas:

(...) la impaciencia, la fogosidad excesiva, la lengua demasiado suelta..., la tozudez, la mezquindad, la frialdad, la suspicacia, el continuo espíritu de contradicción, el tomarse lo de los demás a broma, el no saber escuchar... (Polaino, 2006 p. 26).

De hecho, cuando aparece la violencia juvenil, en no pocas ocasiones subyace en el ámbito familiar una falta de respeto generalizada. Es esa misma falta de respeto la que también los profesores pueden percibir en el interior de las aulas.

En relación con el tercer factor, esto es, los estilos educativos que utilizan los padres, aunque no hay ninguno ideal, existe una opinión compartida en relacionar estilos educativos con un determinado comportamiento de los hijos. Tanto una educación rígida como una excesiva permisividad predisponen al niño a volverse poco a poco más hostil y agresivo con los demás.

La falta de habilidades educativas en los padres en donde se impongan a los chicos unos límites es otro de los factores que inciden en esa pérdida de autoridad que al día de hoy poseen las familias. Los resultados obtenidos por Díaz-Aguado (2004), apuntan en esa dirección: los padres perciben muchas de los comportamientos de sus hijos como irresolubles, en donde en multitud de ocasiones actúan desde conductas autoritarias hasta una pasiva permisividad. Cuando se pregunta al profesorado acerca de los posibles obstáculos para la convivencia, la mayoría del profesorado (85%) señala la falta de disciplina de las familias y la falta de implicación de éstas especialmente en aspectos relacionados con el centro educativo, aunque para el 75,6% de los alumnos, las familias acuden a las reuniones de los centros y se interesan por sus trabajos (Estudio del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, 2008).

Precisamente uno de los factores que influyen en que los padres pierdan una buena parte de la autoridad radica en esas respuestas ambivalentes y carentes de consistencia. Un estilo democrático donde prime la escucha, el diálogo y unos límites consensuados entre padres e hijos parecen asociarse con una mayor eficacia en la resolución de conflictos.

Unos años después de que Smith formulara tres planteamientos fundamentales en los que relacionaba el ámbito familiar con posibles conductas intimidatorias en los niños y adolescentes, Olweus (1998) recoge aquellas ideas y realiza una nueva formulación:

Establece como objetivos la intervención en los centros educativos con los alumnos y profesores, y también con los propios padres. Apunta igualmente cuatro factores que inciden en que el niño desarrolle conductas agresivas: en primer lugar, la actitud emocional de los padres hacia el niño, especialmente la de la madre. Una actitud en la que no se le proporcione suficiente afecto al niño repercutirá en el desarrollo de una persona agresiva y hostil.

Un segundo factor que Olweus señala tiene que ver con el grado de permisividad del responsable del niño ante conductas agresivas de éste. El no establecimiento de unos límites claros repercute en futuros comportamientos agresivos por parte del niño.

Si el comportamiento de los padres muestra una incapacidad para ejercitar la autoridad sobre los hijos que presentan comportamientos difíciles, los niños presentarán a su vez la imposibilidad de controlar sus impulsos, por lo que mostrarán un comportamiento agresivo.

Un tercer factor que aumenta el grado de agresividad se relaciona con la utilización de métodos de disciplina severos y coercitivos, como el castigo físico. Si la relación padre-hijo se fundamenta en una educación autoritaria, que impone normas, pero que no da opción al diálogo ni a la negociación, producirá que el niño asimile esos modelos de comportamientos y llegue a extrapolarlos a otros ámbitos, en concreto en la relación con sus iguales (Olweus, 1993).

Por otra parte, un estilo educativo demasiado permisivo, dócil será uno de los causantes de las numerosas e injustificadas agresiones que muchos niños llevan a cabo con sus iguales (Ross, 1996); al niño le falta en estos casos

información para poder interpretar las señales sociales, y una incompetencia para relacionarse de manera satisfactoria con los demás.

Olweus (1998) menciona las condiciones económicas y sociales de la familia, las cuales no estarían relacionadas con el nivel de agresividad del niño. Tampoco el nivel de estudios de los padres ni el tipo de vivienda.

Otra variable estudiada ha sido la importancia de una comunicación familiar fluida así como una valoración positiva de la escuela por parte de los padres. Estos dos factores se relacionan en el adolescente con un menor rechazo hacia las figuras de autoridad así como una disminución de las conductas violentas (Cava, Musitu y Murgui, 2006). Es tan importante la actitud positiva de los padres con respecto a la valoración que hacen de la escuela que también llega a influir de manera directa en la autoestima académica de los hijos (Cava et al, 2006). Por lo tanto, conocer las valoraciones que las familias hacen acerca de escuela puede aportarnos pistas sobre qué tipo de variables familiares pudieran estar incidiendo en el desarrollo de determinadas actitudes de rechazo a la autoridad educativa y por consiguiente, facilitando que se produzcan conductas transgresoras.

4.1.2. Medios de comunicación

“La imagen de nuestro planeta que ofrecemos a los niños es la de un mundo peligroso y temible, por el cual no es posible aventurarse si uno no va armado hasta los dientes. La televisión hace nacer el miedo y el miedo genera la agresividad” (Marcuse, 1984, p.161).

La crisis del modelo de la familia tradicional junto con el avance imparable de los medios de comunicación están influyendo en que niños y adolescentes pasen buena parte de su tiempo libre frente a los múltiples medios audiovisuales como la Internet o los videojuegos. Probablemente por ello, las alusiones a la influencia que los medios de comunicación ejercen en el desarrollo y mantenimiento de la violencia escolar se están convirtiendo en un recurso reiterativo.

Los medios de comunicación son variados, pero en el tema que se está

tratando tienen especial significación la televisión y los videojuegos, debido en parte, a su gran poder de persuasión y a la cantidad de tiempo que dedican para su utilización.

Televisión, Internet y los videojuegos se han convertido en un modelo de referencia en niños y adolescentes, hasta tal punto que casi han completado el aprendizaje de normas sociales que antes provenían del seno familiar.

Si bien es perjudicial para el niño o el adolescente pasarse horas delante del televisor, tal vez sea más preocupante comprobar que la violencia que impregna casi todas las programaciones, incluso las destinadas al público infantil, se presente ante nuestros ojos como algo cotidiano, hasta casi normal, que forma parte de nuestras vidas. La violencia que se emite a través de la televisión, o la que se transmite a través de los videojuegos, una buena parte de ellos con temática exclusivamente violenta, adquieren múltiples y variados significados: el estar presente de manera continuada en las programaciones, le otorga un valor de omnipresencia, y en ocasiones de inevitabilidad, de tal manera que actuaciones violentas se presentan como la manera más eficaz de resolver conflictos. La consecuencia es que la observación continuada de violencia televisiva puede conducir a la desensibilización; nos acostumbramos a ver el sufrimiento de los otros, pero apenas nos afecta, de tal manera que terminará aceptándose como normal el reaccionar de manera violenta.

Son múltiples las investigaciones que han elaborado teorías explicativas acerca de la relación entre medios de comunicación y violencia. Si bien, no es la única causa del desarrollo de conductas violentas en niños y adolescentes, sí es un factor que se debe tener en cuenta.

Bandura (1976) a través de su teoría del aprendizaje social, destacó la posibilidad de que los modos de respuesta agresivos se adquieren mediante la experiencia directa, o de manera indirecta a través de la observación de modelos de comportamientos agresivos. En este sentido, se podría afirmar que contemplar imágenes violentas induce a cometer actos violentos ya que los actores que observan a través de los medios de comunicación son modelos para los espectadores que aprenden por observación.

La observación de modelos violentos televisivos podría explicar una buena

parte de los casos de *bullying*. Se adquieren pautas de comportamiento por medio de la observación del comportamiento de otras personas (bien sea a través de modelos de la realidad o a través de imágenes), así como de las consecuencias de sus actos, en muchas ocasiones consecuencias relacionadas con la victoria, el prestigio, la fama, en definitiva, el triunfo. Además de aprender observando, también se puede aprender imitando. Si la persona se identifica en buena medida con el modelo, existen más posibilidades de que lo intente imitar.

Por otra parte, la teoría de la catarsis postula que las conductas violentas exhibidas ante los espectadores pueden tener una función de instrumento liberador para que se atenúen las tensiones que nos hacen sentir mal. (Berkowitz , 1962).

En relación con lo expuesto, debemos matizar que aquellas conductas agresivas que se hayan aprendido a través de la exposición a contenidos violentos, han sufrido en la mente de la persona una serie de etapas. En primer lugar, el individuo debe extraer los aspectos más relevantes de lo que haya podido observar, Posteriormente esa nueva información deberá ser integrada en un determinado sistema de patrones de conducta, hasta que al final, dichos patrones puedan ser utilizados para las nuevas situaciones que la persona precise.

Las teorías formuladas para intentar verificar si existe o no relación entre contenidos violentos transmitidos a través de los medios de comunicación y posteriores conductas agresivas, conducen a preguntarse si ver más violencia en televisión fomenta el desarrollo de una conducta agresiva o si es la personalidad agresiva de la persona la que le conduce a que vea más programación con contenidos violentos. En esta línea, los expertos en el estudio de la violencia televisiva, señalan que efectivamente la violencia presente en los medios de comunicación tiene mayor influencia en aquellas personas que poseen una determinada predisposición a la violencia. Fenigstein (1979), ha demostrado que existe cierta tendencia en los individuos de carácter agresivo a preferir programas televisivos en los que la violencia tenga un papel principal.

Una variable que ha sido estudiada tiene que ver con los aspectos relacionados con el visionado de contenidos televisivos que incluyen violencia, y el rendimiento académico. Huesmann y Eron (1986) defienden la idea de que los niños con un bajo rendimiento académico se comportan de manera más agresiva,

y que además si consumen televisión con regularidad, elegirán programas televisivos más agresivos. El motivo de estos razonamientos lo justifican explicando que si no pueden obtener gratificaciones con el éxito escolar, entonces acudirán a la televisión para obtenerlas de forma vicaria a través del mundo audiovisual.

El poder de influencia de los medios de comunicación es diferente, según la persona y según el tipo de medio al que nos refiramos. En relación a la persona, algunas experiencias nos dicen que en ocasiones, los efectos de los medios de comunicación en los espectadores son transitorios y susceptibles de disminuir con el paso del tiempo (Berkowitz, 1984). Fue éste uno de los motivos por los que se apoyó en Neisser (1976) Su pensamiento acerca de esta afirmación lo explica defendiendo la idea de que cuando las personas observan un acto agresivo, sus mentes activan de manera automática una serie de ideas que evocarían pensamientos relacionados. Son esos pensamientos los que influirían en las evaluaciones que darían lugar a las interacciones posteriores, de modo que la mera percepción de una señal agresiva podría incrementar la intención de castigar a una víctima. En relación con el tipo de medio de comunicación, parece ser que los videojuegos tienen un efecto mayor en los niños que el ver televisión violenta debido, en parte, a la identificación con el personaje violento, el ensayo que realizan cuando están delante de la pantalla del ordenador, la repetición de las conductas violentas una y otra vez y las recompensas que reciben por la agresión exitosa: ser los ganadores. Los medios de comunicación ayudarían a que la persona se sumerja en un mundo irreal.

El poder de influencia de los medios de comunicación se ha estudiado a través de varias teorías que Loscertales (1999) recoge en tres componentes de la actitud: el cognitivo, el emocional y el conductual. Respecto a los contenidos de tipo cognitivo encontramos aspectos referidos a la adquisición de valores sociales que niños y jóvenes deben integrar en su escala de valores una vez que los hayan aceptado.

Desde el punto de vista emocional, la autora se refiere a la observación de modelos violentos, los cuales pueden llegar a cambiar el estado de ánimo de la persona. Igualmente que los medios pueden producir emociones, también puede

sucedir lo contrario, esto es, que demasiados contenidos televisivos pueden producir en la persona una saturación de información y como consecuencia una desensibilización.

Los aspectos conductuales hacen alusión a aspectos muy importantes en lo que tiene que ver con hipótesis formuladas acerca de si la violencia observada puede llegar a provocar que se produzca una violencia real. Este aspecto que enfatiza el modelo de violencia postula la idea de que efectivamente éste es efectivo en aquellas personas susceptibles de ser influidas por una especial tendencia a la violencia.

En conclusión, los medios de comunicación no son ajenos a la violencia existente en la sociedad; tampoco pueden serlo porque vivimos rodeados de ella. Sin embargo, sí podemos potenciar valores que fomenten la tolerancia y el respeto hacia los demás. Es un trabajo arduo, pero no imposible: enseñar que la violencia no es la respuesta frente al peligro y potenciar la idea de que “no todo vale” como una norma que pueda aceptarse como un comportamiento correcto. Se hace necesario que en nuestro sistema educativo se incorporen aspectos de las nuevas tecnologías que permitan al alumnado analizar y reflexionar acerca de los contenidos que ven a través de la televisión o que ellos mismos intentan imitar a través de los videojuegos.

Los medios de comunicación se han convertido en la actualidad en un instrumento muy valioso, al mismo tiempo que necesario; sin olvidar la importancia que las relaciones interpersonales también tienen en nuestras vidas, como seres sociales que somos.

4.1.3. Factores escolares

El *bullying* se inicia en el seno de una institución educativa, cuyo fin esencial es el educar en aspectos de contenido y en aspectos actitudinales.

El hecho de que en algunos centros de enseñanza secundaria se hayan descuidado las dimensiones no académicas (desarrollo moral, integración social), el haber olvidado los procesos interpersonales de la convivencia diaria, ha producido que esté siendo especialmente complicado abordar todos los problemas de convivencia escolar. Este dato no es una justificación al fenómeno de la

violencia escolar, si además tenemos presente que el *bullying* se produce también en la etapa de educación primaria.

Cuando se intenta dar una respuesta al problema de la violencia escolar prestando atención a los factores escolares, se convierte en algo obligado focalizar la atención en el clima escolar al ser considerada una variable que influye en buena medida en el rendimiento de los estudiantes: al haber un buen ambiente de trabajo, siempre se trabajará mejor y los resultados serán mejores.

El clima escolar se relaciona no solo con una atmósfera tranquila y ordenada sino que también tiene que ver con unas buenas relaciones en el aula entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor. Una comunicación fluida entre los miembros de la comunidad educativa, así como el desarrollo del trabajo en un ambiente tranquilo, donde se respeten los derechos de todos, ayudará a que el ambiente de trabajo sea un lugar seguro.

Lejos de focalizar exclusivamente la atención de los problemas de violencia escolar presentes en los centros educativos solamente en los alumnos, existen planteamientos que se centran en situar una de las causas de la violencia escolar en la llamada violencia estructural (Galtung, 1998). Este tipo de violencia se refiere, según el autor, a un tipo de violencia que no se manifiesta a través de conductas observables, sino que sería fruto de una incapacidad del sistema social para cubrir las necesidades educativas de los niños y jóvenes, esto es, para proporcionarles los aprendizajes necesarios para su desarrollo personal y para su integración en la vida en la sociedad. En este sentido se entiende la violencia escolar como reacción al desengaño que sufren los alumnos al no ser satisfechas sus necesidades ni personales ni académicas.

Siguiendo este dato, podría ser posible que en muchos de nuestros centros educativos se pudiesen estar reproduciendo los valores por los que se rige la sociedad, o como señala Moreno (1998), “los antivalores”.

Entre los principales factores escolares que favorecen que se desarrollen conductas violentas hay que señalar la ausencia de unos límites claros en el aula, la cada vez más acentuada pérdida de la autoridad del profesorado y en general una ausencia de unos protocolos de actuación que pauten unas medidas a adoptar en estas situaciones.

Muchas veces, de manera inconsciente, la escuela se convierte en transmisora incansable del éxito individual, fomentando la competitividad entre el alumnado, una competitividad que en ocasiones parece desestabilizar el auténtico sentido de la cooperación y el compañerismo.

Las características de la escuela tradicional, tal y como señala Díaz Aguado (2006), provocan que el abordaje de la violencia resulte complicado. Así, la tendencia a minimizar el problema, o a no darle la importancia que se merece, actuando como si no existiera, es uno de los factores que ayudan a perpetuar el problema. La insuficiencia de la escuela para dar respuesta a las situaciones de acoso ha sido hasta ahora una constante, de tal manera que se intervenía prácticamente solo en la víctima, dejando de lado al agresor.

El profesorado, carente en la mayoría de las veces de unas directrices claras de actuación, se limita a cumplir con su horario e impartir sus clases. Ser profesor de niños o de adolescentes requiere de una preparación específica, unas actitudes, capacidades y técnicas particulares.

La actitud de la escuela, así como las relaciones interpersonales y de respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa son dos factores que cobran especial importancia. Aquellos centros en los que se potencia y favorece la expresión de las dificultades, que potencie la escucha de los alumnos, facilitará el que se pueda denunciar las agresiones y los hostigamientos. Igualmente, el agresor sabrá que sus conductas intimidatorias serán reprochadas y denunciadas. Por lo tanto, podemos decir que la institución escolar puede prevenir la aparición de casos de violencia potenciando una cultura de respeto, tolerancia y valoración de la diversidad. Sin embargo, para poder llevar a cabo todas estas actuaciones, es necesario que la escuela cuente con medidas de actuación, para poder dar respuestas eficaces cuando se produzca la violencia entre escolares.

En todo este ámbito también cobra importancia la relación entre escuela y familia. En ocasiones los niños y adolescentes reciben valores dispares en los diferentes contextos, algo que dificulta que pueda crearse una relación de cooperación que favorezca un buen clima para solventar posibles problemas que pudiesen aparecer. Esta relación cobra especial importancia porque niños y jóvenes encuentran siempre un primer referente en la familia y como extensión,

en la escuela. Cuanto mayor entendimiento haya entre ambos, mayor coherencia habrá en los comportamientos de los jóvenes.

4.1.4. Factores Sociales.

Muchas de las causas del origen del acoso escolar además de encontrarse en factores individuales se encuentran en factores sociales. Nuestros actos dependerán siempre de cómo nos relacionemos con el entorno, y en último término con las personas con las que estamos obligados a interaccionar como seres sociales que somos.

El componente social está presente prácticamente en casi todas las situaciones de conflictividad escolar. Una parte de esa violencia escolar es el resultado de la violencia que se produce en la sociedad, en el ámbito político, laboral, familiar, deportivo... El aumento de la violencia escolar discurre a la par del aumento de la violencia familiar, de género o la violencia en las ciudades.

Todos los centros escolares están inmersos en un entorno determinado. El aprendizaje de las conductas violentas está muy influido por el tipo de valores sociales presentes en el entorno próximo. De esta manera, la existencia de prejuicios raciales o ideológicos en el contexto próximo al lugar en el que se ubica el centro, influirá en la evolución de casos de acoso escolar.

El significado de los valores se ha transformado. Los jóvenes han aprendido por su contexto social y cultural a llamar determinadas acciones bajo otros conceptos: “la agresión es un juego; las armas, juguetes; el dolor, algo intrascendente. Parece que en ocasiones se palpa “un gusto por la violencia”.

A los mecanismos que generan la violencia, y las estructuras sociales que parecen perpetuarla, no se les están prestando la atención que se merecen. Parece ser que el estudio de la violencia escolar se está limitando a las relaciones existentes entre el alumnado y se están dejando de lado aspectos sociales.

Sin obviar ninguno de los aspectos, ni el clima escolar, ni tampoco los sistemas sociales, lo cierto es que estamos siendo socializados en una cultura en donde prima la violencia, en todas sus manifestaciones: de género, sexista, de relaciones interpersonales..., de tal manera que es tan amplio el repertorio de respuestas violentas que podemos observar a nuestro alrededor que incluso

muchos de los jóvenes pueden interpretarlas como la manera más adecuada, y muchas veces, la más eficaz de resolver sus conflictos. En ocasiones, la sociedad, muchas veces transmisora de valores sexistas, se convierte en un lugar idóneo para que se geste ese esquema dominio-sumisión, presente en los casos de acoso escolar y también presente en los casos de violencia de género.

4.2. Causas a las que los agresores y las víctimas atribuyen el acoso escolar

Si hasta este momento nos hemos interesado por conocer las causas que de alguna manera están presentes en el desarrollo y también en el mantenimiento de las situaciones de acoso escolar, no es menos importante indagar en las opiniones que los grandes perjudicados de esta situación de maltrato, esto es, las víctimas y los agresores nos proporcionan acerca de los motivos que les conducen a ser objeto de esa injusta situación, o por el contrario a ponerlas en práctica.

En los estudios de Ortega y Mora-Merchán (2000) se recogen otros aspectos relacionados con las razones que víctimas y agresores señalan. Las víctimas responden que las agresiones son originadas porque ellos son más débiles (30,8%) y porque las víctimas quieren molestarlos (39,6%).

Por otra parte, los agresores victimizados, esto es, aquellos que han sido objeto de victimización y también han sido o son agresores, señalan que el acoso se produce porque son diferentes a los otros compañeros (27,5%) y por motivos lúdicos (27,5%). En un porcentaje también bastante elevado, un 27,5%, dicen no conocer el motivo.

Un tercer grupo al que hacen alusión los autores incluye a las víctimas ocasionales. Éstas afirman no conocer el motivo del acoso (19,2%) o también por molestar (12%).

Es Avilés (2006) quien realiza un estudio para estudiar la percepción del alumnado a la hora de evaluar los hechos del maltrato. Recoge una muestra de alumnos de la tercera etapa de educación primaria y segundo ciclo de la ESO. Todos los centros, menos uno, eran de escolaridad pública y pertenecían en su mayoría a ámbitos urbanos, menos cinco, que estaban situados en espacios

rurales.

En el estudio se concluyó en que había una falta de acuerdo a la hora de evaluar los hechos del maltrato, pues había encontrado diferencias en relación a otros estudios en cómo los participantes del maltrato interpretan las situaciones intimidatorias (Olweus, 1998; Ortega y Mora- Merchán, 2000).

Un primer aspecto que se destaca es que se producen atribuciones causales diferentes dependiendo del perfil habitual que el alumno ocupe en la dinámica *bullying* (Smith, et al., 1999). Así, los agresores tienden a minimizar la situación de acoso, quitándole importancia. Además el maltrato lo justifican argumentando la provocación de la que han sido objetos por parte de otros compañeros. Exponen la exculpación más que el resto de los perfiles.

Los agresores agredidos recurren sin embargo a las victimizaciones previas sufridas como atribución causal principal de las situaciones de acoso.

Las razones intencionales del maltrato son reconocidas tanto por los agresores como por las víctimas e incluso los espectadores.

El estudio concluye haciendo referencia al desequilibrio de fuerzas entre el agresor y las víctimas. Las diferencias personales que ellos perciben en sí mismos les conduce a justificar las situaciones de maltrato.

Las conclusiones a las que llegan Oñate y Piñuel (2007) son similares a las que se recogen en el estudio de Ortega y Mora Merchán (2000), aunque con algunas matizaciones. Éstas son:

La respuesta mayoritaria de los niños victimizados al motivo del acoso es que no conocen el motivo por el que están siendo acosados, un 16%. En el estudio de Ortega y Mora Merchán la respuesta mayoritaria tenía que ver con la debilidad que manifestaba la víctima.

La segunda razón que exponen las víctimas a la respuesta de la causa del acoso tiene que ver con que esas conductas, son realizadas por los agresores para molestar (9,9%), pero tampoco le dan mayor importancia; en tercer lugar señalan como factor de acoso la envidia que los agresores sufren con respecto a ellos (7,6%).

En relación a los agresores, el principal motivo que explican para justificar el acoso que realizan a sus compañeros tiene que ver con una provocación, de la

que ellos dicen que son objeto. Por lo tanto para defenderse utilizarían ellos también la agresión. Ortega y Mora Merchán (2000) no utilizan el término agresor exclusivamente, sino que se refieren a los alumnos agresores victimizados. En este grupo, las respuestas que encontramos tienen que ver con el ser diferente a los compañeros y con gastar una broma. Difiere por lo tanto con las respuestas recogidas por Ortega y Mora Merchán, relacionadas con el ser diferente o gastar una broma.

La segunda razón que señalan los niños que acosan es el humor, el hacer gracia o gastar una broma a otros.

En último lugar señalan otra serie de razones para explicar el motivo por el que acosan; éstas hacen referencia a aspectos tales como por evitar que se lo hagan a ellos, por molestar o para pasar el rato. Es relevante la respuesta que alude al miedo presente también en los agresores en poder ser objeto de una posible victimización.

Resulta significativo un dato que tiene que ver con las diferencias psíquicas o fisiológicas de las víctimas, pues éstas no parecen ser la razón del acoso, según el estudio del Informe Cisneros X (Oñate y Piñuel, 2007). Estos datos obtenidos en este informe no son compartidos por otros estudios, los cuales parecen indicar que algún tipo de deficiencia psíquica o física puede predisponer a que se produzcan situaciones de acoso escolar (Olweus, 1998).

4.3. Consecuencias del acoso escolar. Un enfoque psicopatológico

En España, la investigación sobre la violencia escolar ha estado orientada por la corriente psicoeducativa, centrándose en gran medida en el estudio de la violencia interpersonal entre escolares o maltrato entre iguales (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989). Dependiendo del enfoque en el que nos situemos para estudiar todo el problema de la violencia en las aulas, se trabajará en una u otra dirección. Así, desde un planteamiento psicológico hay una tendencia a convertir este tipo de situaciones en posibles trastornos de conducta en los niños, o en la escasez de habilidades sociales. Este tipo de intervención favorece que factores relacionados directamente con el centro educativo como pueden ser las relaciones entre el

profesorado o relaciones entre el alumnado, el currículo, queden sin analizar ni proponer posibles soluciones.

Sin embargo, desde un enfoque más centrado en aspectos pedagógicos, hay una mayor preocupación por abordar estas situaciones violentas entre iguales elaborando programas educativos basados en la resolución de conflictos.

Al enfoque pedagógico y psicológico, debemos añadir otro planteamiento y que está relacionado con el aspecto psicopatológico de los alumnos, de tal manera que la mayor parte de los problemas de comportamiento se deberían, según esta línea de análisis, a posibles trastornos de comportamiento. Si bien, es una de las muchas maneras con las que contamos para intentar comprender el porqué suceden estas situaciones de acoso, no se puede olvidar que los problemas de violencia escolar, en concreto, de intimidación y maltrato entre iguales, no se pueden explicar centrándonos solamente en el alumno, de manera individual, sino que se requiere un análisis de variables familiares, sociales y escolares, y cómo se relacionan entre ellas.

La importante repercusión mediática que está teniendo el fenómeno del *bullying*, tal vez esté condicionando que las intervenciones se estén enfocando casi exclusivamente desde el punto de vista de la educación dejando algo de lado planteamientos más amplios. Sin embargo, estudios actuales (Kumpulainen, Rasanen y Puura, 2001) señalan la importante relación existente entre *bullying* y los trastornos psicopatológicos en la juventud y la edad adulta. En la escuela es donde se producen en la mayoría de las ocasiones las situaciones de maltrato; sin embargo, no es algo que solo suceda en el ámbito educativo. El acoso escolar es un reflejo de los procesos de violencia que se producen en la sociedad. Asimismo, las consecuencias suelen ir más allá del marco escolar, pues generan en las víctimas graves secuelas psicopatológicas, que incluso se pueden llegar a cronificar si no son tratadas.

Si bien hasta no hace demasiado tiempo las intervenciones iban dirigidas a trabajar con las víctimas de las situaciones de acoso, en la actualidad, también nos preocupa intervenir con los agresores. Ya autores como Olweus (1998) planteaban la necesidad de intervenir con este tipo de alumnos por el riesgo de convertirse

cuando lleguen a la adultez en futuros maltratadores en otros ámbitos, como el familiar o el laboral. Asimismo Olweus señala también el riesgo de que estos acosadores puedan tener en el futuro “problemas de conducta, como la delincuencia o el alcoholismo” (Olweus, 1998, p.55).

Llegados a este punto, es inevitable plantearse cuestiones acerca de cómo intervenir con los acosadores: Cerezo (1999) señala que los alumnos agresores presentan una elevada agresividad y ansiedad con una gran tendencia a molestar a los demás. Menéndez (2005) añade además que este tipo de alumnos manifiestan una fuerte impulsividad y una importante carencia de empatía. Su problemática es más compleja, pues el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es el trastorno más común entre los agresores (Schwarz, 2000). También habría un grupo de alumnos que presentarían Trastornos de Conducta, en donde realizarían conductas agresivas muy tempranamente (Olweus, 2001). Esta línea de análisis nos conduce a pensar que efectivamente los agresores son a su vez víctimas de una precaria situación psicológica. Si bien la intervención debe ir encaminada a abordar esos aspectos más patológicos de su personalidad, también se hace necesario e imprescindible orientar un plan de actuación para “desaprender” las conductas agresivas de tal manera que se pueda entrenar al alumno para controlar su comportamiento agresivo, pues tal y como señala Cerezo (2002) la mayoría de estas conductas han sido aprendidas.

La evaluación de los daños psicológicos cobra especial importancia con la figura de las víctimas. Este hecho adquiere además una gran relevancia si se tiene en cuenta que el daño psicológico de la víctima no es fruto de episodios aislados de violencia, sino que es fruto de continuos episodios de maltrato (Piñuel y Oñate, 2007). Los autores señalan también la necesidad de evaluar los daños psicológicos provocados por el acoso escolar, especialmente en la educación primaria, pues todavía son escasos los estudios que se han realizado en esta etapa educativa. Igualmente añaden que en el caso de efectuarse este tipo de evaluaciones, se realizan cuando el alumno ha estado expuesto a una larga intimidación por parte del agresor. Oñate (2007) matiza y explica que la víctima de acoso no presentaría con anterioridad al proceso de victimización problemas relacionados ni con la autoestima ni con las habilidades sociales. La autora hace un señalamiento al error

básico de atribución, mediante el cual se tiende a “culpabilizar” a la víctima intentando ver en él rasgos de personalidad o déficits que pudieran hacerle merecedor de la situación de acoso.

El otro lado de esta realidad puede ser que la víctima termine desarrollando patrones de comportamiento agresivo. Olweus (1970) encontró que los chicos que a los 13 y 15 años habían sido identificados como Bully o como Víctimas, a los 24 años se encontraban con más probabilidad en situaciones delictivas y antisociales.

Los daños psicológicos que probablemente sufra la víctima (altos niveles de ansiedad, depresión o ideas suicidas) aparecerán en un tiempo, más o menos largo, dependiendo del apoyo con el que la víctima cuente (a nivel familiar y social), así como de sus características personales y estrategias de afrontamiento. Estos daños pueden repercutir de manera muy directa en la vida diaria de la persona, especialmente en el ámbito escolar (bajo rendimiento académico) y en situaciones que requieran de un contacto o una interacción. En esta línea, se ha intentado explorar cuáles serían las consecuencias inmediatas y a largo plazo de aquellas personas que han sido fruto de la victimización. Smith (1989), señala que entre las consecuencias que forman parte de una situación de acoso escolar están la falta de amigos y la pérdida de la autoestima. El niño que es víctima de acoso escolar terminará aceptando una imagen negativa de sí mismo, que lo convertirá en un alumno débil, indefenso y sin recursos para defenderse.

Las manifestaciones psicológicas y psicosomáticas que toda víctima puede sufrir se manifestarán también en un tiempo variable, condicionado principalmente por el tiempo en el que la víctima haya sufrido la situación de acoso así como de la respuesta que hayan obtenido de los adultos. Si en esos momentos no se han sentido protegidos y no se les ha proporcionado un ambiente seguro, en los niños pueden aparecer reacciones disociativas o conductas de evitación, desrealización y despersonalización (Mont y Hermosilla, 2001).

En la mayoría de las ocasiones las situaciones de maltrato se producen en edades en las que la personalidad se está formando, de ahí que resulten especialmente dañadas la seguridad en sí mismos así como el propio autoconcepto. Es precisamente en este momento de maduración personal cuando

el adolescente precisa de más apoyo emocional por todos los cambios a los que va a estar sometido su cuerpo así como su personalidad.

Si la víctima del acoso no ha podido salir de la espiral de la violencia, quedará indefensa y paralizada ante posteriores situaciones de violencia. El daño causado durante todo el proceso de intimidación, en pleno proceso de maduración, (e incluso antes), puede causar daños difíciles de reparar, de tal manera que todos estos daños terminan afianzando en la víctima las ideas de que efectivamente se trata de una persona rara, diferente de los demás compañeros. Los sentimientos de culpa surgen en ese momento, así como la baja autoestima y el autodesprecio, que se apodera de ellos. Un buen predictor de las consecuencias que las víctimas pueden sufrir a largo plazo se relaciona con la atribución que la víctima realiza de la situación de acoso: si la atribución es a una causa estable e incontrolable, más que a una causa inestable y controlable es más complicado que el alumno victimizado logre una conducta adaptativa, pues las atribuciones sobre el origen del acoso que sufre se atribuirán a causas difícilmente modificables.

Si bien las consecuencias del maltrato son siempre negativas, se ha demostrado que los adolescentes que se clasifican como víctimas, presentan una mayor puntuación en depresión, ideación suicida y baja autoestima, siendo las niñas las que obtienen resultados más altos (Díaz-Atienza, Prados, Ruiz-Veguilla, 2004). Este estudio es completado con el estudio que realizaron Oñate y Piñuel en 2007, quienes afirman que las secuelas psicológicas que aparecen más habitualmente en las víctimas del acoso escolar son el descenso de la autoestima, la depresión y el síndrome de estrés postraumático.

En conclusión, puede decirse que las consecuencias psicopatológicas del acoso escolar, obligan a considerarlo como un problema de salud. En opinión de Larizgoitia (2006), podrían considerarse en el mismo plano de las enfermedades orgánicas o de los trastornos psíquicos.

Capítulo V. PRINCIPALES ESTUDIOS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

5.1. Historia de la aparición del problema.

El acoso escolar se ha convertido en un tema de actualidad en el ámbito de la educación y en la sociedad; sin embargo, debe especificarse que esta problemática no es nueva. Tal vez lo que sea nuevo se relacione con el conocimiento que hoy en día empezamos a tener acerca de este fenómeno. Los medios de comunicación nos han ayudado a que se conozcan los datos reales de algo que ha permanecido oculto durante mucho tiempo, pero no por eso ha dejado de existir.

En los centros educativos siempre ha habido problemas de comportamiento y de convivencia: unas veces se ha manifestado en la violencia del profesor hacia el alumno y otras veces en problemas de indisciplina en el aula... El acoso escolar forma parte de una de esas tantas situaciones problemáticas que a todos nos gustaría que no existieran nunca, pero que sin embargo existen y requieren una atención especial por las graves consecuencias que implica, especialmente para la víctima. Las investigaciones llevadas a cabo por Cerezo, (1996, 2001); Avilés y Monjas, (1999); Ortega, Mora-Merchán, (2000); Serrano e Iborra, (2005); Piñuel y Oñate, (2005), reflejan un incremento progresivo de las incidencias violentas, situándose en un índice cercano al 40%, lo que supone que efectivamente nos encontramos ante un problema importante, que afecta a los estudiantes tanto en su nivel de rendimiento académico como en su desarrollo personal y afectivo.

Las investigaciones realizadas en distintos países señalan que el acoso es un fenómeno muy extendido entre los escolares; se estima que uno de cada seis alumnos recibe alguna clase de maltrato de sus compañeros, y que es en los últimos cursos de educación primaria y los primeros de secundaria donde se produce con mayor frecuencia (Defensor del Pueblo, 1999).

Es de tal magnitud el problema, que en muchos países hace años que se están adoptando medidas para abordar toda esta problemática e incluso para prevenir que se produzcan este tipo de situaciones. Sin embargo, a pesar de todo lo que se sabe acerca de esta problemática, los conocimientos acerca de determinados aspectos que forman parte de esta dinámica de maltrato siguen

siendo insuficientes. Es necesario profundizar más en aspectos educativos que ayuden a los centros escolares a detectar este tipo de maltrato injustificado, y poder ponerle freno.

Si en ocasiones la información que se proporciona puede dar a entender que este tipo de situaciones tiene que ver con fenómenos aislados, lo cierto es que este hecho está lejos de considerarse así. Estudios de Ortega y Mora-Merchán (2000), señalan que un grupo amplio de estudiantes pueden llegar a participar de forma esporádica tanto en el rol de agresor como en el de víctima. Estos datos se completan con los que recoge el Informe Cisneros X, “Acoso y violencia escolar en España” (2007), en donde se refleja que un 23% de la muestra estudiada declaran estar expuestos a comportamientos de acoso y violencia de manera muy frecuente.

Sin embargo, son los modelos de Olweus y el Proyecto Sheffield quienes marcan el punto de partida de todas las investigaciones posteriores que se realizarán en torno al fenómeno del bullying.

Es en 1973 cuando se lleva a cabo el primer estudio sistemático sobre el maltrato entre iguales, realizado por Dan Olweus de la Universidad de Bergen. Este Proyecto se corresponde con la evaluación de los efectos del Programa de Prevención del Acoso Escolar de Olweus a través del Cuestionario Abusón/Víctima (Olweus, 1984). Recoge datos de unos 2500 estudiantes de 42 centros escolares de primaria y secundaria de Bergen (Noruega). A los estudiantes se les hizo un seguimiento durante dos años y medio, de 1983 a 1985 (Olweus, 1991, 2004). Los principales resultados fueron:

- Una importante reducción del 50%, en autoinformes de los problemas de agresor o víctima de bullying durante el periodo estudiado, tras 8 y 20 meses de intervención, respectivamente. Los resultados abarcan ambos sexos en todos los cursos.

- Una reducción de la conducta antisocial y vandalismo, hurtos y absentismo escolar.

- Una mejoría con respecto a varios aspectos relacionados con el clima escolar en el aula, así como una actitud más positiva hacia las tareas escolares.

Se analizaron diversas variables: referidas a los alumnos, como son las

características socioambientales, familiares, características externas físicas y psicológicas. Otras variables estaban relacionadas con los colegios: tamaño, ubicación y profesorado; y por último, se analizó un grupo de variables referidas al clima social en el aula. Los datos se recogieron a través de diversas fuentes como las opiniones de los profesores, las opiniones de los alumnos y las opiniones de los padres, a través de un cuestionario de autoevaluación; se utilizaron también sociogramas, métodos proyectivos y escales sociales.

Las variables que resultaron ser de mayor incidencia en el nivel de agresividad del adolescente fueron: negativismo de la madre y permisividad de la madre. Según los resultados del estudio, una actitud de la madre caracterizada por el negativismo y carencia de afecto, pueden originar que el niño cuando pase a su etapa adolescente, pueda ser más agresivo y hostil hacia su entorno. Igualmente, la permisividad excesiva así como una tolerancia sin unos límites claros y/o el uso de técnicas punitivas disciplinarias, contribuirá al desarrollo de una conducta agresiva en la adolescencia.

El Proyecto Sheffield (1991) es otro de los estudios considerados como fundamentales sobre el tema. Fue dirigido por Peter K. Smith. La muestra estudiada constaba de 6758 alumnos procedentes de 17 colegios de primaria y 7 de secundaria. Los alumnos tenían entre 12 y 16 años.

La información fue recogida a través del Cuestionario de Olweus (1983) adaptado a las edades y a las características culturales de los alumnos de habla inglesa. Los resultados a los que se llegaron fueron:

Las formas de maltrato más utilizadas por los alumnos de ambas etapas fueron en orden de frecuencia: llamar por motes, agresiones físicas, amenazas y propagar falsos rumores. Además los lugares en los que se producían las situaciones de acoso eran en mayor medida en los recreos, seguidos de las aulas y de los pasillos del colegio.

El mayor porcentaje de las situaciones de acoso se producía entre los alumnos de una misma clase, y un elevado porcentaje afirmaba también sufrir acoso fuera del recinto escolar. En referencia a las víctimas el estudio concluye que éstas informan antes de la situación que están sufriendo a las familias que a

los profesores.

Ambos estudios fueron realizados de una manera rigurosa y consiguieron óptimos resultados en la reducción del acoso escolar. Las recomendaciones de los autores para prevenir e intervenir en problemas de acoso escolar se orienta a intervenir tanto con el agresor como con la víctima, a nivel individual y del grupo/clase.

5.2. Estudios del acoso escolar realizados en el marco europeo

Debido al impacto que en todos los países está teniendo los problemas de acoso escolar, se recogen a continuación algunos de los estudios que se están realizando en países de la Unión Europea:

NORUEGA, SUECIA Y FINLANDIA

El abuso o maltrato entre alumnos ha sido ampliamente estudiado dentro de la Unión Europea, aunque también en países como Japón, EE.UU., o Canadá. Sin embargo, fueron los escandinavos los primeros en definir el fenómeno, y determinar su incidencia con el fin de promover programas de intervención.

SUECIA.

Como ya se citó anteriormente, el primer trabajo sistemático en el mundo fue el llevado a cabo por Olweus en Estocolmo. El estudio de Estocolmo lo inició en 1970. Se trata de un estudio longitudinal, por lo que todavía hoy sigue en curso. Se aplicaron autoinformes, informes de las madres, profesores y compañeros, registros oficiales de conductas delictivas y entrevistas retrospectivas con los padres. Las evaluaciones iban conducidas a identificar agresores y víctimas.

En un estudio desarrollado de forma paralela a éste, Olweus recoge información sobre la extensión del problema en tres grandes zonas de Suecia, con un total de 17.000 alumnos de 3º a 9º curso. Los resultados los compara con un análisis similar realizado en tres ciudades noruegas. Comprueba que el nivel de incidencia era similar en ambos países.

NORUEGA

En Noruega, se realizó una investigación en donde Olweus recoge una muestra de 130.000 alumnos en 715 colegios, de edades comprendidas entre los 7 y los 16 años. Los datos más relevantes son:

- Un 15% de los alumnos participaban en la agresión en los centros educativos, bien como agresor o como víctima.
- El 9% víctimas, el 7% agresores y un 1,9% habían participado como agresores y como víctimas.
- Un 5% estaban involucrados en las agresiones más graves.
- Los alumnos que decían ser víctimas decrecían a medida que aumentaba la edad y el curso académico.
- El género del agresor y la víctima solía ser femenino.
- Las agresiones solían ser realizadas por alumnos del mismo curso o de cursos superiores.
- Había menos agresiones físicas en los cursos superiores que en los inferiores.

Los resultados reflejaron que los alumnos suecos sufrían más agresiones indirectas (aislamiento social, exclusión) que los noruegos. Respecto a los agresores, el porcentaje era mayor entre los suecos. Como conclusión, Olweus afirma que los abusos en Suecia eran de mayor gravedad que en Noruega, en concreto, en las edades comprendidas entre los 12 y los 14 años.

FINLANDIA

Finlandia también se une a los estudios realizados en Noruega y Suecia. Las investigaciones comienzan a finales de los años 70 bajo el mando de Kirsti Lagerspetz. En un primer estudio se encontraron resultados similares a los descritos por Olweus en Noruega y Suecia. El número de alumnos entre los 12 y 16 años que intimidaba a sus compañeros llegaba al 5,5% de la muestra. Las víctimas, en esa misma edad, eran del 3,9%.

En un segundo estudio, se investigó la autopercepción de los agresores y de las víctimas, concluyendo que estas últimas eran el grupo que obtenía

puntuaciones más bajas. Sin embargo, los agresores obtenían puntuaciones más altas en dominación y en impulsividad.

REINO UNIDO E IRLANDA

En el Reino Unido el estudio se realizó en la década de los 80, en el área de Sheffield, utilizando el Cuestionario Abusón/Víctima (Olweus, 1983). Fue Lowenstein (1977) quien realizó un estudio exclusivamente sobre las características de los *bullies*. Para ello tomó una muestra de 5.774 chicos y chicas, agrupados en tres grupos de edad: 5-7, 7-11 y 11-16 años. Para identificar el *bully* llevó a cabo una serie de entrevistas con los profesores; también recabó información de los alumnos. Una vez que se detectaron posibles agresores, se les pasó pruebas para detectar rasgos de personalidad, en concreto el Maudsley Personality Inventory (MPI, Eysenk, 1959), pruebas de inteligencia general y pruebas para detectar el ambiente socio-familiar.

Entre los resultados obtenidos se encuentran:

- La forma más frecuente de maltrato es la violencia física en ambos sexos. Sin embargo, el mayor número de *bullies* es del sexo masculino.
- Las chicas son más proclives a utilizar los ataques verbales y psicosociales.
- Los *bullies* son más hiperactivos, disruptivos y extrovertidos.
- Entre los *bullies* de ambos sexos es más frecuente que los padres tengan problemas familiares.
- Los resultados académicos en los *bullies* presentan calificaciones más bajas en la lectoescritura.

Sin embargo, es el Estudio Sheffield, dirigido por P. Smith, la investigación más importante realizada en Inglaterra. La muestra fue tomada a 6758 alumnos, de los cuales 2623 tenían edades comprendidas entre los 7 y 11 años, y 4135 de edades entre los 12 a 16 años. La prueba que se utilizó fue el cuestionario Abusón/Víctima (Olweus, 1983).

Los resultados obtenidos por Whitney y Smith (1983) fueron:

- El 10% de los alumnos entre 7 y 11 años se consideraban víctimas de

maltrato severo, y entre los jóvenes de 12 a 16 años, el número de víctimas se reduce al 4%.

- El número de víctimas y el de maltratadores se reduce con la edad.

- Las formas de maltrato entre los alumnos de ambos grupos de edad fueron: los insultos y motes, agresión física, amenazas, rumores, insultos racistas y aislamiento social.

- Los lugares más usados, por orden de frecuencia, eran: recreo, clases, pasillos y otros.

- Los intimidadores solían ser de la misma clase o curso que las víctimas o bien alumnos de cursos superiores.

- Aunque las víctimas no solían informar de las situaciones de maltrato, cuando lo hacen, los alumnos de 7 a 11 años informan más a los adultos que los de 12 a 16 años. Cuanto mayor sean las experiencias de maltrato, mayor será la frecuencia con la que cuentan su situación.

IRLANDA

En este país los estudios comienzan a partir de los años 80. Es Byrne, en el año 1994 quien realiza un estudio con una muestra de 726 alumnos de primaria y 576 de secundaria. Los resultados de la investigación muestran que un 5,3% de los alumnos son agresores y un 5,1 son víctimas. Entre los agresores, el 74,2% representaba la población masculina. El absentismo escolar era mayor en este grupo. En el estudio también se concluye que los alumnos discapacitados eran más propensos a la victimización que sus compañeros.

ALEMANIA

Este país tiene la particularidad de que, a diferencia de otros países, las investigaciones realizadas no solamente tienen en cuenta la violencia escolar, sino que también se analizan otras conductas violentas, que en ocasiones no tienen que ver con agresiones entre niños.

Al día de hoy no existe un estudio de incidencia general realizado en Alemania, ya que las competencias educativas están a cargo de cada estado; por ello, los estudios hacen referencia a estudios locales. Los niveles de incidencia

que se presentan están tomados del Informe del Defensor del Pueblo (1999):

Uno de los estudios más importantes es el Estudio sobre violencia escolar de Nuremberg (1994). En él se han obtenido los siguientes resultados:

- Las acciones violentas más comunes son: insultos, mentir sobre los compañeros, peleas, vandalismo e insultos a profesores.
- El profesorado es poco agredido, pero las profesoras lo son en mayor medida que sus compañeros varones.
- Entre los 13 y los 15 años se sitúan las edades más violentas, especialmente entre el sexo masculino.
- El número de víctimas femeninas es del 5,8% mientras que el 3,7% lo son masculinas.
- Un tercio de los agresores declara haber sido víctima alguna vez.
- Un 15% de los estudiantes admite llevar a la escuela medios de defensa, siendo el porcentaje de chicos de un 19,5%, mientras que el de chicas es del 9,7%.

A pesar de las dificultades para investigar en este país, autores como Smith (1999) sí que han podido extraer, no obstante, algunas conclusiones respecto a las características de agresores y víctimas:

- Los agresores suelen ser compañeros de curso o tener una edad ligeramente superior a las víctimas.
- No parece haber relación entre el estatus socioeconómico familiar y maltrato entre iguales; las características emocionales y educativas de los padres.
- Las edades en las que se producen más abusos parecen ser entre los 13 y los 17 años, y en el sexo masculino.
- Tanto en los agresores como en las víctimas, el rendimiento académico suele ser bajo, y las actitudes hacia la escuela negativas. No obstante los malos resultados son más acusados en los agresores que en las víctimas.

ITALIA

En Italia el estudio sobre el acoso escolar fue fruto de una serie de estudios realizados al comienzo de los años 90. La publicación de una primera encuesta fue

realizada por Fonzi (1997). En el estudio se concluyó que en Italia más de un 30% de los alumnos de primaria y en torno a un 22% de secundaria admitieron ser víctimas de situaciones de acoso.

Los primeros datos se recogieron en dos ciudades del centro y sur de Italia, Florencia y Cosenza, mediante el cuestionario de Olweus (1991) traducido y adaptado a la realidad italiana. En la investigación participaron 1379 niños de edades comprendidas entre los 8 y los 14 años. El estudio se realizó en el año 1993.

Los resultados del estudio reflejan unas tendencias similares a otros países:

- El maltrato recibido por las víctimas decrecía con la edad.
- Los agresores eran mayoritariamente chicos.
- Agresores y víctimas estaban normalmente en la misma clase.
- La modalidad más frecuente es el maltrato verbal, sobre todo cuando se trata de insultar y en menor medida de hablar mal de otros. La agresión física es bastante frecuente y en menor medida se dan las agresiones consistentes en “quitar cosas” o “ignorar” (Fonzi, 1997).

- En relación a las características de la personalidad de agresores y de las víctimas, los resultados reflejan una similitud con los obtenidos por Olweus: los agresores se caracterizan en general por un comportamiento positivo hacia la violencia, al carecer del control de su impulsividad y por una fuerte necesidad de dominar a los demás; poseen además una buena opinión de sí mismos.

En relación a las víctimas, se caracterizan por unos elevados índices de ansiedad y de inseguridad y por una valoración negativa de sí mismos (Bacchini, y Valerio, 1998).

- Parece que se confirma que los niveles de maltrato en Italia son superiores a otros países europeos. Los índices generales van del 41% en primaria y del 26% en la escuela secundaria, en relación a los alumnos que afirman haber sufrido agresiones.

Se han barajado múltiples razones que expliquen la situación de la violencia escolar en Italia. Uno de los posibles motivos radicaría en que la metodología utilizada para el análisis es diferente a la usada por el autor Olweus (1993), (aunque se use el mismo instrumento). La franja de edad en los alumnos de la

escuela secundaria no coincide, pues en Italia la escuela obligatoria va desde los 11 hasta los 14 años mientras que en Inglaterra va desde los 11 a los 16 años. Además el cuestionario se ha distribuido en dos momentos diferentes del año escolar (mayo en Italia, y diciembre en Inglaterra); este factor ha demostrado que causa diferencias significativas en los resultados.

Otro factor no menos importante es la adaptación del cuestionario de Olweus, en concreto la traducción del término inglés *bullying*, cuya traducción en italiano es *bullismo*, ya que ha causado ambigüedades, impidiendo que la delimitación del término no esté clara.

5.3. Estudios del acoso escolar realizados en España

En España, la investigación sobre violencia escolar ha estado centrada en la corriente psicoeducativa, en concreto, en estudios sobre violencia interpersonal (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989; Cerezo y Esteban, 1992; Ortega, 1994; Ortega y Angulo, 1998; Defensor del Pueblo, 2000; Ortega y Mora Merchán, 2000; Ortega Del Rey, 2001; Ortega, 2003).

El primer trabajo sobre violencia escolar es realizado por un grupo de investigadores que estudiaron el problema en la ciudad de Madrid (Viera, Fernández y Quevedo, 1989; Fernández y Quevedo, 1991). Con una muestra de 1200 alumnos de 8, 10 y 12 años en diez colegios, la mitad públicos y la otra mitad privados, se pudo concluir que casi la mitad de las agresiones, exactamente el 41% se producía en el recreo, y que a medida que aumentaba la edad de los escolares disminuía también el acoso escolar. En lo referente a la muestra estudiada, el 17% informaba haber sido víctima en el momento en el que se hacía el estudio. Respecto a la titularidad de los centros escolares se concluyó que aunque la incidencia era algo mayor en los colegios privados, las diferencias no eran significativas en términos estadísticos.

Puede afirmarse que si se compara este primer estudio realizado en España con los estudios realizados en Europa, las tendencias son muy similares y se pone de manifiesto la importancia de las variables estudiadas, sexo, curso, edad o lugares en donde se producen las situaciones de acoso.

El siguiente estudio importante fue el de Cerezo y Esteban en 1992, realizado en la comunidad de Murcia. Se utilizó una muestra de 317 alumnos de edades comprendidas entre los 10 y 16 años, de los cuales 169 son chicos (53,19%) y 148 chicas (46,61%) comprendidos entre los 10 y 16 años.

En primer lugar se pasó la batería de socialización BAS-3, de Silva y Martorell (1987), y aquellos alumnos que resultaron ser *bullies* o víctimas se les aplicaron pruebas de personalidad de Eysenk EPQ-J. El nivel de autoestima se evaluó con el cuestionario Rosenberg.

Los resultados concluyeron que un 11,4% pertenecen al grupo de *bullies*, mientras que un 5,4% al de víctima. El 83% se correspondía con “otros”, lo que supone que un 16,8% de los alumnos estaban implicados en la dinámica *bullying*. La mayor proporción de alumnos tanto *bullies* como víctimas se encuentra en las edades comprendidas entre 13-15 años.

La distribución por sexos indica que entre los chicos es mayor el porcentaje de *bullies* que de víctimas, mientras que en las chicas es al contrario.

Algunas de las características de los agresores que los autores han encontrado son que los *bullies* son mayores de la media del grupo en el que están en clase, físicamente fuertes, mantienen a menudo conductas agresivas y violentas. Muestran un considerable nivel de autoestima, un nivel medio-alto de psicoticismo, neuroticismo y extraversión.

En lo que refiere a cómo perciben el ambiente familiar, en general concluyen que en sus familias está presente un cierto grado de conflicto. Asimismo su rendimiento académico es bajo.

En las características referidas a las víctimas, los autores concluyen que son algo menores que los *bullies*, y más débiles físicamente. Se consideran tímidos y retraídos. Presentan un nivel de neuroticismo medio-alto y son bastante introvertidos.

Dicen no controlar de manera eficaz sus relaciones sociales y consideran que el ambiente familiar en el que están inmersos es un clima de protección. En lo referente a la actitud hacia la escuela, los autores concluyen que muestran una actitud pasiva.

El siguiente estudio es el denominado Proyecto Sevilla Anti-Violencia

Escolar (SAVE) (Ortega, 1997). En el estudio se recogieron datos de 4919 alumnos de educación primaria y secundaria que estudiaban en 26 centros de Sevilla y su área metropolitana. Las edades comprendidas de los alumnos están entre los 9 y 18 años. La elección de los centros educativos fue hecha por la Delegación de Educación y Ciencia de la provincia de Sevilla.

Como principal instrumento para la recogida de datos se usó el “Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales” (Ortega y Mora-Merchán, 1995).

Las principales características del cuestionario son múltiples:

- Mantiene el anonimato del alumno, aunque con la posibilidad de identificación si éste lo desea.

- Se recoge información no solo de experiencias de malos tratos, sino también de la estructura familiar, relaciones sociales con los alumnos, satisfacción con la vida familiar, grado de satisfacción con la escuela y propuestas de intervención para padres, profesores e iguales, que los propios alumnos pueden formular.

- Las preguntas que buscan explorar la frecuencia de las participaciones en situaciones de agresión/victimización evitan que sea solamente la frecuencia lo que añade y quita valor a la agresión.

Entre los objetivos que se perseguían con el estudio fueron desarrollar un instrumento válido para la evaluación, conocer el nivel de incidencia que tiene el problema en la provincia de Sevilla, caracterizar los diferentes tipos de alumnos implicados en las situaciones de maltrato, analizar las variables como el sexo y la edad y su influencia en las características del problema.

Posteriormente, se desarrolla el **Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar** (ANDAVE), el cual se desarrolló durante los cursos 1997 y 1998 y en él se estudiaron 2828 alumnos de E.S.O. de ocho centros, uno de cada provincia andaluza. Se utilizó una prueba estructurada en cuatro bloques: a) Autopercepción de la convivencia escolar; b) Autopercepción como víctima de los otros; c) Autopercepción del abuso hacia compañeros y d) Tipos de abusos, lugares en los que se producen, características de los agresores y las víctimas y actitudes hacia la violencia entre iguales en el centro escolar. Los datos se obtuvieron a partir de

2828 alumnos de ESO en ocho centros pertenecientes a cada provincia de Andalucía.

En relación con el primer bloque, autopercepción de la convivencia escolar, los alumnos más satisfechos con la convivencia en su centro educativo son los de primero de la ESO, con un 66%, y los menos satisfechos son los de tercero de ESO, con un 49%.

En la autopercepción como víctima de otros, los cursos en los que los alumnos afirman haber sido víctimas alguna vez, son en mayor proporción los de primero y segundo de eso, con un 25% y un 30% respectivamente. Los porcentajes descienden en los últimos cursos de la ESO.

Al considerar la autopercepción del abuso hacia compañeros, el 74% de los alumnos de tercero y cuarto de ESO, niegan haber intimidado alguna vez a algún compañero, aunque un 30% de los alumnos de primero y segundo de ESO afirman haberlo hecho de manera ocasional.

En lo que se refiere al tipo de maltrato, puede concluirse que el tipo de abuso más frecuente es el verbal (entre el 27% y 30%), seguido del maltrato físico (entre el 27% y 30%) y de las amenazas (30%).

Se encuentran diferencias de género, ya que las agresiones son producidas especialmente por los varones. Un 33% dice que es un chico quien intimida.

Como lugares de riesgo, entre un 38% y un 46% dice que los actos se desarrollan en la calle, entre el 33% y el 41% dice que en el patio del recreo y entre el 24 y 29% afirma que es en clase el lugar donde suceden esos actos.

En cuanto a las situaciones que tomaban ante las situaciones de abuso, entre un 12% y un 21% de los estudiantes afirmaba que no le interesaba o no hacía nada cuando veía este tipo de situaciones. Según subían de curso escolar se convencían de que debían hacer algo. Esta percepción pasaba del 28% en los niños de primero, hasta el 44% en los niños de cuarto.

A lo largo de los años 90 se realizaron otros estudios como el de Melero (1993). Se estudiaron 20 alumnos de edades comprendidas entre los 14 y 18 años. El estudio se realizó a través de entrevistas semidirigidas. En una segunda fase se recabó información de una muestra de 200 profesores a través de un cuestionario cerrado. Las edades de los docentes oscilaban entre los 23 y 62 años.

Pertenecían a las diferentes áreas de ciencias, letras o tecnología.

Los resultados concluyeron que el sexo predominante es el masculino, tanto en agresores como en víctimas, cuando se trata de alumnos. En el caso del profesorado, los que decían haber sido agredidos era de ambos sexos.

Entre las características familiares destaca una ocupación laboral de bajo estatus por parte del padre y la dedicación a las tareas domésticas de la madre.

Sobre las características del profesorado, el 57,5% dicen tener conflictos con sus alumnos, de hecho, el 39% se refiere a enfrentamientos abiertos. Un 2% se sienten agredidos. En el estudio se concluye que los profesores de ambos sexos pueden ser proclives a ser agredidos, independientemente de las edades y de los años de experiencia. En general, pertenecen a centros de formación profesional y ninguno de ellos impartía asignaturas de ciencias.

Es a partir del estudio del **Defensor del Pueblo (1999)**, a finales de la década de los noventa, cuando se inicia la prevención primaria de manera rigurosa en cada una de las diferentes autonomías. Es el primer estudio que se realiza en España a nivel nacional.

El estudio se centró fundamentalmente en un tipo de conflicto, el maltrato entre compañeros por abuso de poder, eso es, el denominado *bullying*. El objetivo del estudio fue tener una visión general de la incidencia de situaciones de abuso de poder entre estudiantes de la ESO (de primero a cuarto). La muestra estaba formada por 3000 estudiantes de educación secundaria y se tuvieron en cuenta tres variables: contexto (urbano-rural), titularidad (pública-privada) y la distribución proporcional en las diferentes autonomías.

La recogida de información se realizó a través de un cuestionario que planteaba preguntas acerca de conductas de maltrato muy específicas, agrupadas en varias categorías: verbal, físico, de exclusión social, amenazas y acoso sexual.

En lo que respecta a la incidencia del maltrato desde la triple perspectiva (testigos, agresores y víctimas), pudo afirmarse que todos los tipos de maltrato estaban presentes en los centros escolares españoles, pero con diferente incidencia.

Se pudo concluir que todos los tipos de maltrato que figuraban en el cuestionario, estaban presentes en los centros de educación secundaria evaluados (aunque con un nivel de incidencia diferente). Así, el alumnado señaló que las conductas que más sufrían tenían que ver con agresiones verbales (34,9%). Le seguía un tipo de agresión física indirecta, como por ejemplo, el esconder cosas (21,8%), y la exclusión social (10,7%).

Al analizar los datos de los agresores, los resultados reflejaron que las categorías de “exclusión social”, “agresión verbal”, “agresión física indirecta”, y “pegar” eran las más frecuentes. Siguiendo con los resultados obtenidos, no se han obtenido diferencias significativas en lo que concierne a vivir en una comunidad autónoma determinada y tampoco en residir en municipios grandes o pequeños. En lo que respecta a la titularidad de los centros, los centros privados registran mayor porcentaje de incidencia en la categoría de “hablar mal a espaldas”.

En el género, las conclusiones proporcionan datos que indican que el porcentaje de chicos que son agresores y víctimas es mayor que el de chicas. En el curso en el que más se producen situaciones de acoso es el primer ciclo de educación secundaria, entre los 12 y 14 años, e iba descendiendo hasta llegar a la edad de 16 años.

Respecto a los resultados recogidos por los 300 jefes de estudio que participaron en la encuesta, consideran las agresiones entre los estudiantes como el principal problema de los centros educativos. Acerca de si son conscientes del problema, los profesionales responden afirmativamente, en contraposición de la información obtenida por parte de los alumnos, quienes concluyen que básicamente ignoran esa problemática.

El lugar más propicio para que se desarrolle este tipo de conductas son las aulas, según las declaraciones de los jefes de estudio.

La familia, en opinión de los jefes de estudio evaluados, ocupa un segundo plano, lo mismo que los departamentos de orientación.

El siguiente estudio fue el realizado por Serrano e Iborra (2005), desde el **Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (2005)**. Consistió en una encuesta por medio de una entrevista telefónica. La prueba consistía en la respuesta de 32 preguntas, divididas en tres secciones: agresor, víctima y testigo.

La muestra tomada fueron 800 estudiantes (de manera aleatoria), de entre 12 y 16 años, distribuidos proporcionalmente de acuerdo según el sexo, la edad y las diferentes comunidades autónomas. Se entrevistaron alumnos escolarizados en centros públicos, privados concertados y privados no concertados.

En relación con los testigos, los resultados concluyen con que el 75% de los alumnos encuestados había sido testigo de presuntas agresiones en su centro escolar.

El tipo de maltrato que los testigos dicen que es el más frecuente es el maltrato emocional (84,3%) seguido del maltrato físico (76,5%). Un 71,5% de los testigos dicen haber presenciado una situación de maltrato en el patio y un 60,5% en la clase; un 52,7 % refiere haber visto esas situaciones fuera del recinto escolar.

Los motivos por los cuales los testigos intervienen en la situación de acoso, un 47,8% declara que lo hacen porque la víctima es su amigo. Un 44,8% es porque no les gusta que se haga eso y un 35,7% dicen que no lo ven correcto. Del 75% de los testigos, un 37,7% interviene en el momento del conflicto, un 26,2% habla con el profesor y un 28,5% no hace nada para remediar la situación.

El 17,2% de las víctimas de acoso escolar sufre esta intimidación. Se corresponde con un 2,5% del total de la muestra. El 45% de las víctimas son agredidas por más de un agresor. El maltrato más frecuente es el emocional (90%), seguido por el físico (70%).

El perfil de la víctima de acoso (según auto informe) es ser chica (65%), una edad de 13 años (40%) y ser de nacionalidad española (95%). Las víctimas de acoso se califican como alegres (80%), sociables (70%) y con muchos amigos (70%). Estos porcentajes son en general más bajos que las características que dicen tener las víctimas de violencia escolar en general. Igualmente relevante es que las víctimas de acoso escolar se califican como más depresivas, solitarias y con pocos amigos, en un porcentaje más elevado que las víctimas de violencia escolar.

El lugar en el que se produce la agresión, según las víctimas es en la clase (75%), seguido de el patio (60%), en los pasillos (40%) y un 30% en los alrededores del colegio. En lo que respecta al motivo por el que se producen las agresiones, las víctimas dicen que eso sucede porque les tienen manía (45%),

seguido de porque las personas que lo hacen son agresivas (35%), un 25% dice que porque es diferente y en último lugar, un 25% porque los profesores no hacen nada para resolver el problema.

Como medidas tomadas por las víctimas para responder a la situación de acoso, en primer lugar está el insultar (40%) seguido de aguantar la situación (35%), hacer lo mismo (35%) y un 25% responde pegando.

Cuando se produce una situación de acoso escolar, la víctima se lo comunica en primer lugar al profesor (55%) seguido de a un amigo (45%) y a los padres (40%). Las consecuencias que sufren las víctimas son según ellas el nerviosismo (55%), la tristeza (50%) y la soledad (45%); en menor medida el descenso del rendimiento escolar (35%) y problemas de insomnio (20%). Solamente un 5% dice no sufrir ninguna consecuencia.

En referencia a los agresores, un 7,6% declara haber sido agresor de sus compañeros. El maltrato más frecuente que realizan es el emocional (78,7%) seguido del físico (59%) y por último el vandalismo (3,3%).

El perfil de los agresores (según las víctimas), son chicos (79,3%), compañeros del mismo curso de la persona a la que agraden (63,8%) y de nacionalidad española (94%).

Dentro de las características del agresor a un 59% le divierten las actividades de riesgo y un 41% prefieren ver películas violentas.

El 14,6% de los alumnos que participaron en la encuesta estaban escolarizados en centros privados no concertados. El 7,5% de los alumnos pertenecían a centros públicos y el 6,3% eran alumnos de centros privados concertados. Según los propios agresores, un 70,5% dicen realizar el acoso porque son provocados y un 23% reflejan que las víctimas reciben las agresiones porque se lo merecen. Un 55,7% de los agresores afirman que los profesores intervienen en el conflicto.

Años más tarde, se publica el **Estudio Cisneros VII**. Se llevó a cabo en el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDI), entre el 15 de mayo y 15 de junio de 2005. Se realizó en la Comunidad de Madrid, tomando una muestra de 4600 estudiantes de edades comprendidas entre los 7 y los 18 años. La herramienta utilizada fue el autotest Cisneros (Piñuel y Oñate, 2005).

El Estudio Cisneros establece una incidencia de un 39% de los alumnos entre 2º de Primaria y 2º de Bachillerato que están expuestos a algún tipo de violencia en el entorno escolar. Un 24% del alumnado es objeto de acoso escolar, de los que un 40% y un 58% de ellos no se identifica como tales. De ellos, un 26,8 serían de sexo masculino y el 21,1” incluiría al sexo femenino. Solamente en los cursos de 3º, 4º, 6º y 1º de la E.S.O. serían las niñas más acosadas que los niños, aunque en general, los niños superan a las niñas en los índices de acoso en prácticamente todos los tramos de edad.

En el estudio se refleja que algunas conductas de acoso son más típicas contra el sexo masculino. Destacarían entre ellas: llamar por motes, pegar patadas o collejas, reírse o burlarse del compañero o empujarle y/o intimidarle.

Las niñas, sin embargo, realizan conductas como meterse con las compañeras, hacer que otras niñas se rían de la compañera o prohibir que jueguen con ellas.

En la investigación realizada se concluye que la tasa de los comportamientos de acoso escolar es más importante en Educación Primaria, que va descendiendo desde un 43% en 2º de 6º de ese curso, hasta llegar al 6% en 2º de Bachillerato.

En lo que concierne a las secuelas psicológicas de los niños víctimas del acoso escolar, un 37% presenta ansiedad continuada, un 36% presenta un cuadro depresivo y un 35% de las víctimas padece estrés postraumático, más frecuente esta última entre las víctimas de sexo femenino.

Con la aparición del Informe del Defensor del Pueblo se abre una puerta a la esperanza, pues los datos reflejan que la violencia escolar a disminuido en los últimos años, si bien el problema no ha desaparecido (Defensor del Pueblo, 2006).

Según las variables estudiadas (diferentes Comunidades Autónomas, tamaño del centro, titularidad y el género), los resultados reflejan algunas particularidades: en lo que respecta a las Comunidades Autónomas, no hay diferencias significativas; tampoco las hay en lo que respecta al tamaño de la localidad en la que está emplazado el centro escolar). En lo referente a la titularidad, se observa una diferencia significativa en la conducta de *hablar mal* en los centros privados, los cuales la sufre un (56,5%), un 36,2% en los concertados

y un 28,9% en los públicos.

En la variable género hay más chicos que chicas que se reconocen como víctimas en las conductas de *recibir motes* y *pegar*. Cuando se analiza el género de los participantes en relación con el curso, hay más chicos que chicas que dicen sufrir una clase de exclusión social (no dejar participar), en primero de ESO.

En la titularidad del centro, los resultados arrojan diferencias significativas en el caso de las conductas de *ignorar* y *hablar mal*. El porcentaje que se declara agresor es mayor en los centros concertados (37,6% y 41,5%) que en los públicos (29,9% y 32,1%, respectivamente).

El curso también refleja diferencias en aspectos relacionados con el tipo de maltrato. Los alumnos de 4º de ESO maltratan más a otros ignorándolos; sin embargo, los alumnos de primero dicen agredir menos a sus compañeros que los del resto de los cursos.

Las agresiones verbales son las conductas más mencionadas entre los alumnos de secundaria. Según las opiniones de las víctimas, consideran las agresiones físicas de manera indirecta, las de mayor incidencia son las que tienen que ver con las propiedades de las víctimas, las cuales, son *escondidas o robadas*. Las agresiones físicas directas tales como *pegar* tienen una menor incidencia.

Cuando se le pregunta a los espectadores, la exclusión social y la agresión verbal en todas sus manifestaciones, son señaladas como las formas más frecuentes de maltrato, aunque destacan *hablar mal* e *insultar* como las más frecuentes.

En relación a la forma de acoso consistente en *pegar*, el estudio concluye que es utilizada por los agresores con mayor frecuencia de lo que las víctimas dicen que la sufren.

El número de agresores (que se declaran como tales) es mayor que el de las víctimas, pero solo cuando tomamos como referencia aquellas conductas consideradas como “menos graves”, tales como agresiones verbales (insultar), exclusión social (no dejar participar) y las agresiones físicas indirectas (pegar). En el resto de agresiones, el porcentaje de los alumnos que dicen ser acosadores es menor que las víctimas.

En el año 2006 se publica el **Informe Cisneros X**. Es una investigación realizada a nivel nacional en la que se toma como muestra alumnos pertenecientes a las diferentes Comunidades Autónomas para detectar el fenómeno de la violencia escolar en España. (Las Comunidades Autónomas que no fueron objeto de estudio fueron La Rioja, Comunidad Valenciana y Las Islas Baleares). Dicho estudio se desarrolla a través de un cuestionario, validado y normalizado, el AVE (acoso y violencia escolar). La muestra que se tomó fue de 24990 alumnos en edades comprendidas entre los 8 y los 17 años.

Los resultados reflejan que la tasa total de acoso es del 23,3%, siendo mayor en los niños que en las niñas, un 24,4% frente a un 21%.

En la escala que valora aspectos clínicos, las víctimas del acoso escolar sufren en mayor medida una disminución de la autoestima (57,2), seguido de somatizaciones (55%), depresión (54,8%) y una importante sintomatología de estrés postraumático (53,7%).

Referente al porcentaje de niños en situaciones de acoso, los resultados apuntan a una importante incidencia en el tercer curso de educación primaria, con un 43,6%. A continuación, segundo de primaria presenta un 41,4%. En el resto de los cursos el índice de acoso va disminuyendo salvo en primero de bachillerato que aumenta ligeramente respecto a cuarto de la E.S.O.

Las modalidades de acoso más frecuentes son el bloqueo social, el hostigamiento y la manipulación, seguido de las coacciones, la exclusión social, las agresiones y en último lugar las amenazas.

Entre los comportamientos de acoso escolar que los niños señalan como más frecuentes está el llamar por motes, seguido por negar el habla y por reírse de las equivocaciones de los compañeros. Estos comportamientos están presentes tanto en la etapa de educación primaria como en la etapa de educación secundaria.

La tasa de acoso por Comunidades Autónomas es mayor en Andalucía, País Vasco, Navarra, Asturias y Cantabria. El resto de comunidades está en el promedio, exceptuando Extremadura, Castilla La Mancha, Murcia y Aragón que son las comunidades que están por debajo del promedio.

En el estudio realizado por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (julio 2008) se recogen datos importantes tales como que el 80% de los

alumnos de educación secundaria rechazan las conductas violentas. En dicho estudio, realizado en todas las comunidades autónomas (menos en Cataluña), se han entrevistado a 23.000 alumnos y a 6175 profesores.

En el estudio también se recoge que la concienciación social hacia la violencia escolar ha aumentado; un 68% de los alumnos dicen intervenir para parar las situaciones de violencia. Sin embargo, un 12% dicen que deberían intervenir, aunque no lo hacen.

En lo que concierne a la concienciación de las situaciones de acoso escolar, también se relaciona con la información que los alumnos reciben en los centros educativos, de hecho, un 84,3% dicen haber recibido información en sus centros educativos para mejorar la convivencia.

Entre las medidas que los alumnos consideran más eficaces para detener el problema del acoso escolar se encuentran el apoyo que los estudiantes deben prestar al compañero agredido (67,3%), recibir educación para la igualdad y respeto mutuo (63,6%), fomentar el trabajo cooperativo (61,3%) y llegar a un acuerdo entre todos para terminar con la violencia en los colegios (60,5%).

En el estudio también se analizan las situaciones de convivencia entre los propios alumnos en cada centro educativo, y se concluye con que un porcentaje elevado, un 89,4% está muy contento con el ambiente en su colegio y con lo que aprende en él (85,7%).

Entre el profesorado, el 82,1% se siente orgulloso de trabajar en su centro, además de considerar su trabajo muy valioso.

En lo que se refiere al estudio de situaciones de acoso producidas en el centro escolar, solo un 1,7% ha sido acosado “muchas veces” durante los últimos dos meses. El estudio se basa en la definición a través de la cual “un alumno es víctima de acoso cuando uno o varios de sus compañeros insultan, ridiculizan o ignoran intencionadamente, excluyéndole del grupo, amenazan, empujan o pegan, dicen mentiras y rumores para que caiga mal o se burlan haciéndole daño”.

5.4. Errores metodológicos desarrollados en el estudio del acoso escolar en España

Los estudios rigurosos en nuestro país que estudien el acoso escolar no son demasiados. Tal y como señalan Oñate y Piñuel (2007), los estudios sobre acoso escolar con metodologías correctas no son frecuentes. Si a esto le añadimos la dificultad con la que nos encontramos a la hora de poder investigar esta situación, todavía considerada como un tabú en educación, comprobaremos que no es fácil poder extraer conclusiones avaladas científicamente. Investigadores del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo han recogido algunos de los problemas metodológicos referidos al estudio del acoso escolar en nuestro país (Oñate y Piñuel, 2007):

Una primera dificultad se refiere a las diferentes definiciones que diferentes autores utilizan para denominar el acoso escolar. Existen sesgos sobre cuál es la mejor manera para denominar el *bullying*; de esta manera podemos encontrar términos que a menudo se usan indistintamente tales como intimidación, maltrato entre iguales, intimidación, acoso, agresiones. Este dato es importante porque a la hora de realizar estudios, los resultados deben contrastarse con los diferentes tipos de definiciones que se utilicen así como con las diversas clasificaciones en las que se incluye el término *bullying*. Inevitablemente condicionará las diferentes hipótesis que se formulen a la hora de explicar esta situación de abuso de poder así como el abordaje posterior que se realice.

Tampoco hay un consenso acerca de la duración de la situación de maltrato para que sea considerado acoso escolar, ni tampoco parece haber un acuerdo sobre qué aspectos se deben tener en cuenta para medir la gravedad de la situación de acoso. Unidos a estas dificultades nos encontramos también con la escasez de herramientas psicométricas rigurosas que nos aseguren unos buenos indicadores de fiabilidad y validez. Esta escasez de pruebas adecuadamente baremadas impide que se puedan extraer conclusiones fiables acerca de la incidencia del acoso escolar. La continua exclusión de los alumnos de la educación primaria en los estudios realizados hasta el momento, ha provocado que se crea que no existen situaciones de acoso escolar en las etapas iniciales de la educación. Estudios realizados concluyen que no es cierto, detectándose situaciones de acoso en la

etapa de educación primaria, tal y como se refleja en el Estudio Cisneros VII (2005).

En último lugar, señalar también la ausencia de estudios en los que se centren de manera detallada en los factores psicológicos ocasionados por el acoso escolar mediante instrumentos fiables y normalizados. Esto va unido a la consideración que se hace de acoso escolar solamente en situaciones graves, en los momentos en los que los niños ya muestran consecuencias psicológicas graves, descuidando aquellas situaciones que de intervenirse tempranamente podrían evitarse los importantes y temidos daños.

En el I Congreso Internacional de Violencia Escolar celebrado en la Universidad de Almería (2007), la autora Núria Felip i Jacas realiza una síntesis de aquellos problemas que podemos encontrar en las investigaciones realizadas hasta la actualidad:

- Los diferentes estudios parten de variables muy diferentes, por lo que sería necesario unificar las variables estudiadas, de tal manera que los estudios posteriores puedan ser comparados de manera eficiente.

- En los estudios hay diferentes puntos de vista a la hora de analizar los resultados. Algunos de ellos parten del punto de vista del agresor, del agredido y/o del observador, pero sin embargo apenas existen estudios en los que se analicen todos los puntos de vista que permitan una comparación plena.

- El análisis estadístico es otro de los problemas con el que nos encontramos, ya que 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. Sin embargo, otros estudios tomaban como medida de referencia la suma de toda una posible escala (alguna vez, muchas veces, siempre). En este caso se daban cifras estadísticamente muy elevadas, pero no comparables con otros estudios que tomaban como medida solo la variable “siempre”.

PARTE ~ II

MARCO EMPÍRICO

6.1. PROBLEMA

Si bien las situaciones de violencia que tienen lugar en los centros educativos no son nuevas, sí es relevante y preocupante la trascendencia social que están teniendo

Desde que Dan Olweus comenzó a estudiar en la década de los 70 la intimidación en las escuelas no han cesado de aparecer en el panorama internacional constantes investigaciones con el propósito de analizar y comprender qué está sucediendo en las relaciones entre los iguales en el ámbito escolar.

Durante estos treinta años se ha estudiado la naturaleza del maltrato, las causas, consecuencias y también se han planteado estrategias de intervención e incluso de prevención.

A nivel nacional contamos con estudios relevantes (Avilés, 2001; Cerezo 1990; Informe del Defensor del Pueblo, 2000; Oñate y Piñuel, 2005). Todos ellos recogen información acerca de la prevalencia, las edades y cursos, el género o el lugar donde sucede. Muchas de estas investigaciones abarcan una buena parte de la geografía española. Sin embargo, la representación de alumnos estudiada en cada provincia, y en concreto, en las diferentes localidades que la forman, no es demasiado grande.

Por ello, nos ha parecido muy interesante realizar un estudio detallado que nos permita conocer qué ocurre en una zona específica, intentando conseguir el número mayor de individuos posible que nos asegure las posibilidades de generalización para la zona en cuestión.

6.2. OBJETIVOS

La finalidad última de esta investigación es analizar las situaciones de maltrato entre iguales en los niveles de segundo y tercer ciclo de educación primaria, de los centros educativos de Vigo (Pontevedra). En este sentido el objetivo general es analizar la incidencia, características y consecuencias del maltrato en la población indicada.

Una cuestión a la que últimamente se le está dando una gran importancia es si los niños y niñas que son víctimas de acoso escolar pueden llegar a manifestar daños psicológicos, fruto de esa situación de maltrato. En el Informe del Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (2005) ya se analizan las consecuencias que sufren las víctimas, indicando que el nerviosismo sería la consecuencia que más afecta a las

víctimas de una situación de acoso (55%), seguido de la tristeza (50%) y la soledad (45%). El Informe Cisneros X (2006) también analiza esas consecuencias, destacando la disminución de la autoestima como la consecuencia que tiene una mayor incidencia (57,2%), seguida de las somatizaciones (55,0%), el síndrome de estrés postraumático (53,7%) y la autoimagen negativa (53,0%). Años antes, Smith (1989) señalaba que las consecuencias del maltrato se relacionaban con la pérdida de confianza y de la autoestima, así como con la falta de amigos. Olweus añadía en 1993 la ansiedad e inseguridad. Siguiendo esta línea de trabajo, el indagar en la posible existencia de posibles secuelas psicológicas en los alumnos evaluados, se convierte también en un tema fundamental de análisis en la presente investigación.

Partiendo de la existencia de acoso escolar en los centros educativos de la ciudad, nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Comprobar si las conductas de acoso escolar disminuyen con la edad.
2. Analizar en qué curso y sexo se produce el acoso con mayor intensidad.
3. Averiguar si las conductas de acoso se producen en los centros educativos independientemente de la titularidad, tamaño y ubicación.
4. Conocer qué modalidades de acoso escolar son más frecuentes por curso y por sexo.
5. Averiguar si los comportamientos de acoso y violencia escolar que padecen los alumnos es predominantemente psicológico y verbal.
6. Comprobar si el haber sufrido conductas de acoso escolar se relaciona con la aparición de daños clínicos, especialmente con sintomatología de estrés postraumático.

6.3. HIPÓTESIS

HIPÓTESIS 1: A medida que aumente la edad de los escolares, disminuirán las conductas de acoso.

HIPÓTESIS 2: Los niños padecerán una mayor intensidad de acoso que las niñas en todos los grupos de edad y curso.

HIPÓTESIS 3: Las conductas de acoso estarán presentes en todos los centros educativos independientemente de su titularidad, ubicación y tamaño.

HIPÓTESIS 4: Las modalidades de acoso más frecuentes en el sexo masculino serán más de tipo físico, mientras que las niñas recibirán un acoso principalmente verbal.

HIPÓTESIS 5: Los tipos de comportamientos de acoso y violencia escolar que padecen los alumnos será predominantemente de tipo psicológico y verbal.

HIPÓTESIS 6: Los niños que presenten las secuelas del acoso psicológico manifestarán sintomatología de estrés postraumático.

6.4. MÉTODO

6.4.1. Participantes:

Para realizar la presente investigación se han tomado como muestra 17 colegios de educación primaria ubicados la ciudad de Vigo (Pontevedra).

El número total de colegios existentes en dicha ciudad en los que se estudia educación primaria es de 87. De ellos 42 son públicos, 35 concertados y 10 privados. La muestra seleccionada se corresponde con alumnos que en el momento de realizar el estudio se encontraban escolarizados en 4º y 6º curso de educación primaria.

Cuando se llevó a cabo el proceso de selección de la muestra en los colegios públicos, y en concreto, en el curso de 4º, había 612 alumnos matriculados y 643 en 6º. El número de alumnos matriculados en los colegios concertados era mayor, 1282 alumnos en 4º y 1374 en 6º.

De los 17 colegios estudiados se realizó la evaluación a 701 alumnos, los cuales tenían edades comprendidas entre 8 y 12 años. Esta muestra se tuvo que reducir a 530 sujetos, debido a diferentes causas: se rechazaron los datos correspondientes a los alumnos que no habían rellenado los ítems del cuestionario o que no habían respondido a más de tres preguntas. Igualmente se eliminaron de la muestra aquellos alumnos que superaban la puntuación de 8 en la escala de contradicciones.

En la tabla 1 se proporcionan el número de niños por sexo y en la gráfica 1 se muestran los colegios que participaron en la evaluación y su distribución por sexo. En la gráfica 2 aparecen reflejados los porcentajes de los alumnos evaluados por sexo y curso.

Características sociodemográficas de la muestra

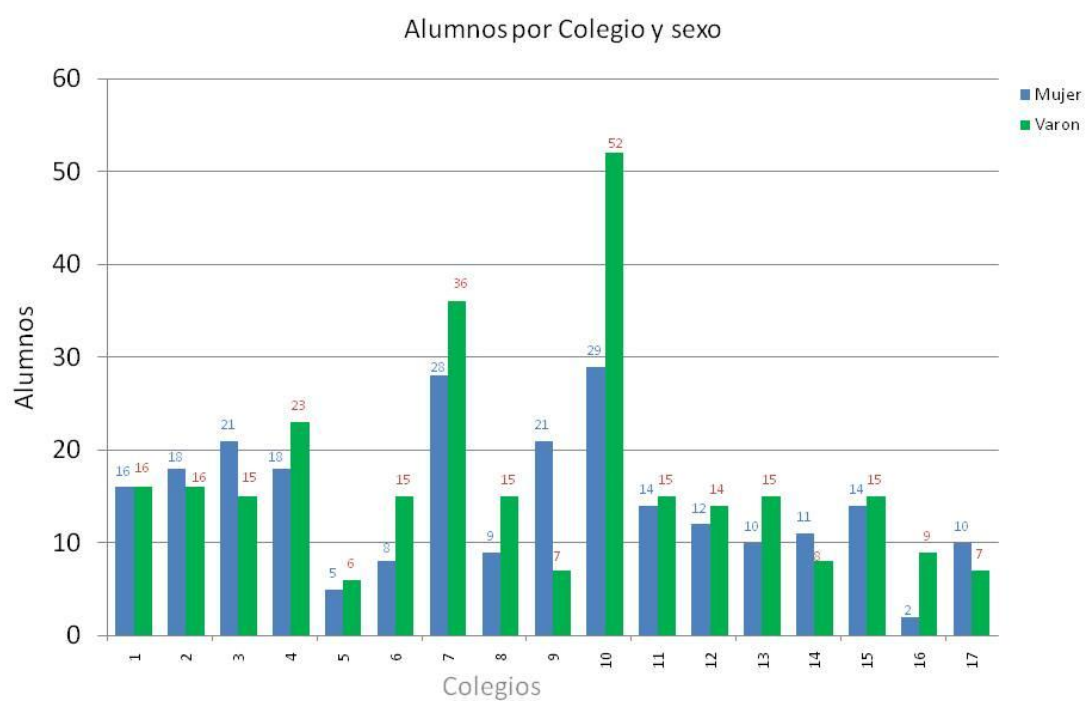
- Por sexo:

Sexo	N	%
Mujer	246	46,4
Varón	284	53,5

Tabla 1. Características sociodemográficas de la muestra por sexo

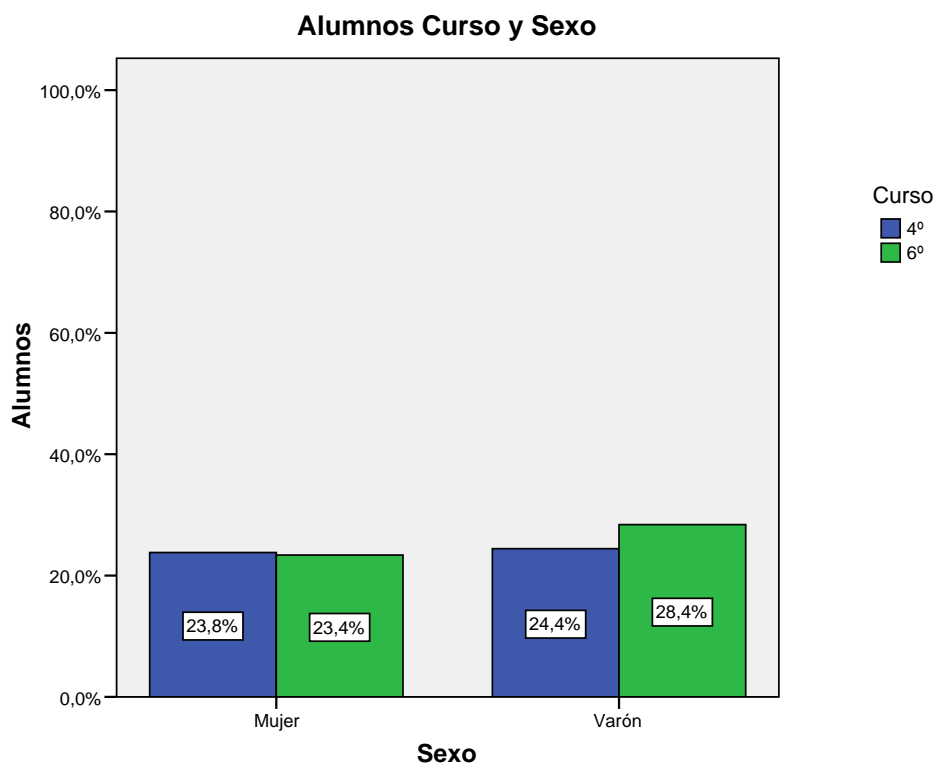
Por colegios:

En la gráfica 1 se muestran los diferentes colegios y su distribución por sexo:



Gráfica 1. Colegios y sexo de los alumnos evaluados

- **Por curso y sexo:**



Gráfica 2. Características sociodemográficas de la muestra por curso y sexo en porcentajes

La muestra se seleccionó utilizando un procedimiento por conglomerados, entendiendo como tales los colegios, es decir, se seleccionaron colegios, y de ellos los estudiantes.

La elección de los colegios se realizó teniendo en cuenta diversos criterios:

- Niños escolarizados con las edades previamente elegidas, tanto niñas como niños.
- Aceptación de la investigación por parte del centro educativo.

Se excluyeron de la muestra los niños que:

- Tenían algún tipo de retraso que les impedía comprender las preguntas de la prueba.

6.4.2. Instrumento de evaluación

6.4.2.1. Test AVE

A continuación se presentan algunos elementos relevantes del instrumento utilizado en esta investigación, así como las referencias de interés que avalan la idoneidad de su utilización y la validez de las diferentes escalas.

El instrumento utilizado ha sido el test AVE (Test de Acoso y Violencia Escolar). (Ver anexo 1, página 235).

Para poder establecer el perfil de exposición a conductas de violencia y acoso escolar así como la incidencia de una situación AVE que el niño puede estar sufriendo, el test AVE incorpora escalas para acotar la incidencia y duración de la violencia escolar, su prevalencia y los daños psicológicos asociados.

El test AVE es una prueba que se basa en los trabajos del equipo de investigación Cisneros y del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Consta de 110 preguntas, divididas en tres partes:

1. Comportamientos de acoso y violencia señalados (50 ítems).
2. Percepciones acerca del Acoso y Violencia (8 ítems).
3. Sintomatología de daños psicológicos referida (61 ítems).

La prueba presenta diferentes escalas que permiten acotar la incidencia y prevalencia del acoso y la violencia escolar, así como su duración y los daños psicológicos asociados. Los daños psicológicos evaluados se corresponden con las definiciones que el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR (2002) proporciona sobre los diferentes cuadros que cursan habitualmente con las situaciones de acoso psicológico.

Con la prueba AVE se obtienen 22 indicadores (2 índices globales, 8 indicadores sobre violencia y acoso, 4 factores globales y 8 escalas clínicas) acerca de las conductas de hostigamiento y acoso que el niño percibe en el entorno escolar y en las relaciones entre iguales. (Ver anexo 2, página 238).

Las *dimensiones globales* son:

- Índice global de acoso. Es una escala que mide la intensidad de las conductas de acoso y hostigamiento mediante la frecuencia con que se señala que ocurre.

- Intensidad de acoso. Con esta escala se obtiene un indicador de gravedad global que permite establecer la intensidad con la que el niño percibe la situación de acoso.

La combinación de las dos escalas permite hacerse una idea global acerca de la situación concreta de acoso.

Las *escalas de acoso y violencia escolar* son las siguientes:

- Hostigamiento. Esta escala evalúa aquellas conductas de acoso escolar que consisten en acciones de hostigamiento y acoso psicológico y que se manifiestan mediante el desprecio hacia la persona. El desprecio, el odio, la ridiculización, la burla, el menosprecio, los moteos, la crueldad, la manifestación gestual forman parte de esta escala.

- Intimidación. Esta escala evalúa aquellas conductas de acoso escolar que persiguen amedrentar, amenazar, intimidar y hostigar físicamente.

- Amenazas a la integridad. Con esta escala se evalúan las conductas de acoso escolar que buscan amilanar a través de las amenazas contra la integridad física.

- Coacciones. Esta escala evalúa las conductas de acoso escolar que pretenden que el niño o adolescente realice actos en contra de su voluntad.

- Bloqueo social. Esta escala evalúa las acciones de acoso escolar que buscan bloquear socialmente y aislar al niño del entorno.

- Exclusión social. Esta escala evalúa las conductas de acoso que buscan excluir de la participación al niño acosado.

- Manipulación social. Esta escala evalúa las conductas de acoso que pretenden distorsionar la imagen social del niño o adolescente acosado.

- Agresiones. La escala de agresiones evalúa las conductas de acoso directas de agresión física o psicológica.

Las *escalas clínicas* son:

- Escala Ansiedad. Esta escala evalúa la presencia de los síntomas que cursan habitualmente en los cuadros de tipo ansioso

- Escala Estrés postraumático. Esta escala mide la posibilidad de aparición de síntomas como consecuencia de una situación puntual o intensa

de violencia, intimidación o maltrato, o también como consecuencia de una acumulación de incidentes de violencia o acoso aparentemente triviales, pero que van dañando la resistencia psicológica del acosado.

- Escala Distimia. Esta escala evalúa uno de los trastornos más frecuentes en el estado emocional de los niños y adolescentes afectados por cuadros de acoso y violencia escolar: bajada del tono afectivo, tristeza, desesperanza y un estado de ánimo depresivo.

- Escala Disminución de la Autoestima. Es una escala que evalúa la pérdida de autoestima, que se produce habitualmente en los casos de acoso escolar.

- Escala Flashbacks. Esta escala permite establecer los primeros momentos del daño en el niño afectado por acoso y violencia escolar, a través de la presencia de imágenes, sensaciones o recuerdos desagradables.

- Somatización. En esta escala se evalúa la presencia de síntomas psicósomáticos en el niño o adolescente afectado por el acoso escolar. Se manifiesta a través de ansiedad anticipatoria, angustia por ir al colegio, sintomatología vegetativa o enfermedades.

- Escala Autoimagen Negativa. Es una escala que evalúa los cambios importantes en la percepción de sí mismo.

- Escala Autodesprecio. Esta última escala evalúa la presencia de una actitud de desprecio u odio hacia sí mismo.

- Escala de Contradicciones. Esta escala de contradicciones está compuesta por 16 pares de afirmaciones que miden la tendencia del alumno a contradecirse en las preguntas. Son cuestiones muy similares que son expresadas de diferente manera en la prueba.

La distribución de frecuencias obtenida representa un buen ajuste a la curva normal (ver anexo 3, página 239).

Dentro de la información que aporta el AVE sobre diferentes manifestaciones del acoso escolar y las consecuencias asociadas, ofrece también la agrupación en cuatro dimensiones denominadas escalas. Dichas escalas incluyen los contenidos más relacionados.

Las dimensiones son:

- FACTOR I: Hostigamiento. Se corresponde con la escala del mismo nombre.
- FACTOR II: Intimidación. Es el compendio de las escalas de Intimidación, Amenazas y Coacciones.
- FACTOR III. Exclusión. Engloba las escalas de Bloqueo Social, Exclusión Social y Manipulación Social.
- FACTOR IV. Agresiones. Está formado por la escala del mismo nombre.

6.4.2.2. Interpretación de los resultados

En el AVE se analiza la estructura de la prueba en cuanto a los elementos que componen cada escala. Las intercorrelaciones existentes entre las múltiples escalas o puntuaciones que presenta confirman desde el principio la validez de los datos como fuente de diagnóstico del acoso escolar.

La validez del AVE se estableció a través de un análisis factorial de los ítems que componen la escala.

El coeficiente de fiabilidad es un estadístico que indica la consistencia o estabilidad de los resultados. En el caso del test AVE, la fiabilidad se ha calculado mediante el coeficiente alfa de Cronbach. El AVE presenta una consistencia interna muy elevada: el índice global de acoso (M) alcanza un coeficiente alfa de más de 0,95, mientras que la escala intensidad (I) obtiene un alfa de 0,93.

Para la elaboración de los baremos definidos con los que comparar las puntuaciones (ver anexo 4, página 240) se tomaron 4062 sujetos de 2º de Primaria a 2º de Bachillerato, de 222 aulas de colegios públicos, privados y concertados pertenecientes al área geográfica de la Comunidad de Madrid.

Mediante un análisis de correspondencias se establecieron 3 niveles normativos diferentes. (Ver anexo 5, páginas 241-245).

Estos niveles fueron:

NIVEL I: Niños de 2º, 3º, 4º y 5º de Primaria.

NIVEL II: Niños de 6º de Primaria y de 1º y 2º de ESO.

NIVEL III: Niños de 3º y 4º de ESO y de 1º y 2º de Bachillerato.

La muestra de tipificación repartida por niveles nos da información del número exacto de alumnos estudiados.

Como en otras pruebas de tipo autoinforme, la corrección del AVE ha de realizarse con ayuda de procedimientos informáticos para evitar al usuario un mayor número de errores. Para corregir la prueba existen dos formas:

- Corrección por Internet mediante e-perfil. Mediante el sistema e-perfil suministrado por TEA Ediciones, se introducen las respuestas en la pantalla presentada por el ordenador y la prueba se corrige de forma inmediata. (Ver anexo 6, páginas 246 y 247).
- Corrección mecanizada mediante la lectura de marcas ópticas. Solamente requiere el envío de las mismas hojas de respuestas del AVE a TEA Ediciones, quien procesa los documentos y devuelve los resultados al profesional responsable del proceso de evaluación.

La solución informática descrita anteriormente fue diseñada para obtener las puntuaciones individuales mediante un sistema de indicación crítica que clasifica el acoso escolar en 4 categorías diagnósticas:

- SC: Acoso sin constatar
- C: Acoso constatado
- CC: Acoso bien constatado
- CCC: Acoso muy constatado

La indicación crítica queda establecida a partir del nivel equivalente al percentil 61. Hasta el percentil 60 incluido se considera acoso sin constatar o que la puntuación obtenida es irrelevante. El nivel crítico (C) es equivalente al intervalo percentil 61-80, el segundo nivel (CC) al intervalo percentil 81-95 y el tercer nivel de criticidad (CCC) es equivalente al intervalo percentil 96-99.

La forma recomendada de interpretar los resultados debería atender al doble enfoque seguido en la construcción de la prueba. Por un lado, debe establecerse el perfil del tipo de violencia y acoso escolar que el niño padece; para ello, se deben utilizar los indicadores que proporciona la primera parte de la prueba. Por otro lado, es necesario evaluar la posible incidencia de los daños psicológicos más significativos derivados de esa situación de acoso.

Pueden representarse cuatro tipo de situaciones que obedecen a diferentes tipos de cuadros de violencia o acoso escolar (AVE) que exigen la asignación del niño a uno de los cuatro grupos que aparecen en la tabla 2.

	<i>Daños clínicos sin constatar</i>	<i>Datos clínicos constatados</i>
<i>Acoso y violencia escolar sin constatar</i>	Grupo A (Normal)	Grupo B (Clínico)
<i>Acoso y violencia escolar constatados</i>	Grupo C (AVE Incipiente)	Grupo D (AVE con daños)

Tabla 2. Situaciones en cuanto a violencia y acoso escolar

Las cuatro situaciones de acoso escolar se recogen a continuación:

GRUPO A. NORMAL.

Se trata del grupo mayoritario de niños según los datos del estudio Cisneros VII. Los niños clasificados dentro de este grupo no están afectados por comportamientos de acoso y violencia escolar ni presentan alteraciones significativas en las escalas clínicas.

GRUPO B. CLÍNICO.

Se trata de un colectivo, que a pesar de no aparecer afectados por AVE, presenta daños. La asignación de un niño al grupo B permite establecer una hipótesis de trabajo que requiere profundizar en la situación social y familiar actual y pasada.

Muy frecuentemente los niños que presencian situaciones de violencia familiar, separaciones traumáticas que cursan con insultos, amenazas y maltrato psicológico entre los padres presentan cuadros de este tipo.

GRUPO C. AVE INCIPIENTE (en curso)

Los niños que padecen acoso y violencia escolar sin la manifestación de daños clínicos son un grupo de riesgo clínico cierto.

Puede ser que la situación de AVE se esté produciendo en la fase inicial y aún no haya transcurrido tiempo suficiente para que se hayan manifestado los primeros daños.

GRUPO D. AVE CON DAÑOS (agudo o crónico)

Los niños que padecen un cuadro de AVE y además presentan daños clínicos son el grupo con mayor riesgo de todo.

Un Índice Global de Acoso superior al indicador de intensidad puede estar revelando la exposición del niño a un grupo AVE no muy intenso pero persistente, lo que puede generar, mediante la reiterada exposición a una violencia de frecuencia, los mismos daños clínicos.

La existencia de un valor elevado en la escala Contradicciones (Con) puede indicar incoherencia o un nivel bajo de comprensión de la prueba, bien por razones de tipo intelectual o bien por un posible bloqueo emocional.

6.5. PROCEDIMIENTO

El primer paso para la realización de la presente investigación fue mantener una entrevista con el director de cada centro escolar para explicarle la metodología del estudio. Se le proporcionó información específica sobre el objetivo de la investigación, indicándole que se trataba de evaluar posibles situaciones de violencia escolar.

Tras obtener el consentimiento del director se escribió una carta a los padres de los alumnos donde se les comunicaba que un equipo de investigación había solicitado la colaboración del colegio para la realización de una investigación para evaluar la presencia de posibles problemas de convivencia escolar. No se les hizo alusión a aspectos de acoso y violencia escolar para no crear alarmismos. (Ver anexo 7 página 248).

En la carta se les informaba a los padres que la prueba se iba a aplicar en el aula, aunque se realizaría de manera individual y en horario lectivo; se especificaba la duración de la misma. En esa misma carta se solicitó la autorización firmada de los padres para que su hijo pudiera ser incluido en el estudio.

Se siguieron las sugerencias aportadas por los directores, profesores y miembros del equipo de orientación con respecto a la información a proporcionar a los padres, el tipo de informe de devolución de resultados y la inclusión en el mismo de puntos de orientación terapéutica para los casos en los que se detectaran problemas.

Finalmente, cada centro educativo, delegó en el tutor de cada curso la función de

estar presente en cada aula en el momento de la aplicación de la prueba, acompañando a la persona que hacía la evaluación a los alumnos, respetando siempre los horarios y/o los tiempos de descanso.

6.6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

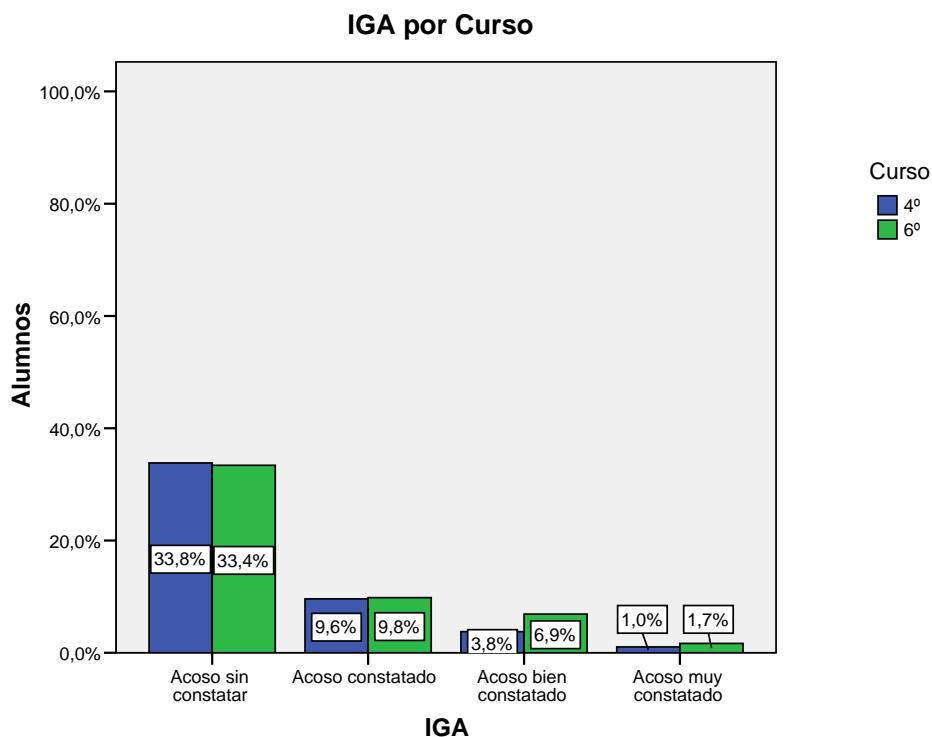
Para estudiar los perfiles obtenidos en la evaluación de los alumnos se empleó el programa informático de TEA.

Los datos se han analizado con la versión 15.0 para Windows del programa estadístico SPSS.

6.6.1. Índice general de acoso

La siguiente gráfica refleja los porcentajes de niños en situación de AVE por cursos en donde se detalla cómo el porcentaje más elevado (6,9%) corresponde al curso de 6º, en concreto en el acoso *bien constatado*. Esta cifra supera la alcanzada por cuarto curso, que obtienen un 3,8%.

En relación al acoso *muy constatado*, el más grave afecta nuevamente los alumnos de 6º superan a los alumnos de 4º, un 1,7% frente al 1% respectivamente.



Gráfica 3. Índice general de acoso por cursos

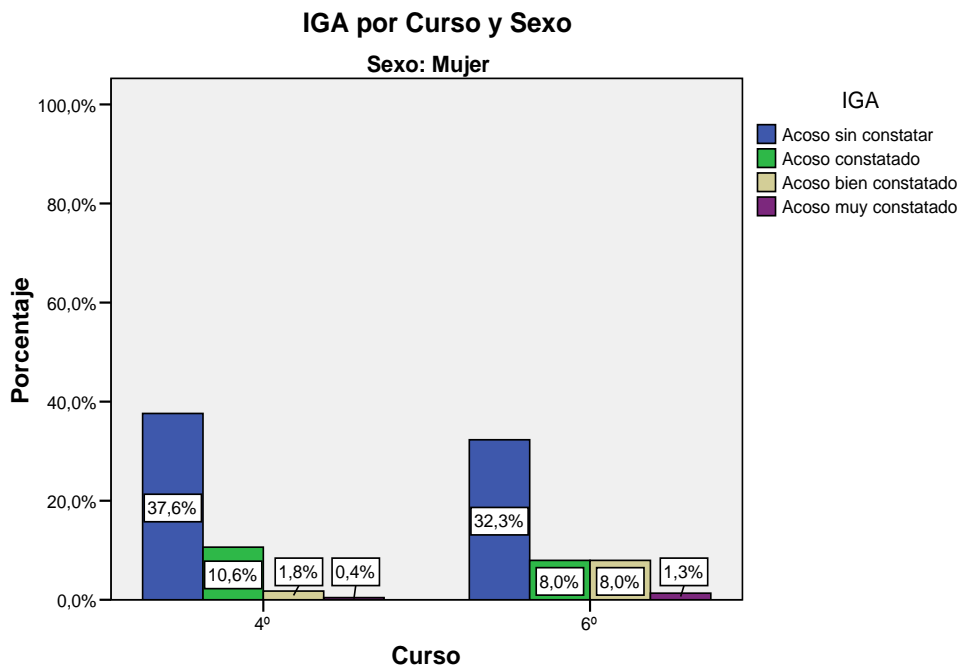
Para poder estudiar con algo más de profundidad el índice general de acoso, nos podemos centrar en la edad de los niños evaluados. Los resultados reflejan que el índice general de acoso no disminuye con la edad de los alumnos, ni en el sexo masculino ni en el femenino.

En el acoso *bien constatado* el índice general de acoso es superior en 6° como ya se señaló anteriormente. En concreto, las niñas de 6° obtienen un 8% frente al 1,8% de las niñas de 4° curso, una diferencia considerable. Igualmente, en este tipo de acoso, los niños de 4° puntúan más que las niñas de 4° (5,5% frente al 1,8% de las niñas).

Sin embargo, encontramos una pequeña diferencia en los niños de 6°, los cuales obtienen un resultado menor que las niñas de 6° (5,9% frente al 8% de las niñas).

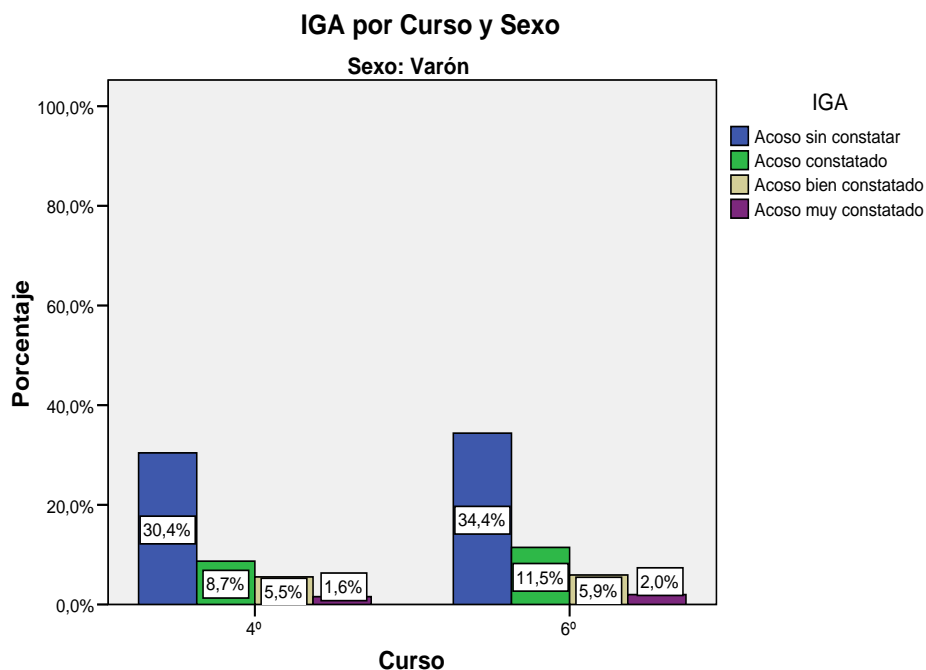
En el acoso *muy constatado*, esto es, el más grave, las niñas de 4° vuelven a obtener una puntuación menor que las niñas de 6° (0,4% frente al 1,3%). Igual sucede con el sexo masculino en el que también los porcentajes son inferiores en los alumnos de 4° (1,6%) que en 6° (2,0%). Si comparamos niñas y niños de ambos cursos, los índices de acoso son siempre superiores en los niños, exceptuando el grupo de niñas de 6°, las cuales obtienen el mayor porcentaje que el resto de los grupos en el acoso *bien constatado*.

Lo podemos ver reflejado en la gráfica 4:



Gráfica 4. Índice general de acoso por curso y sexo femenino

En el sexo masculino, también se puede comprobar de manera clara, cómo el índice general de acoso es superior en los varones de 6º curso, (tanto en el acoso *bien constatado* como en el *muy constatado*) tal y como se ve reflejado en la gráfica 5.



Gráfica 5. Índice general de acoso por curso y sexo masculino

Una vez analizados los datos que nos proporcionan la información del índice general de acoso en los cursos de 4º y 6º en ambos sexos, también podemos conocer el porcentaje total de acoso, que en el grupo femenino es del 9,8% en el acoso *bien constatado* y en el acoso *muy constatado* es bastante menor, un 1,7%.

En el sexo masculino los porcentajes son algo mayores, un 11,4% en el acoso *bien constatado* y un 3,6% en el acoso *muy constatado*.

6.6.2. Intensidad del acoso

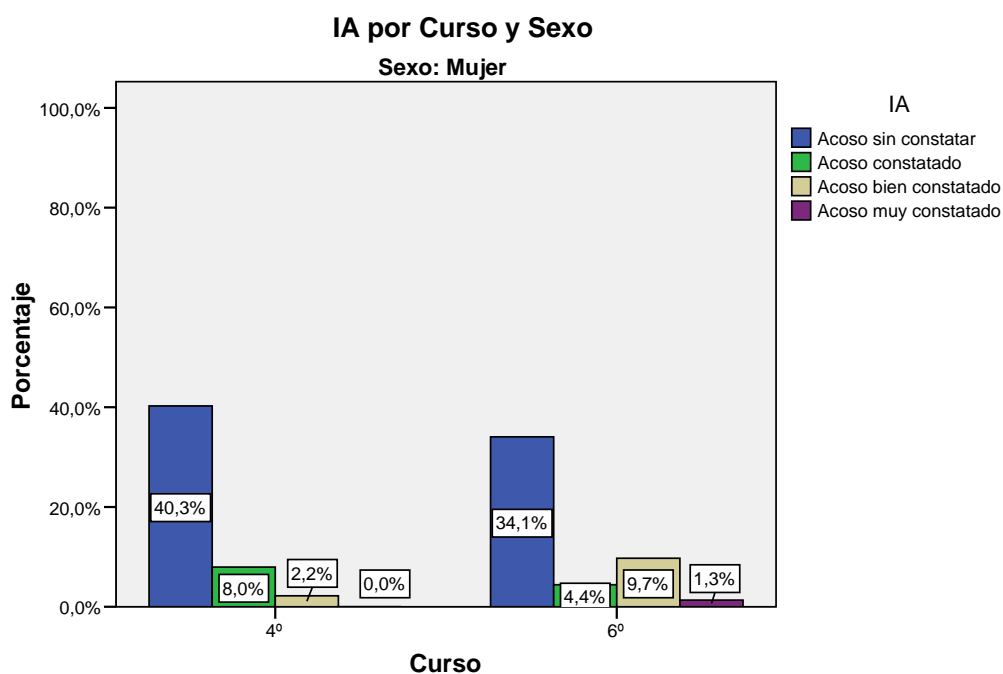
En lo que respecta a la escala de intensidad del acoso (IA), en el acoso *bien constatado* las niñas de 4º obtienen una puntuación menor que las niñas de 6º, un 2,2% frente al 9,7%. Sin embargo, los niños de 4º curso sufren más la intensidad de este tipo de acoso que los de 6º (5,9% frente al 2,8% de los niños de 6º).

Este dato nos indica que tanto las niñas de 6º curso como los niños de 4º, son los que sufren con más gravedad la frecuencia de las conductas de acoso.

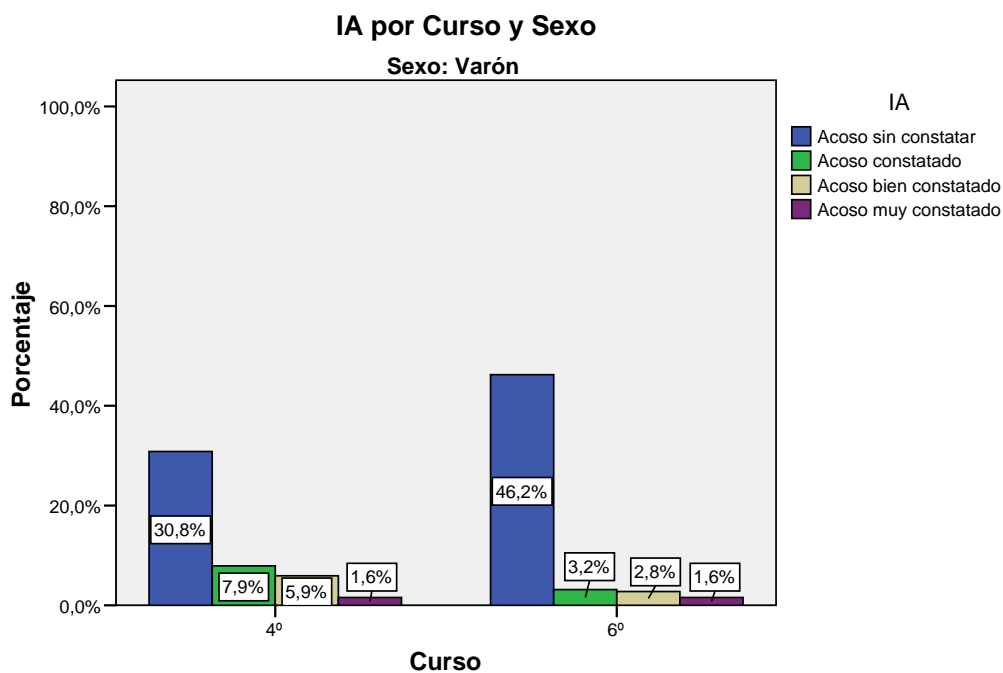
En el acoso *muy constatado* los alumnos de 4° y los de 6° obtienen el mismo resultado, un 1,6%. Las niñas, sin embargo, presentan diferencias, pues son las de 6° las que obtienen un mayor porcentaje en este tipo de acoso, un 1,3%. Es necesario destacar sin embargo, que las niñas de 4° curso no sufren la intensidad del acoso.

Nuevamente, si comparamos el sexo masculino con el femenino en ambos cursos, los resultados recogen que los porcentajes siguen siendo más elevados en los niños que en las niñas, con la excepción, como sucedía en el índice general de acoso, del grupo de las niñas pertenecientes a 6° curso, que con un 9,7% de intensidad de acoso superan a todos los restantes grupos.

Lo vemos reflejado en las siguientes gráficas 6 y 7:



Gráfica 6. Intensidad del acoso en el sexo femenino



Gráfica 7. Intensidad del acoso en el sexo masculino

Como se puede comprobar, la intensidad del acoso es superior en el acoso *bien constatado* en el sexo masculino, con un 12,5% frente al 8,1% del sexo femenino. En el acoso más grave, los porcentajes se mantienen, de tal manera que nuevamente son los niños quienes obtienen una puntuación mayor que las niñas, un 2,9% frente al 1,6% respectivamente.

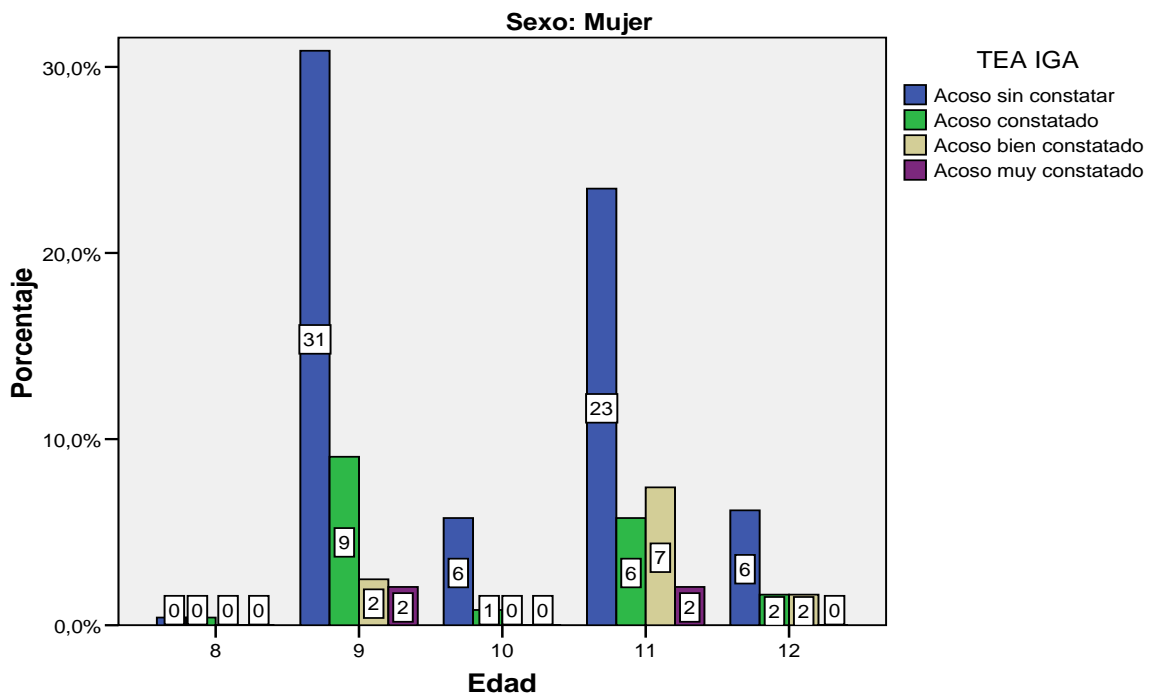
Las siguientes gráficas reflejan las diferencias en la evolución del índice general de acoso y de la intensidad del acoso por edades en ambos sexos. Los mayores porcentajes se corresponden con las edades de 9 y 11 años, pues los alumnos evaluados estaban cursando en ese momento 4º y 6º curso de primaria.

En relación a la evolución del índice general de acoso, si bien los porcentajes en las edades de 9 y 11 años el acoso *muy constatado* se mantiene igual en ambos sexos, un 2%, es en el acoso *bien constatado* en el que las niñas de 11 años obtienen un porcentaje bastante superior a las niñas de 9 años, un 7% frente al 2% respectivamente.

Los niños presentan resultados diferentes, pues el índice general de acoso en el grupo de 9 años obtiene una puntuación mayor (6%) en relación con el grupo de 11 años (4%). De esta manera, podemos comprobar cómo el índice general de acoso ha disminuido a medida que ha avanzado la edad en el acoso *bien constatado*. No sucede lo mismo en el acoso *muy constatado*, pues el porcentaje es ligeramente inferior en los niños de 9 años (1%) en relación con los de 11 años (2%).

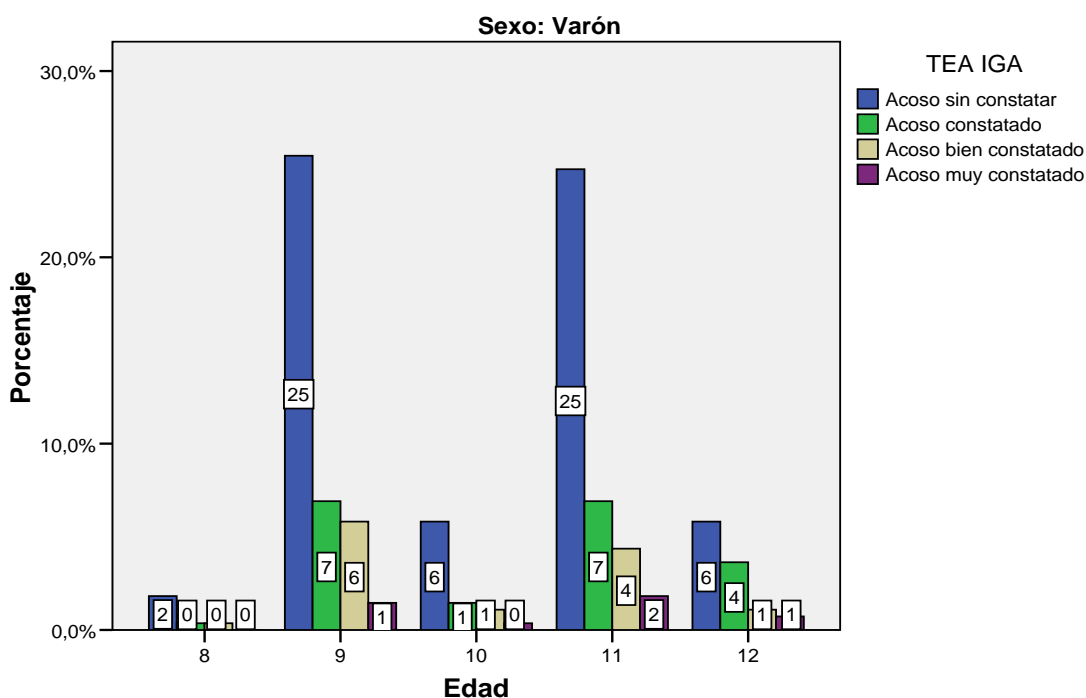
Los resultados se pueden ver reflejados en la gráficas 8 y 9.

Evolución IGA desde 8 a 12 años por sexo (escala ampliada)



Gráfica 8. Evolución de la intensidad del acoso en el sexo femenino

Evolución IGA desde 8 a 12 años por sexo (escala ampliada)



Gráfica 9. Evolución del índice general de acoso en el sexo masculino

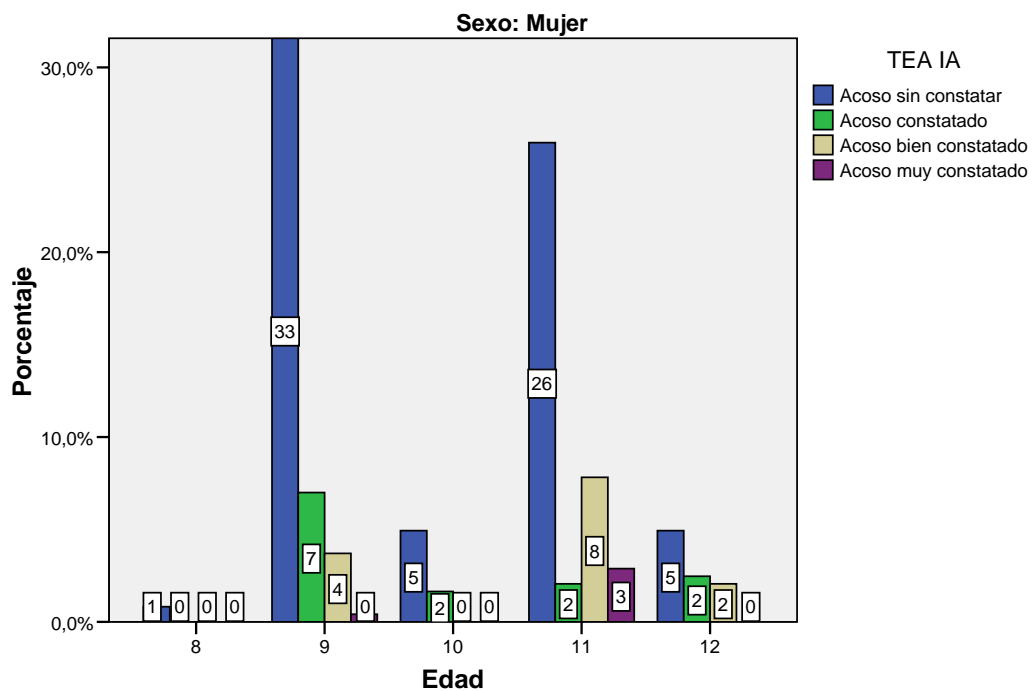
En relación a la intensidad del acoso, sucede algo similar: las niñas de 9 años obtienen un 4% frente al 8% de las niñas de 11 años. Como sucedía con el índice general de acoso, la intensidad del acoso ha aumentado conforme aumenta la edad en el acoso *bien constatado*. Una diferencia la encontramos en el acoso *muy constatado* en el que si bien las niñas de 9 años no presentan la gravedad en el acoso sí que obtienen una puntuación de un 3% cuando tienen 11 años. Nuevamente ha aumentado la intensidad del acoso.

El sexo masculino presenta también una disminución de la intensidad del acoso a medida que avanza la edad, tal y como sucedía en el índice general de acoso *bien constatado*: los niños de 11 años presentan una intensidad del acoso bastante inferior a los niños de 9 años (2% y 6% respectivamente).

Los cambios suceden en el acoso *muy constatado*. Si en el índice general de acoso, el grupo de niños de 9 años presentaba una puntuación ligeramente inferior al

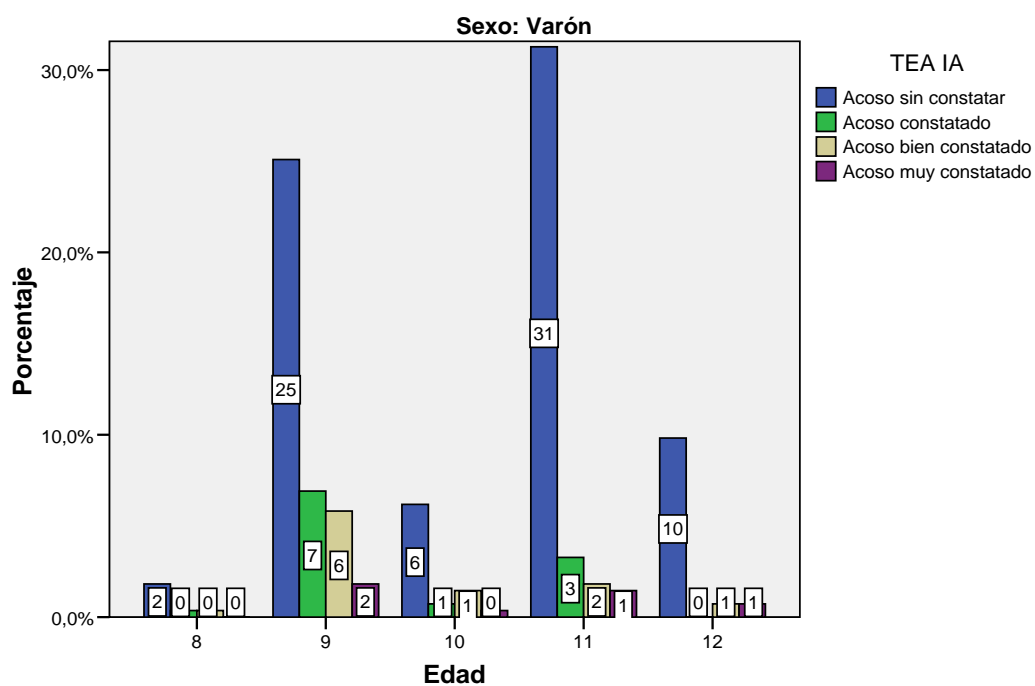
grupo de 11 años, en la escala que mide la intensidad del acoso, sucede lo contrario, esto es, los niños de 11 años son ahora los que consiguen una puntuación inferior al grupo de niños de 9 años, con lo cual nos indica que ahora sí la intensidad del acoso ha disminuido a medida que ha aumentado la edad de los niños, tal y como se recoge en las siguientes gráficas (ver gráfica 10 y 11).

Evolución IA desde 8 a 12 años por sexo (escala ampliada)



Gráfica 10. Evolución de la intensidad del acoso en el sexo femenino

Evolución IA desde 8 a 12 años por sexo (escala ampliada)



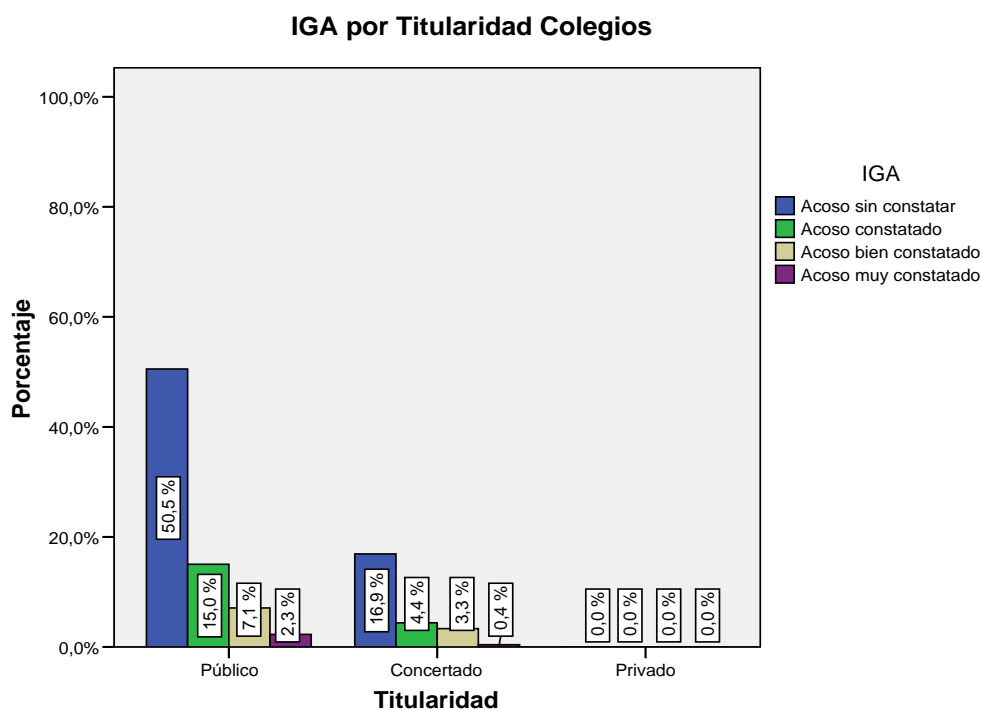
Gráfica 11. Evolución de la intensidad del acoso en el sexo masculino

6.6.3. Titularidad de los colegios y acoso escolar

En relación a los centros educativos, queremos averiguar si la titularidad y el lugar en el que están ubicados influye en una mayor o menor prevalencia de las conductas de acoso y violencia escolar.

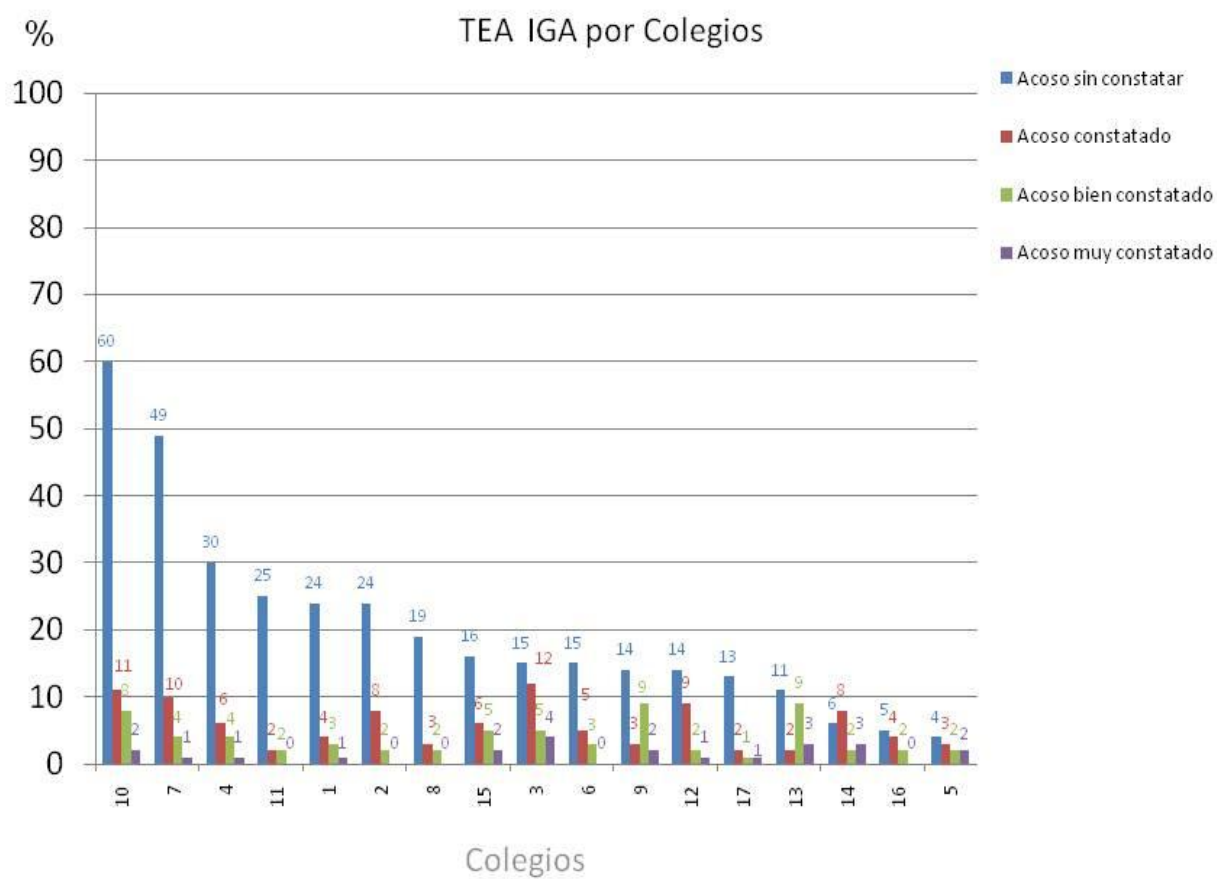
A continuación se recogen los resultados que se han obtenido al analizar estas dos variables:

Si tenemos en cuenta el índice general de acoso, la modalidad de acoso *bien constatado* aparece tanto en los colegios públicos como concertados que se han evaluado, aunque es ligeramente superior en los centros educativos de carácter público (un 7,1% frente al 3,3%). El acoso *muy constatado* obtiene un 2,3% en los colegios públicos y un porcentaje bastante bajo en los colegios concertados, un 0,4%. (Ver gráfica 12).



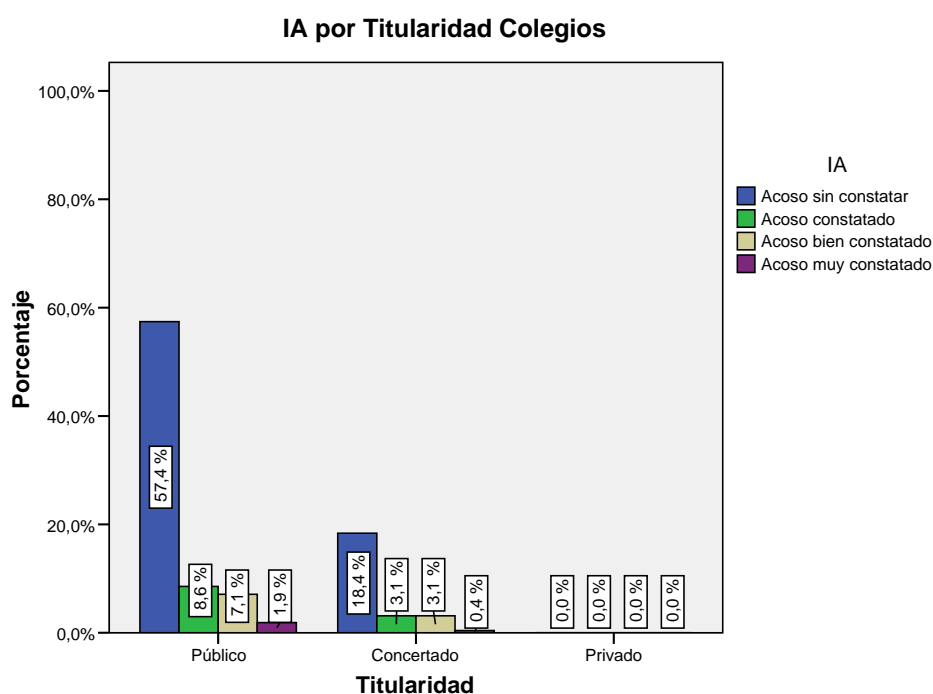
Gráfica 12. Titularidad de los colegios e índice general de acoso.

En el gráfica 13 se recogen los resultados del índice general de acoso de todos los colegios teniendo en teniendo en cuenta la titularidad de los mismos.

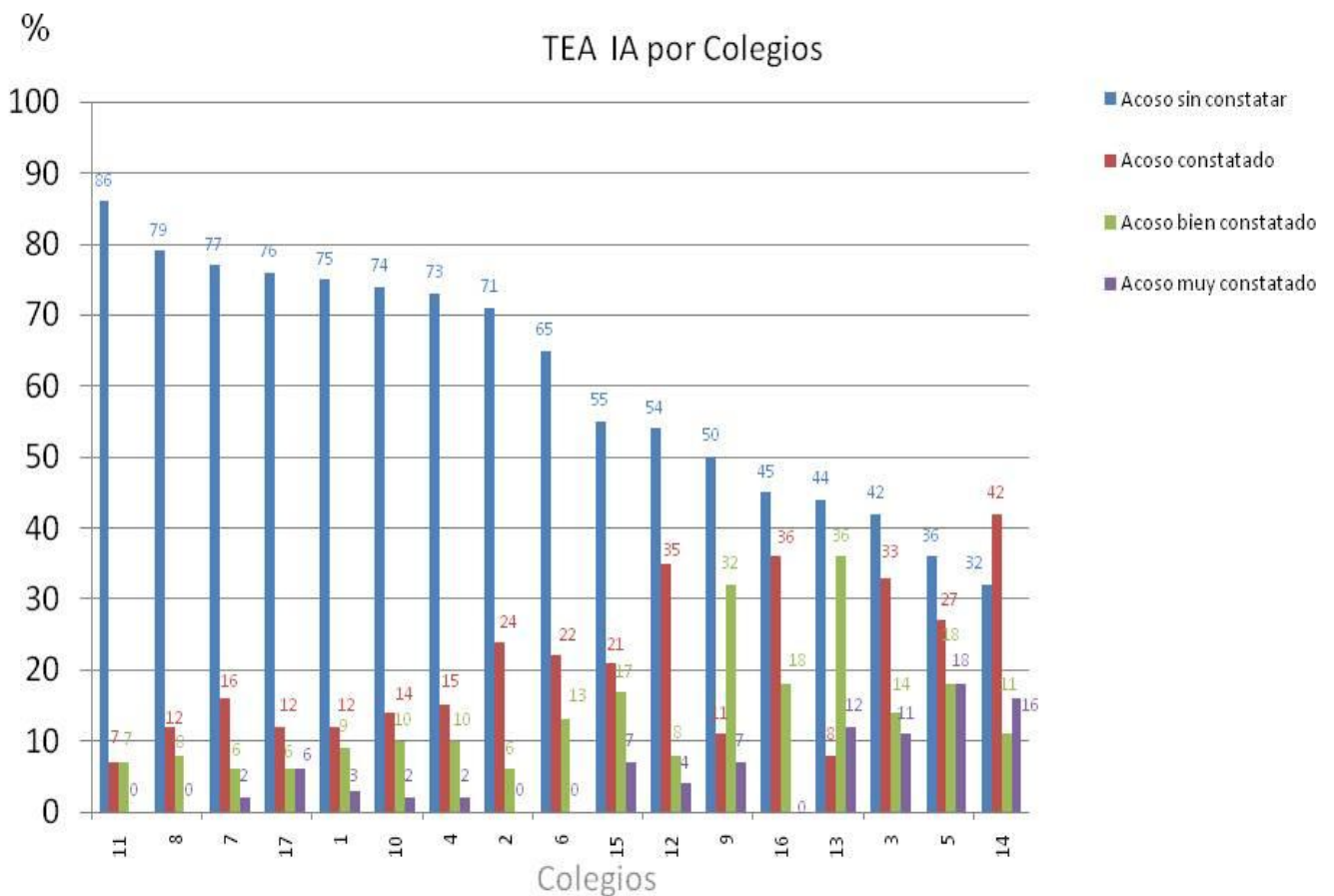


Gráfica 13. Índice general de acoso por colegios

Lo mismo sucede con la escala de intensidad del acoso: los colegios públicos obtienen un 7,1% en el acoso *bien constatado*, y un 1,9% en el acoso bien *muy constatado*. Nuevamente los concertados obtienen un porcentaje algo menor: 3,1% y 0,4% en el acoso *bien constatado* y *muy constatado*, respectivamente. (Ver gráficas 14 y 15).



Gráfica 14. Intensidad del acoso y titularidad de los colegios



Gráfica 15. Intensidad del acoso por colegios

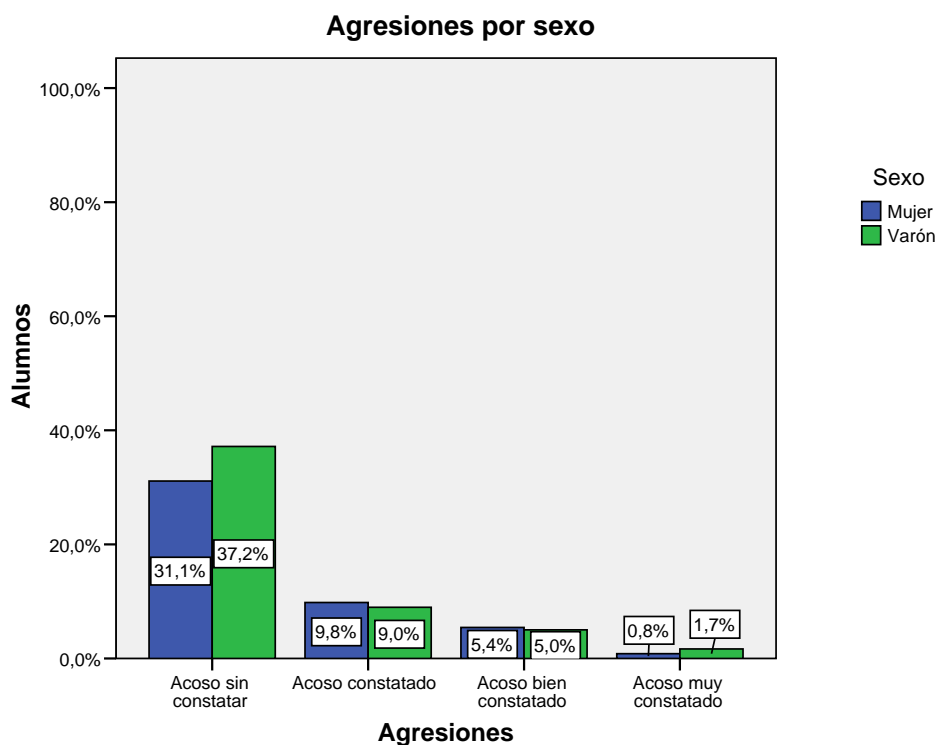
6.6.4. Las modalidades de acoso.

Como ya se reflejó anteriormente, el test AVE proporciona información acerca de las diferentes formas de acoso y violencia escolar, que son: bloqueo social, hostigamiento, manipulación social, coacciones, exclusión social, intimidación, agresiones y amenazas. A continuación se hace una breve exposición de los resultados obtenidos de las ocho modalidades de acoso escolar que están más presentes tanto en el sexo femenino como en el masculino.

En la modalidad *agresiones* encontramos diferencias entre el acoso *bien constatado* y *muy constatado*. En el primero, las niñas superan a los niños (5,4% frente

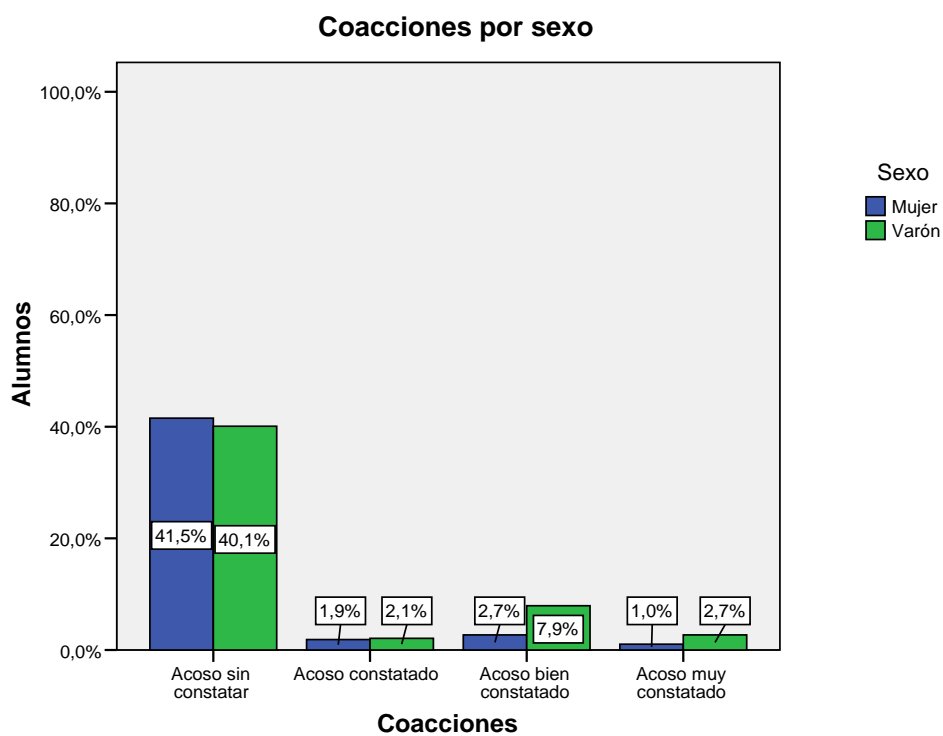
al 5,0%). En el acoso *muy constatado*, sin embargo, son los niños quienes superan a las niñas, un 1,7% de los alumnos, frente al 0,8% de las alumnas). El porcentaje mayor del acoso más grave lo sufren los niños de 4º (5,0%) por encima de los niños de 6º (1,7%) (Ver anexo 8, página 249).

Resulta significativa la diferencia entre el sexo femenino y el masculino en el acoso *bien constatado*, tal y como se recoge en la gráfica 16.



Gráfica 16. Agresiones por sexo.

Si seguimos estudiando más modalidades de acoso, comprobamos que algunas de ellas están presentes principalmente en el sexo masculino. (Ver gráfica 17).

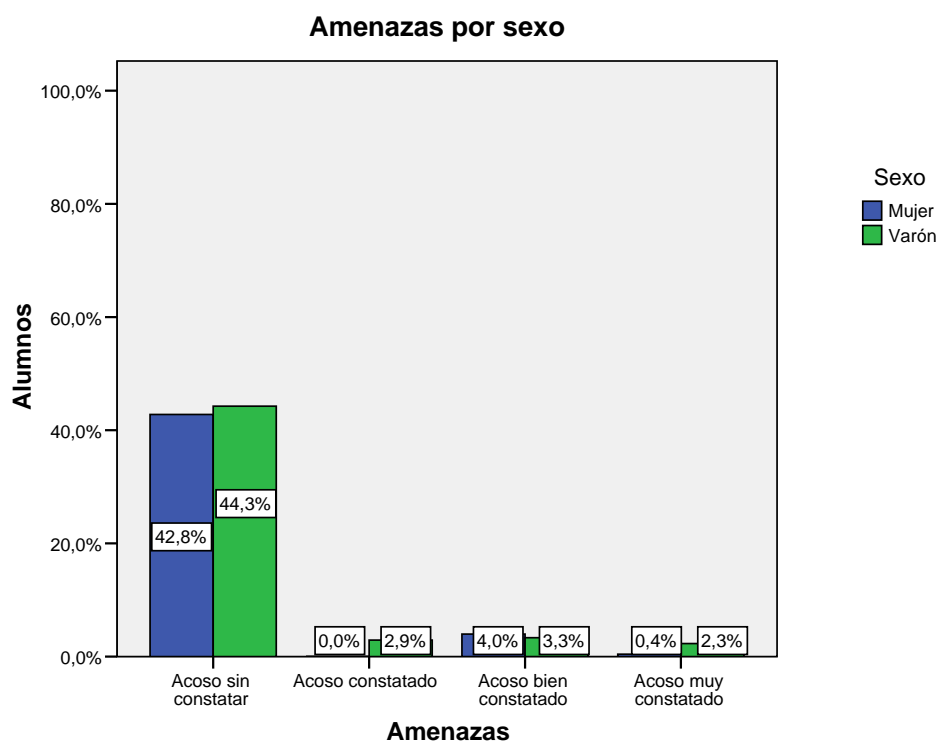


Gráfica 17. Coacciones por sexo

En la modalidad *coacciones* tanto en el acoso *bien constatado* como en el acoso *muy constatado*, los mayores porcentajes se corresponden con el acoso sufrido por los niños. Es especialmente significativa la diferencia del acoso *bien constatado* sufrido por los niños (7.9%) respecto a las niñas (2,7%). Si bien la diferencia en el grupo de *acoso muy constatado* es menor que en el grupo anterior, también es mayor en el sexo masculino que en el femenino.

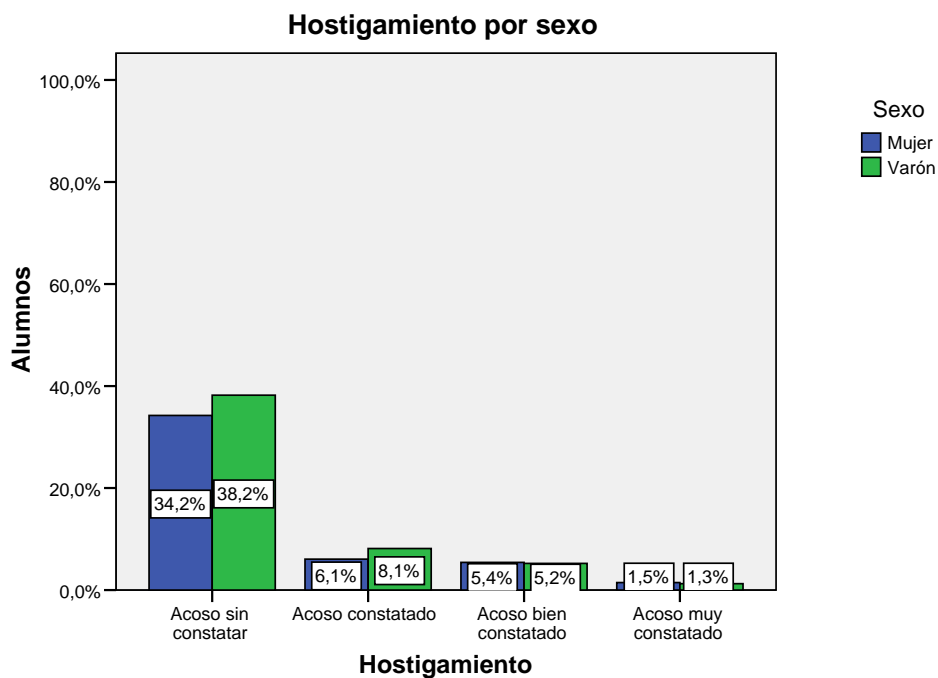
En la modalidad de *coacciones* el acoso muy constatado, a diferencia de la modalidad de agresiones, es sufrida en mayor medida por los alumnos de 6º curso (Ver anexo 8, página 250).

En la modalidad *amenazas* son las niñas las que sufren en mayor medida el acoso *bien constatado* (4,0%) y los niños los que más sufren el acoso más grave (2,3%), tal y como se refleja en la gráfica 18.



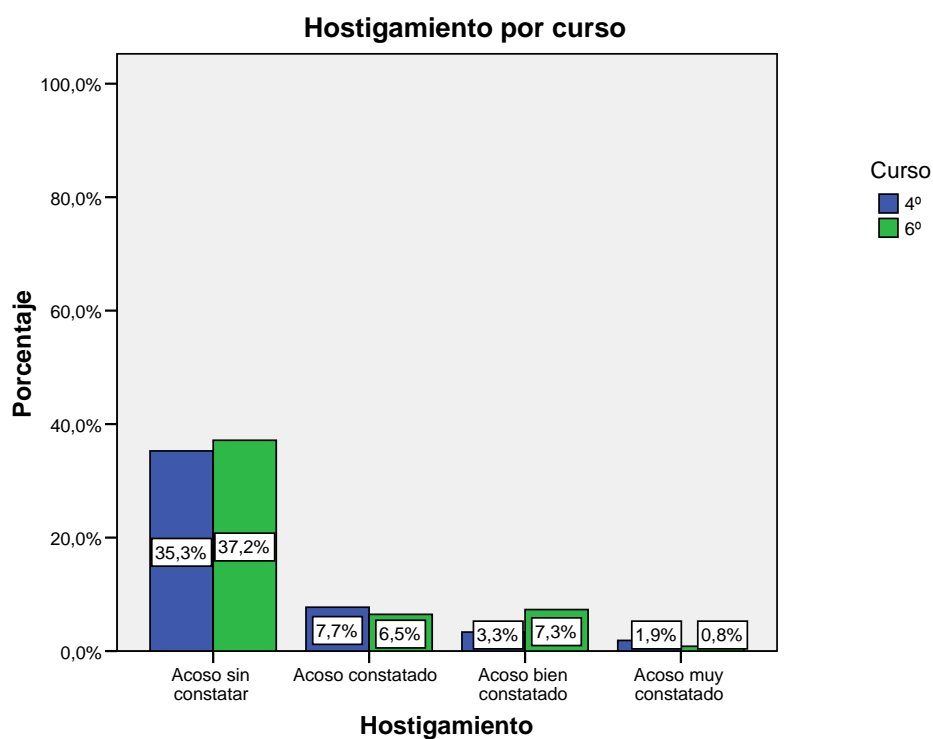
Gráfica 18. Amenazas por sexo.

En la modalidad de *hostigamiento*, el acoso *bien constatado* y el *muy constatado* reflejan que los porcentajes mayores se corresponden con el sexo femenino (5,4% de la niñas en el acoso *bien constatado* y 5,2% de los niños; en las niñas encontramos un 1,5% en el acoso *muy constatado*, frente al 1,3% de los niños). Los resultados se recogen en la siguiente gráfica:



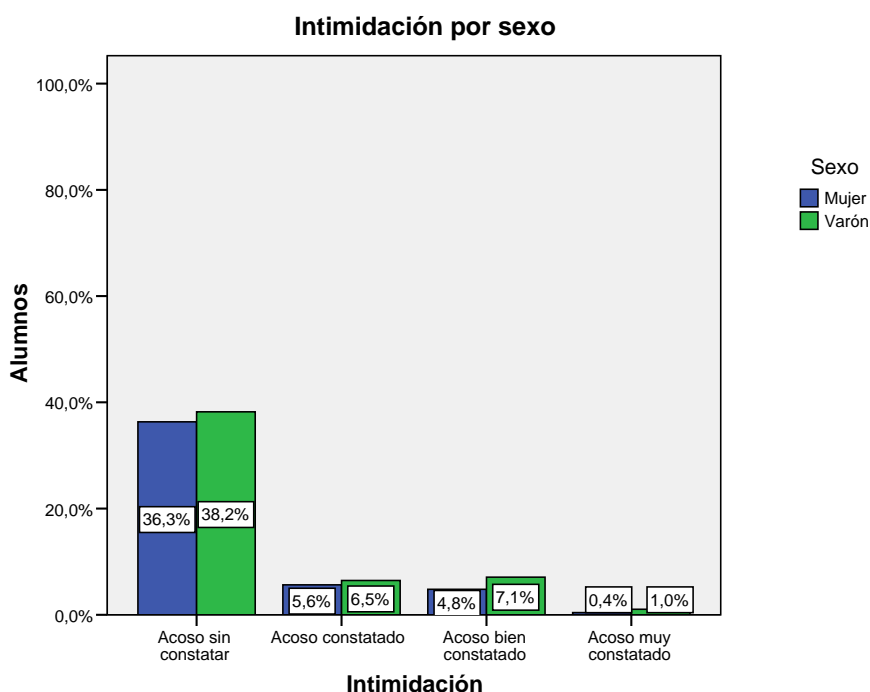
Gráfica 19. Hostigamiento por sexo.

Aunque en el acoso *bien constatado* se obtiene una puntuación mayor en el curso de 6°, en el acoso *muy constatado* (7,3% frente al 3,3% de los alumnos de 4° curso), es el curso de 4° el que tiene un mayor porcentaje, en el acoso muy constatado (1,9% frente al 0,8% de 6°), tal y como se refleja en la siguientes gráfica número 20.



Gráfica 20. Hostigamiento por curso.

La modalidad de *intimidación* es sufrida sin embargo, en mayor medida por el sexo masculino, tanto en el acoso *bien constatado*, un 7,1% de los niños frente al 4,8% de las niñas, como en el acoso *muy constatado*, un 1,0% de los niños y un 0,4% de las niñas. (Ver gráfica 21).

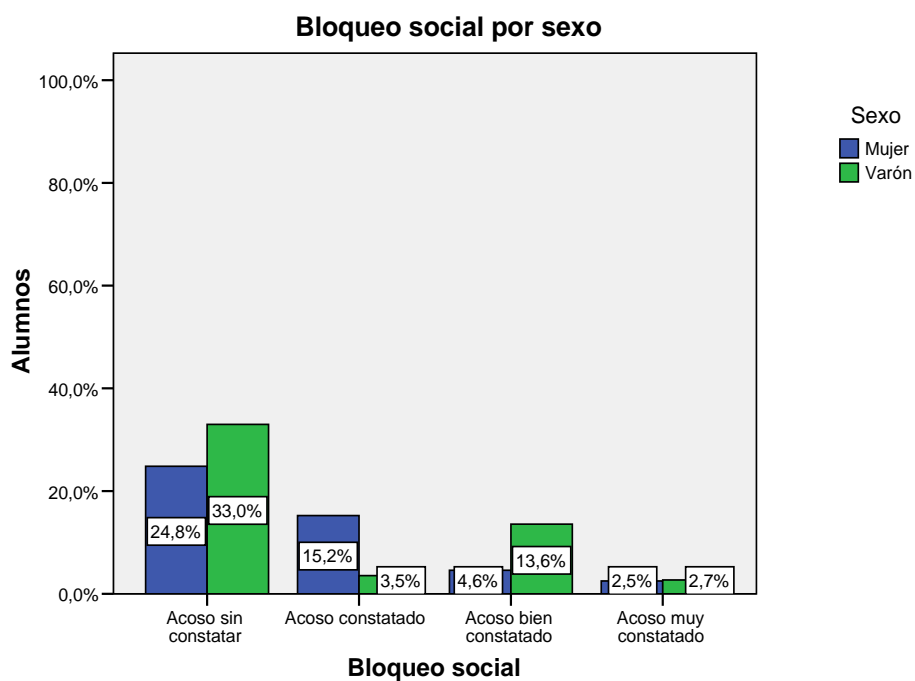


Gráfica 21. Intimidación por sexo.

Teniendo en cuenta la variable curso en esta modalidad de intimidación, podemos concluir que según los resultados obtenidos, el acoso *bien constatado* lo sufren mayoritariamente los alumnos de 6º curso con un porcentaje de un 7,3%, respecto al 4,6% de los alumnos de 4º curso (Ver anexo 8, página 250).

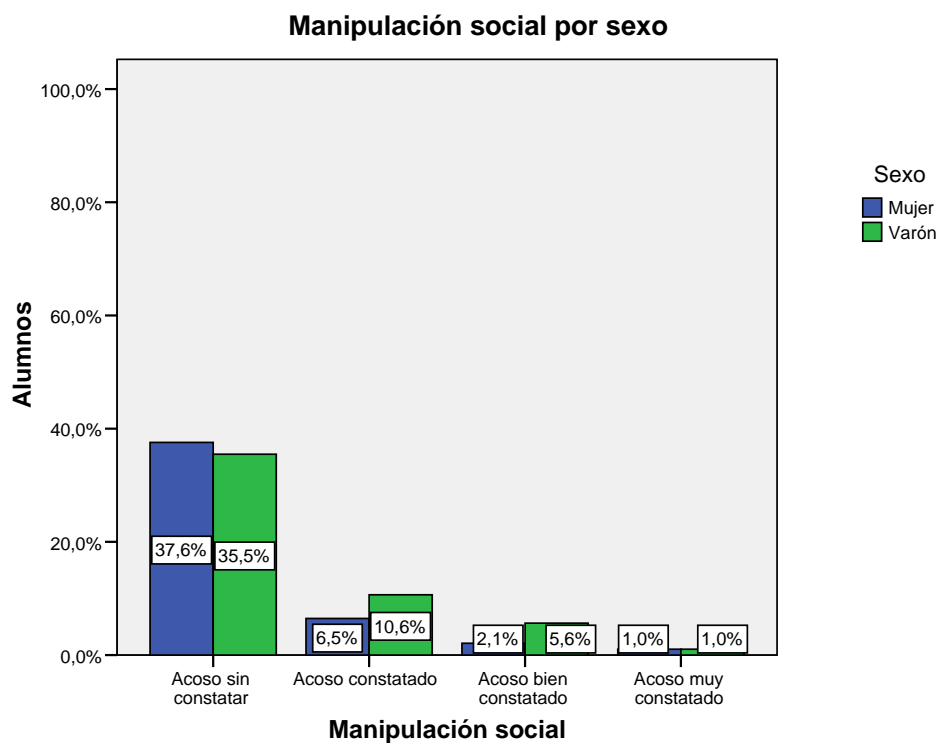
Si bien las modalidades de acoso más relacionadas con la esfera social (*bloqueo, manipulación y exclusión social*) se han relacionado a menudo con el sexo femenino, los resultados de la presente investigación aportan diferentes resultados.

Comenzando con el *bloqueo social*, éste afecta principalmente al sexo masculino, con un 13,6%, porcentaje superior al obtenido por las niñas, un 4,6% en el acoso *bien constatado*. En el acoso *muy constatado*, nuevamente los niños superan en porcentaje ligeramente superior a las niñas, un 2,7% frente al 2,5% respectivamente (Ver gráfica 22).



Gráfica 22. Bloqueo social por sexo.

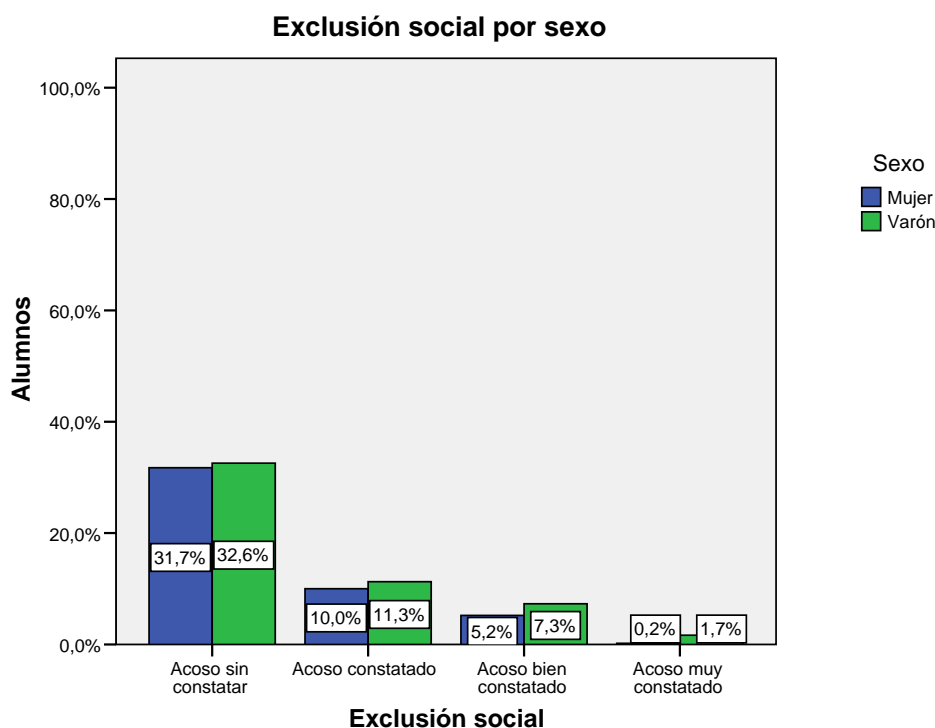
En la modalidad de *manipulación social*, igualmente los niños superan a las niñas, con un 5,6% frente al 2,1% obtenido por las niñas en el acoso *bien constatado*. La diferencia la encontramos en el acoso *muy constatado* en donde el porcentaje de niños y niñas afectados por este maltrato es igual (Ver gráfica 23).



Gráfica 23. Manipulación social por sexo.

La última modalidad de acoso que forma parte de este grupo es la *exclusión social*, cuya denominación coincide también con el factor de exclusión. En este tipo de maltrato, nuevamente los niños superan a las niñas en el acoso *bien constatado* tanto en el acoso *bien constatado* (7,3% y 5,2%, respectivamente) como en el acoso *muy constatado* (1,7% y 0,2%).

Los resultados figuran en la gráfica siguiente:



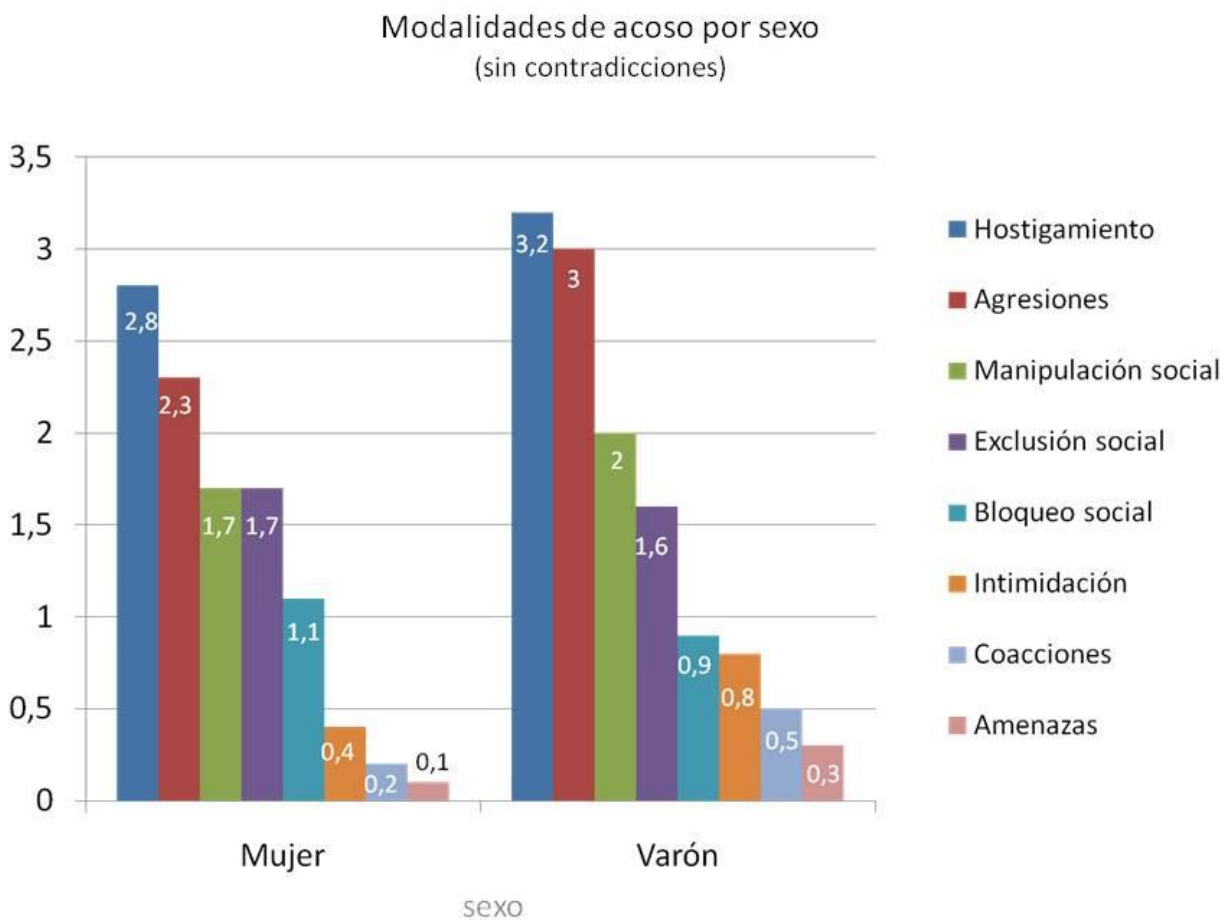
Gráfica 24. Exclusión social por sexo.

Todas las modalidades de acoso referidas al ámbito social (bloqueo social, manipulación social y exclusión social) están presentes mayoritariamente, en su modalidad más grave, entre los alumnos de 6º, tal y como se recoge en el anexo 8 (páginas 251 y 252).

Haciendo referencia a los resultados obtenidos, podemos decir que resultan representativos si partimos de la cuarta hipótesis en la que se esperaba encontrar que las modalidades de acoso más presentes en las niñas serían las relacionadas con aspectos verbales, y en los niños con violencia física.

Los datos del análisis de la evaluación reflejan que la modalidad de acoso más presente tanto en el sexo masculino como en el femenino es el *hostigamiento* (3,2% y 2,8% respectivamente). Muy de cerca se encuentra como segunda modalidad más presente en ambos sexos, las *agresiones*, con un 2,3% de presencia en las niñas y un 3% en los niños. Tanto el *hostigamiento* como las *agresiones* están más presentes en el sexo masculino.

La *manipulación social* obtiene una mayor presencia en el sexo masculino con un 2,0% frente al porcentaje obtenido por el sexo femenino, 1,7%, un porcentaje ligeramente inferior. Las siguientes modalidades con mayor presencia son la *exclusión* y el *bloqueo social*. Los porcentajes son en ambas modalidades ligeramente superiores en las niñas (1,7% y 1,1%, respectivamente) frente a los resultados alcanzados por los niños (1,6% y 0,9%, respectivamente). Las restantes modalidades (*intimidación*, *coacciones* y *amenazas*) las sufren más los niños que las niñas, como se ve reflejado en la gráfica 25.

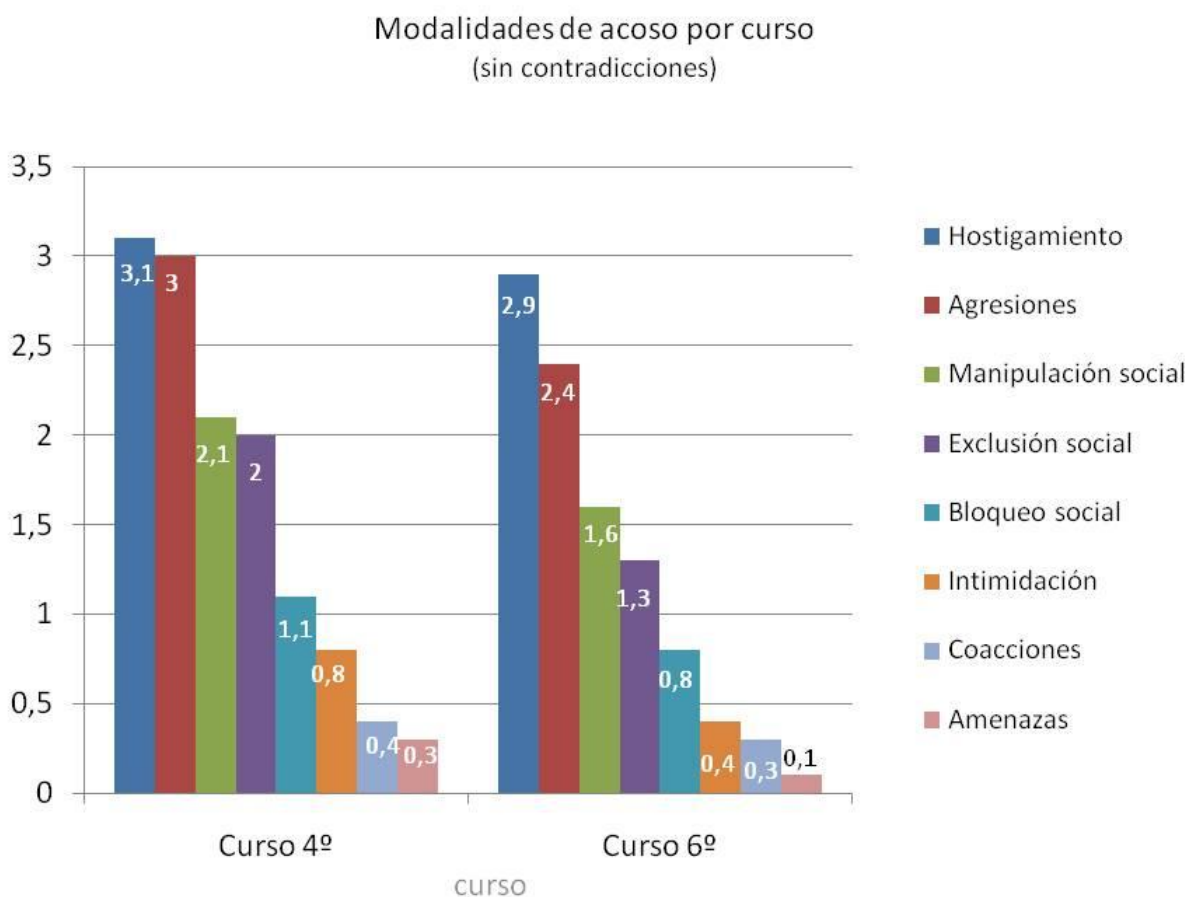


Gráfica 25. Modalidades de AVE por sexo

Los resultados del estudio reflejan que las modalidades de acoso más frecuentes no siempre se ajustan a las formas de acoso psicológico y social. Si bien el *hostigamiento* se relaciona con un conjunto de acciones de hostigamiento y acoso psicológico, las *agresiones* forman parte de una violencia física.

En la gráfica 26 se recogen los porcentajes en los que se reflejan los resultados de todas las modalidades de acoso por curso. De manera global se observa que las modalidades de acoso más social basadas en el *hostigamiento* y la *exclusión* del grupo tienen una presencia importante, aunque las *agresiones*, como ya se señaló anteriormente, ocupan un lugar más destacado del que en principio se esperaba.

Las modalidades de acoso presentes en ambos cursos presentan unos porcentajes bastante similares. Resulta significativo que todas las modalidades de acoso estén más presentes en 4º curso que en 6º, aunque las diferencias en general son escasas, como se refleja en la siguiente gráfica:



Gráfica 26. Modalidades de AVE por curso.

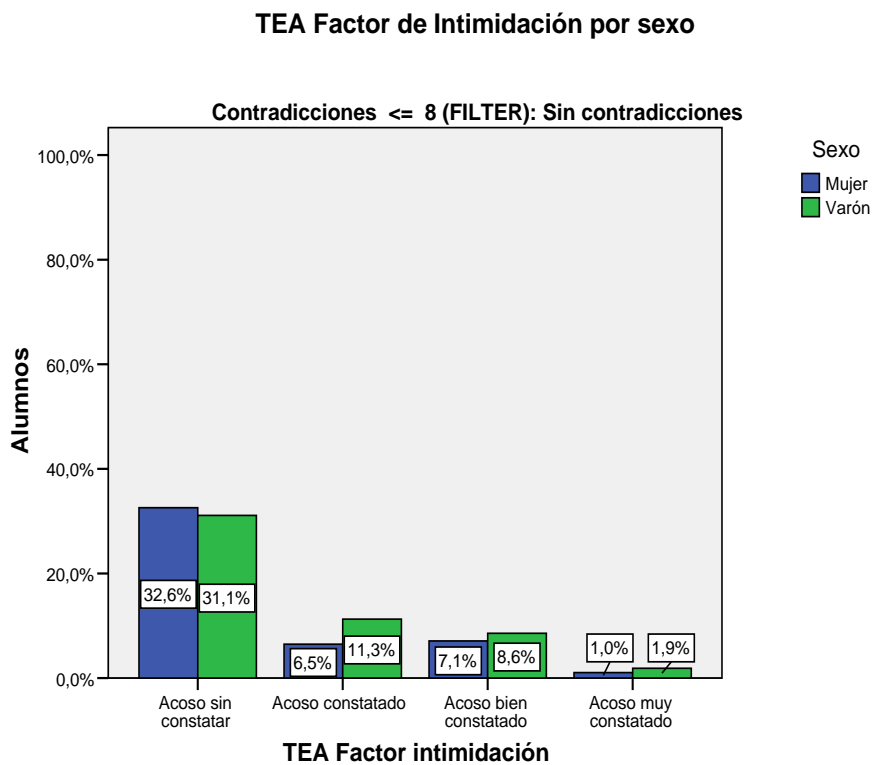
6.6.5. Dimensiones globales

Los factores intimidación y exclusión adquieren una importancia relevante, pues engloban varias escalas. Como ya se indicó anteriormente, el factor intimidación incluye las escalas de amenazas, coacciones y la escala intimidación, que lleva su nombre. El factor exclusión engloba las escalas de bloqueo social, manipulación y exclusión social. Esta última escala coincide nuevamente con dicho factor.

Los resultados dependerán de si tomamos como objeto de estudio cada factor (y todas las modalidades de acoso que lo engloban), o si por el contrario, escogemos solamente para el análisis la escala de AVE.

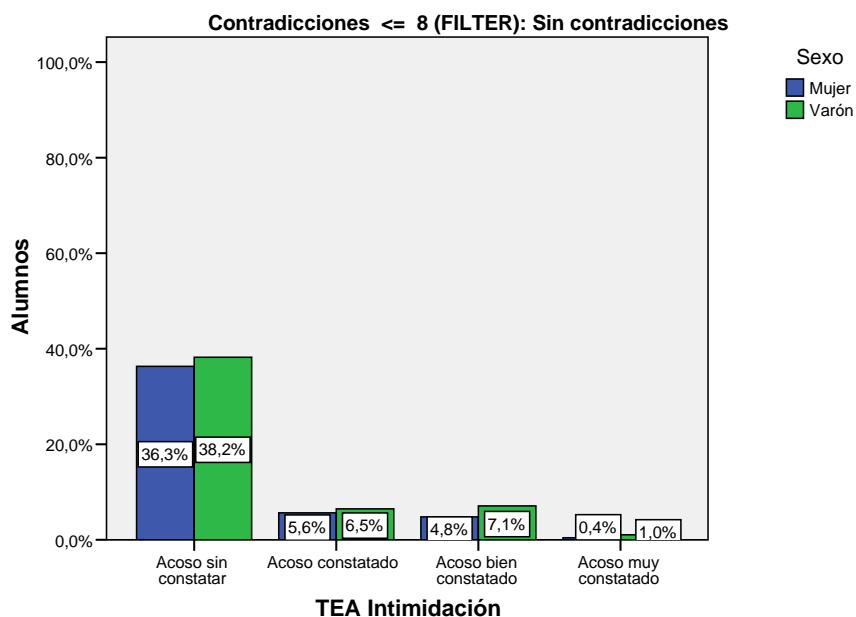
Teniendo en cuenta la variable sexo y el factor intimidación los resultados indican que tanto en el acoso *bien constatado* como en el *muy constatado* los porcentajes son más elevados que en la escala TEA.

Las gráficas 27 y 28 que figuran a continuación recogen estos resultados:



Gráfica 27. Factor intimidación por sexo

TEA Intimidación por sexo

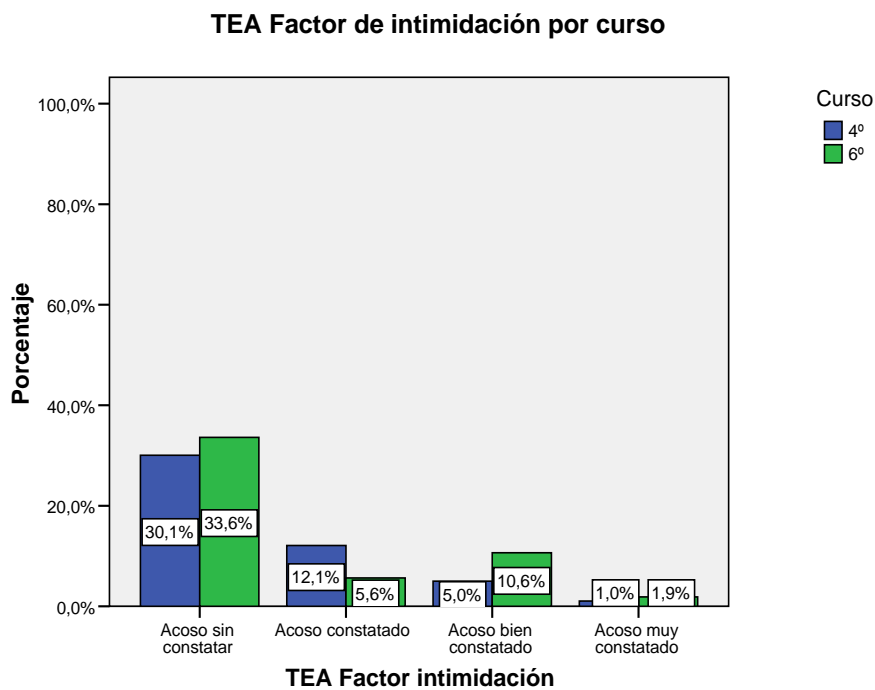


Gráfica 28. Intimidación por sexo

Como ya se ha señalado anteriormente, los porcentajes obtenidos son superiores en las modalidades de acoso *bien constatado* y *muy constatado* si tomamos como referencia el factor de intimidación. En dicho factor, las niñas obtienen en el acoso *bien constatado* un 7,1%, frente al 4,8% obtenido por el grupo de niñas si tenemos en cuenta solamente los datos de la escala. También se obtiene en el acoso *muy constatado* un porcentaje superior en el factor que en la escala: un 1%, frente al 0,4%.

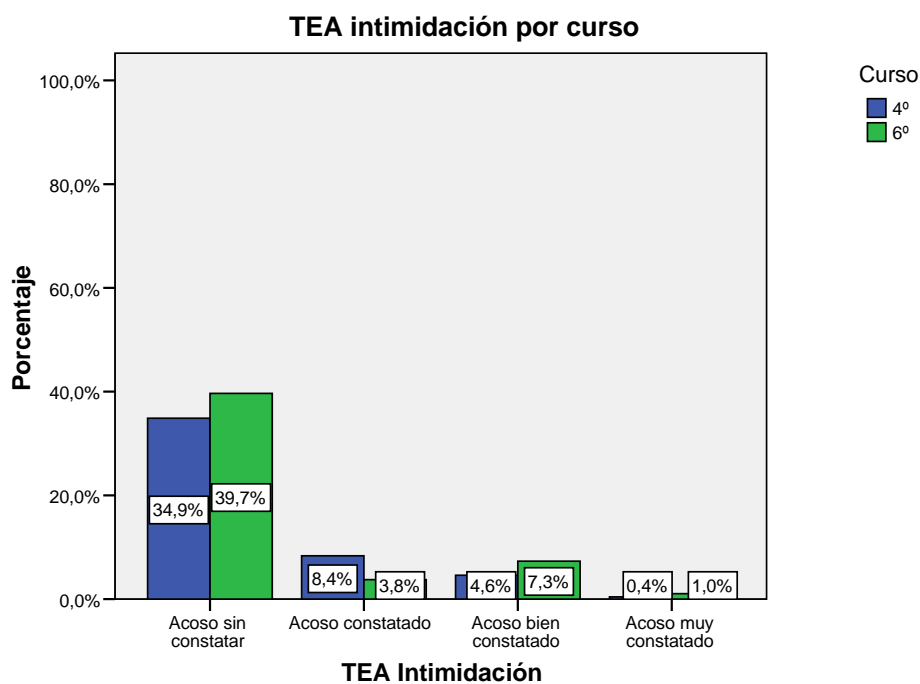
Igualmente, se obtiene una puntuación más elevada en el sexo masculino tanto en el acoso *bien constatado* como en el *muy constatado*: 8,6% y 1,9% del factor intimidación frente al 7,1% y 1,0% de la escala, en el acoso *bien constatado* y *muy constatado*, respectivamente.

Si tenemos en cuenta el curso, nuevamente los porcentajes obtenidos son más elevados en el factor de intimidación, que en la escala TEA, tanto en el acoso *bien constatado* como en el *muy constatado*, tal y como se recogen en las gráficas 29 y 30 que se presentan a continuación:



Gráfica 29. Factor Intimidación por curso

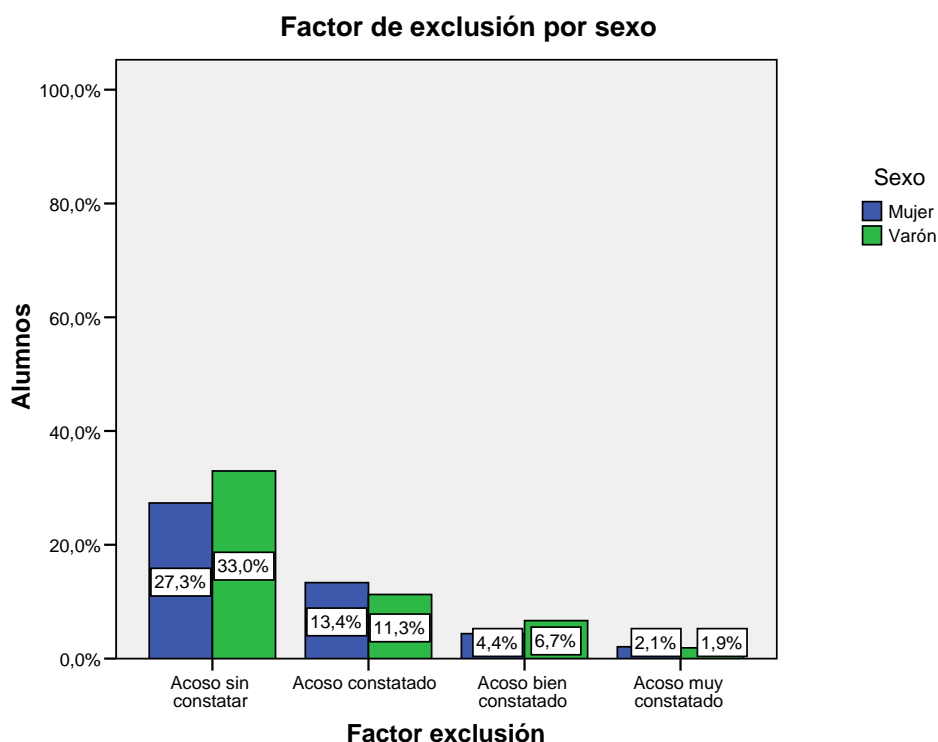
Al comparar ambas gráficas, esto es, la del factor intimidación por curso, y la de la escala de intimidación, podemos comprobar cómo la diferencia en el acoso *bien constatado* en el curso de 6º es relevante: un 10,6% del factor, frente al 7,3% de la escala TEA.



Gráfica 30. Intimidación por curso.

El factor exclusión también presenta diferencias con la escala TEA. Teniendo en cuenta el sexo en el acoso *bien constatado* el factor refleja unos porcentajes menores a los obtenidos por la escala. En concreto, en el acoso *bien constatado*, en el factor de exclusión, las niñas obtienen un 4,4% y los niños un 6,7%, frente al 5,2% y 7,3%, respectivamente de dicha escala.

En el acoso *muy constatado* los porcentajes son más elevados en el factor que en la escala, tanto en el sexo masculino como en el femenino, tal y como se refleja en las siguiente gráfica. (Ver gráfica 31).



Gráfica 31. Factor exclusión por sexo.

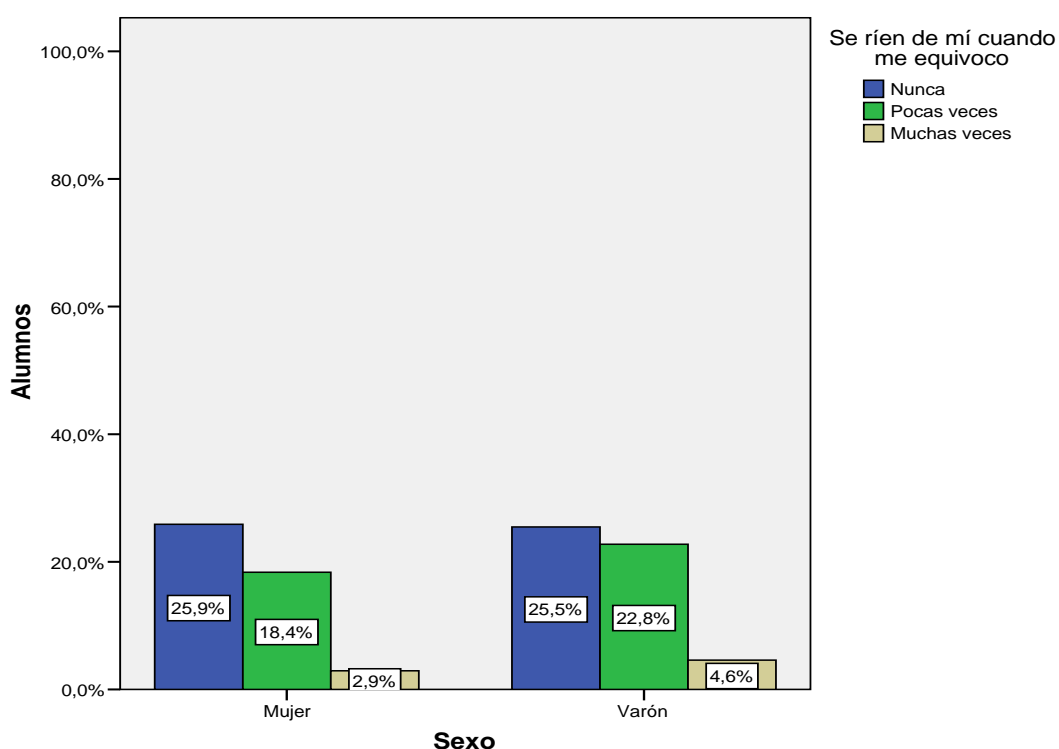
Si nos detenemos en el curso de los alumnos sucede lo mismo: en el factor exclusión social los resultados obtenidos son menores a los obtenidos por la escala en el acoso *bien constatado*; sin embargo, en el acoso *muy constatado* los porcentajes que se refieren a la escala son iguales o menores a los que presenta dicho factor (Ver anexo 8, página 252).

6.6.6. Incidencia de las conductas de AVE

A continuación se presentan los datos sobre la frecuencia con la que aparecen las distintas conductas de acoso. Hacemos referencia a la quinta hipótesis en la que se esperaba encontrar que los tipos de comportamientos de acoso y violencia escolar que

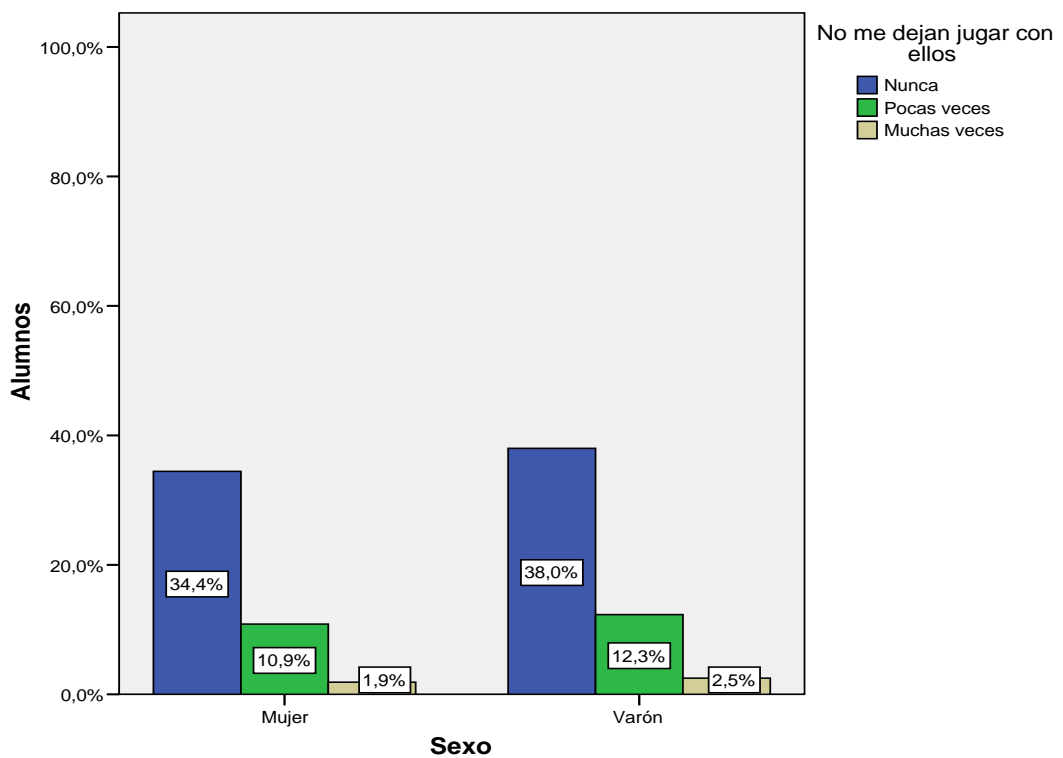
padecen los alumnos serían principalmente de tipo psicológico y verbal. Igualmente también esperábamos encontrar que los comportamientos de acoso que sufren las víctimas podrían variar dependiendo del curso y del sexo. A continuación recogemos los resultados del análisis.

Los comportamientos que se asocian al sexo masculino se relacionan más con un tipo de acoso más físico y menos verbal, aunque no siempre es así. En la modalidad de hostigamiento incluimos el *llamar por motes* a la víctima, el *reírse* de ella y las *burlas*. En las tres modalidades encontramos que los resultados más altos corresponden al sexo masculino. En concreto, en *llamar por motes*, las niñas obtienen un 5,8% y los niños un 6,5%. Ver anexo 9 (página 253). Las burlas las sufren más los niños (3,5%) que las niñas (1,7%), tal y como se recoge en el anexo 9 (página 254). Más significativo es el resultado de *reírse de la persona*, en el cual el porcentaje que obtienen los niños es el doble del que obtienen las niñas: un 4,6% frente al 2,9%, tal y como se recoge a continuación. (Ver gráfica 32).



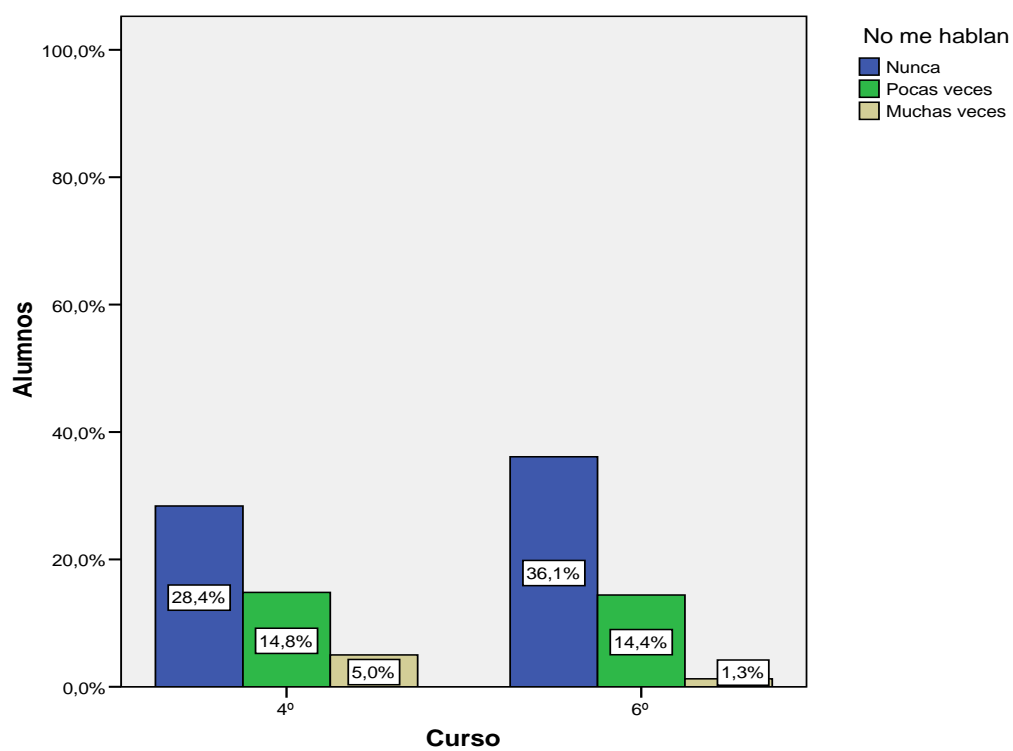
Gráfica 32. Tipo de conducta: se ríen de mí cuando me equivoco

En relación a las formas de exclusión social, encontramos el *no hablar, no dejar relacionarse con otros, no dejar jugar con los demás e ignorar, hacer el vacío*. El comportamiento de *no dejar relacionarse* es ligeramente superior en el sexo femenino, un 0,6% frente al 0,4% del sexo masculino. (Ver anexo 9, página 254). El *ignorar* también está más presente en las niñas (1,7%) que en los niños (1%). (Ver anexo 9, página 255). La diferencia la encontramos en la conducta de *no dejar jugar*, la cual está más presente en niños (2,5%) que en niñas (1,9%), tal y como se refleja en la gráfica 33.



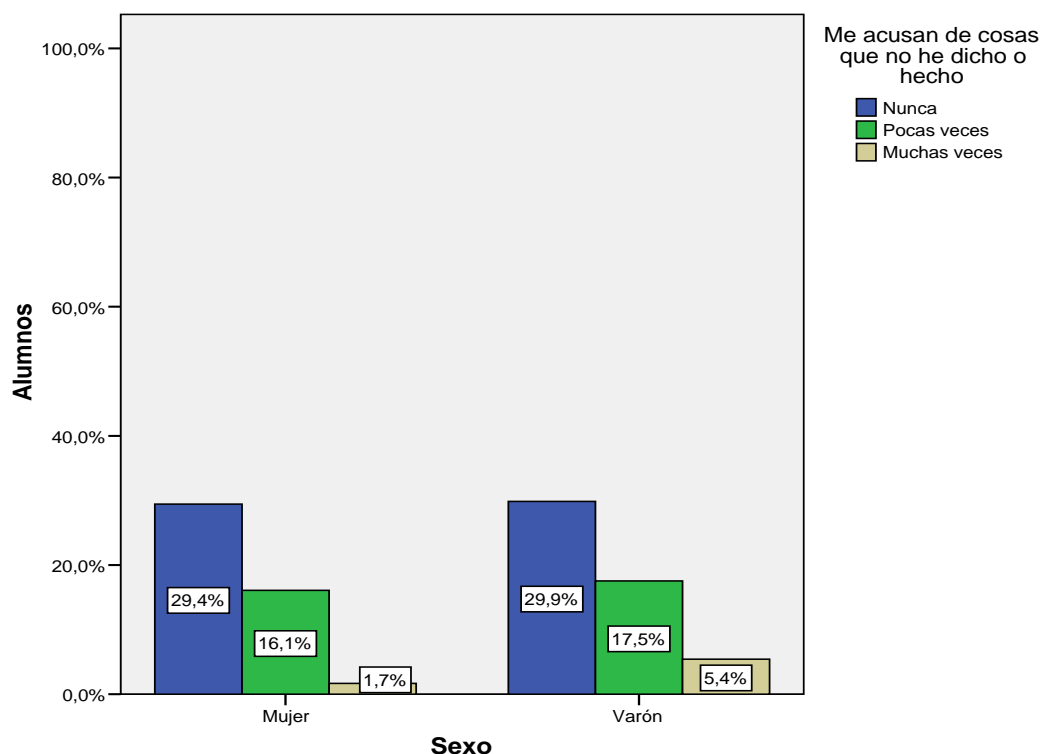
Gráfica 33. Tipo de conducta: no me dejan jugar con ellos.

No menos significativos son los resultados que se corresponden con la conducta de *no hablar*, ahora teniendo en cuenta el curso de las víctimas (Ver gráfica 34).



Gráfica 34. Tipo de conducta: no me hablan.

Respecto a la modalidad de manipulación social, incluimos la conducta de *ir contando mentiras de la persona*. Quienes se ven afectados mayoritariamente son los niños (2,7%) frente al 1,9% de las niñas. (Ver anexo 9, página 255). En este grupo incluimos también el *acusar de cosas que se han dicho o hechas*. La diferencia entre las niñas (1,7%) y los niños (5,4%) es significativa, tal como se puede observar a continuación:



Gráfica 35. Tipo de conducta: me acusan de cosas que no he dicho o hecho.

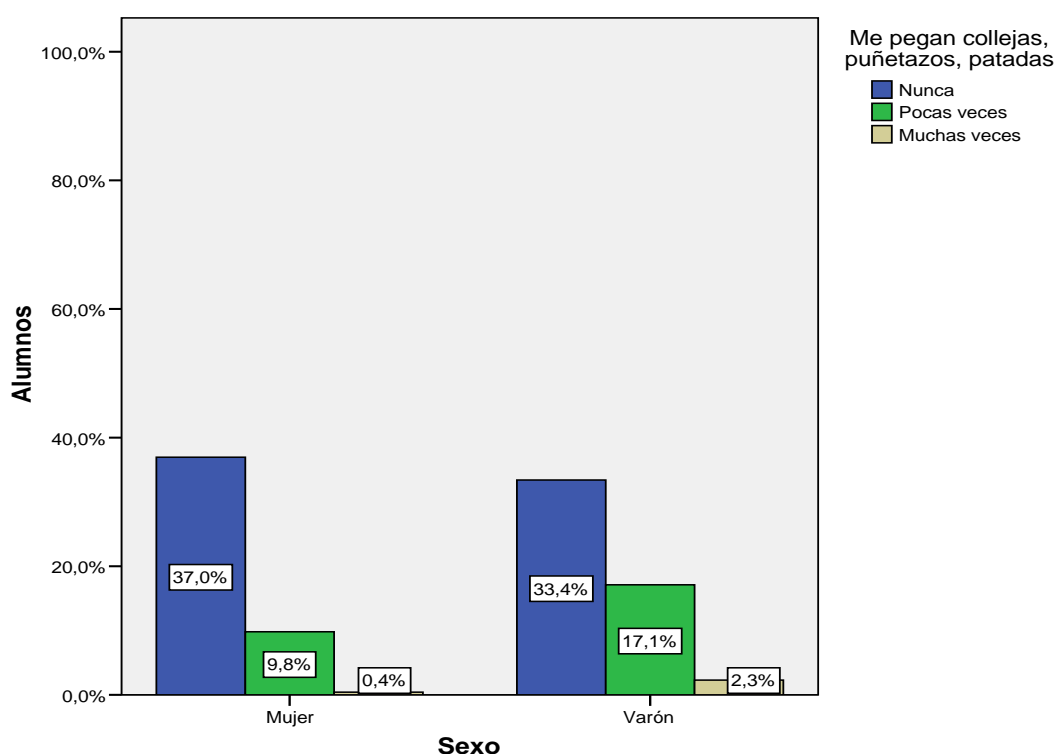
La última modalidad de acoso que se refiere al factor de exclusión es el *bloqueo social*. La conducta de *meterse con la persona hasta hacerla llorar* se da con mayor frecuencia en el sexo femenino, en concreto en el curso de 4º. (Ver anexo 9, página 256).

En los comportamientos de acoso relacionados con la modalidad de las *agresiones* encontramos varios tipos, según la clasificación que realizan Piñuel y Oñate (2007):

zarandear, robar, pegar con objetos, pegar collejas, patadas, insultar y gritar. Todos ellos presentan unos porcentajes superiores en el sexo masculino. Las niñas que sufren robos son un 0,8% frente al 1,9% de los niños. En la conducta de *insultar* ellas obtienen un 3,3% y los niños un 4,6%. (Ver anexo 9, página 257). Las diferencias más importantes las encontramos en los comportamientos de *gritar*, el cual está bastante más presente en el sexo masculino (2,1%) que en el sexo femenino (0,6%). (Ver anexo 9, página 257).

Conductas que engloban violencia física directa, como son *zarandear, pegar con objetos y pegar collejas* también mantienen esa distancia entre ambos sexos. (Ver anexo 9, página 258). Resulta muy significativo el dato en el que se refleja que en las conductas de *zarandear y pegar con objetos* no presentan incidencia en el grupo femenino, pero sí en el sexo masculino. El resultado obtenido en la conducta que corresponde a *pegar collejas*, refleja que los niños obtienen un 2,3% frente al 0,4% de las niñas. Como puede comprobarse, su presencia es mínima en el sexo femenino.

Lo vemos reflejado en la siguiente gráfica:

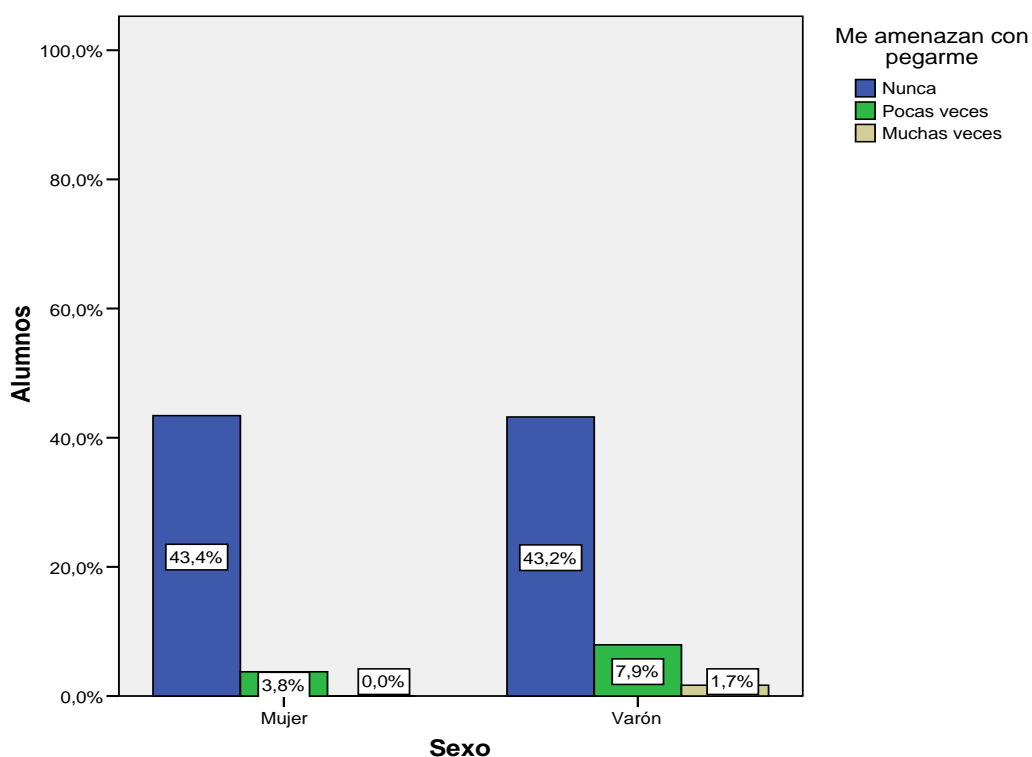


Gráfica 36. Tipo de conducta:
me pegan collejas, puñetazos, patadas.

Dentro de la modalidad de las coacciones encontramos el tipo de conducta de *obligar a hacer cosas que están mal*. Este tipo de conducta de acoso es sufrida por los niños en un porcentaje mayor que en las niñas, un 1,5% frente al 0,2% respectivamente. (Ver anexo 9, página 259).

En la modalidad de intimidación encontramos la conducta de *amenazar*, más presente nuevamente en el sexo masculino (2,3%). En el sexo femenino no tiene ningún tipo de presencia. (Ver anexo 9, página 259).

Las amenazas a la integridad forman parte de conductas tales como el *amenazar con pegarme*. Igual que en la conducta anterior, las niñas no sufren este tipo de conducta de acoso, pero sí los niños, con un 1,7%. (Ver gráfica 37).



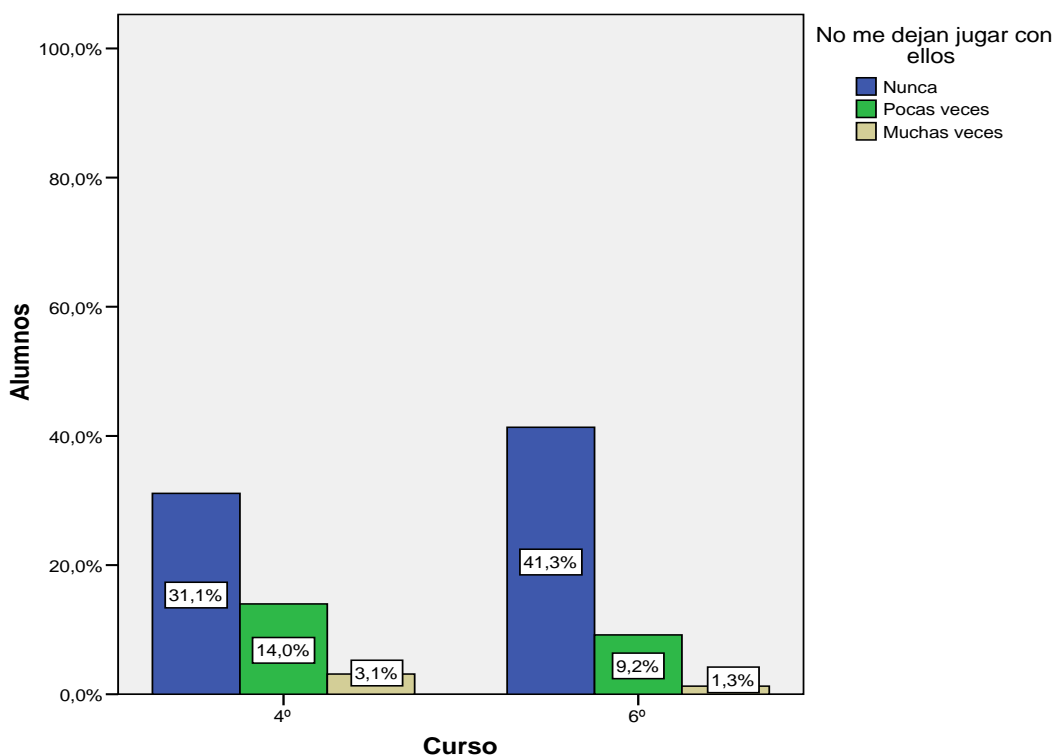
Gráfica 37. Tipo de conducta: me amenazan con pegarme.

En relación al curso en el que se produce con mayor frecuencia este tipo de conductas, los resultados recogen que principalmente se producen en el curso de 4º de

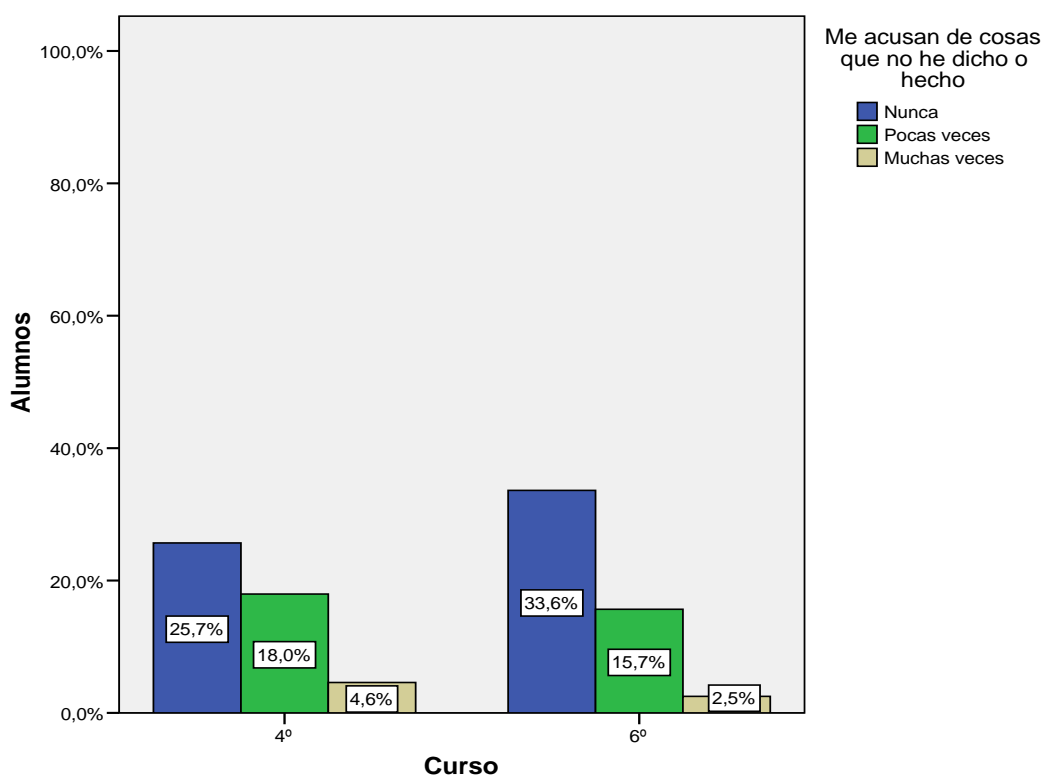
primaria, con la excepción de cuatro conductas: dentro de la modalidad de las agresiones, el comportamiento de *gritar* está más presente en 6º curso, con un porcentaje del 1,5% frente al 1,3% de 4º. (Ver anexo 9, página 260). En la modalidad de exclusión en la que se incluían conductas tales como *no dejar relacionarse con los demás* e *ignorar* también son sufridas por los alumnos de 6º curso. (Ver anexo 9, página 260). En concreto, la conducta de *no dejar relacionarse* afecta a un 0,6%, de 6º frente al 0,4% del curso de 4º. La conducta de *ignorar* también se presenta más en el curso de 6º (1,9%) frente al curso de 4º (0,8%), si bien la diferencia entre ambos cursos es pequeña. (Ver anexo 9, página 261).

La última conducta más presente en 6º curso pertenece también a la modalidad de *exclusión*, en concreto a la *manipulación social*, esto es, el *ir mintiendo*. Su presencia es también mayor en 6º curso, con un 2,7%, frente al 1,9% de 4º. (Ver anexo 9, página 261).

El resto de los comportamientos de acoso se producen en 4º curso. Especialmente significativa es la diferencia en las conductas de *no dejar jugar* y *acusar de cosas que no se han hecho*. Los resultados se recogen en las siguientes gráficas:



Gráfica 38. Tipo de conducta: no me dejan jugar con ellos.



Gráfica 39. Tipo de conducta: me acusan de cosas que no he dicho o hecho.

6.6.7. Daños psicológicos

Uno de los aspectos que más interés está suscitando en relación con el acoso escolar tiene que ver con la exposición del niño a conductas de maltrato y la posterior aparición de daños psicológicos.

En primer lugar presentamos un análisis detallado de cada una de las secuelas clínicas con el fin de conocer cuáles son los cursos a los que más afectan y cuál es el sexo que más las sufren.

A continuación se recogen los resultados del índice general de acoso, así como la intensidad de las secuelas psicológicas que sufren las víctimas del acoso escolar.

Para ello, hemos realizado una nueva categorización de las escalas clínicas (flashbacks, estrés postraumático, distimia, disminución de la autoestima, somatizaciones, autoimagen negativa, autodesprecio y ansiedad), de tal manera que se

refleja la aparición, o no, del daño psicológico después de haber sufrido una situación de victimización.

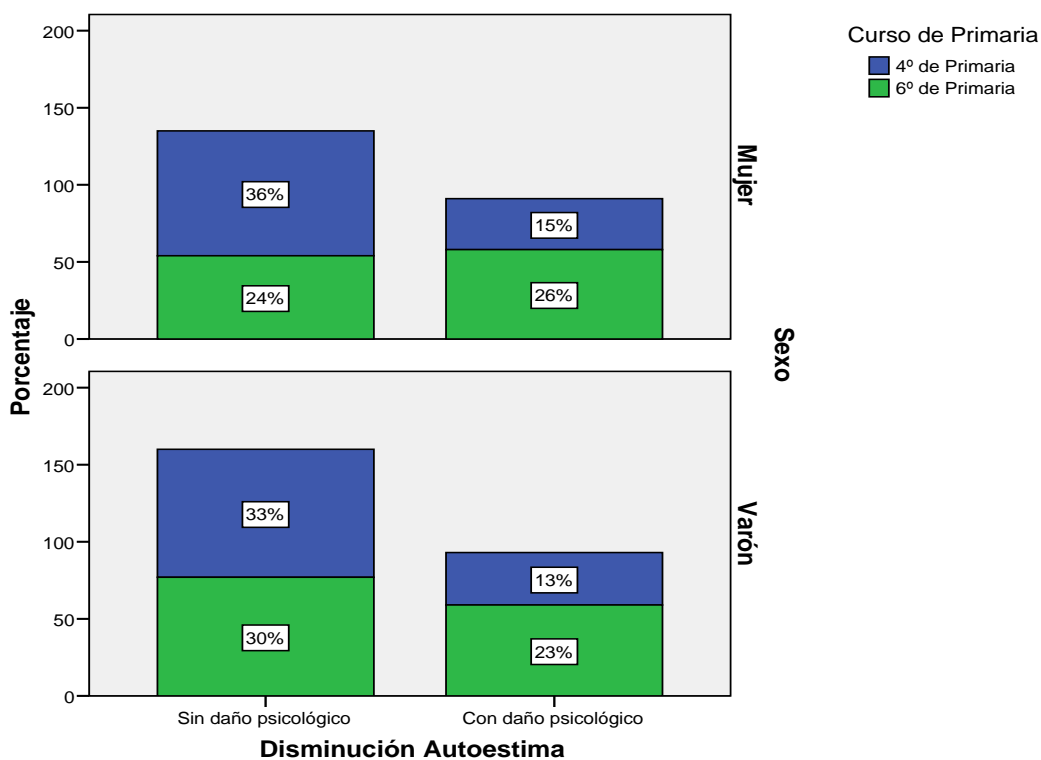
La nueva categorización quedaría de la siguiente manera:

Se considera que la puntuación 1 en el baremo es ausencia de acoso y las puntuaciones 2, 3 y 4 son presencia de acoso, que ahora hemos recodificado como 2:

- 1.1. Acoso sin constatar y sin daño constatado
- 1.2. Acoso sin constatar y con daño constatado
- 2.1. Acoso constatado y sin daño constatado
- 2.2. Acoso constatado y con daño constatado

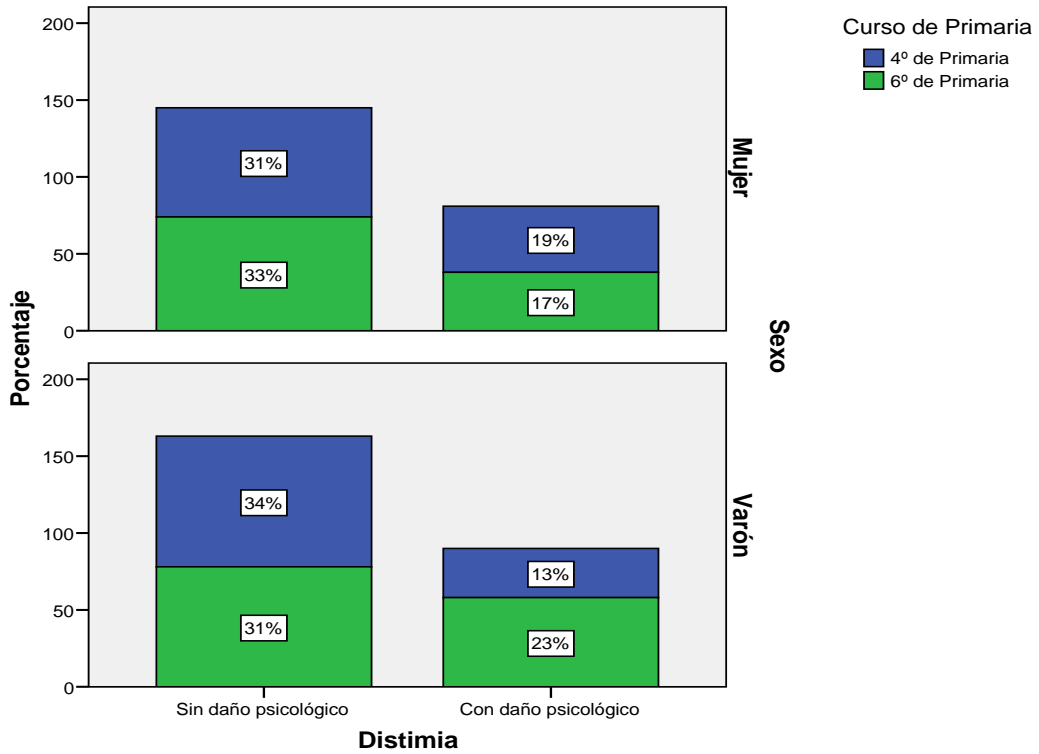
Siguiendo la clasificación anterior, en la escala de *disminución de la autoestima* el mayor porcentaje se obtiene en los alumnos de 6º curso, que afecta a un 49% de los alumnos evaluados. Todos ellos sufren daño psicológico, fruto de esa situación de acoso.

Este tipo de daño afecta también a los alumnos de 4º curso, aunque en menor medida, con un 28%, tal y como se recoge en la gráfica 40.



Gráfica 40. Curso y disminución de la autoestima

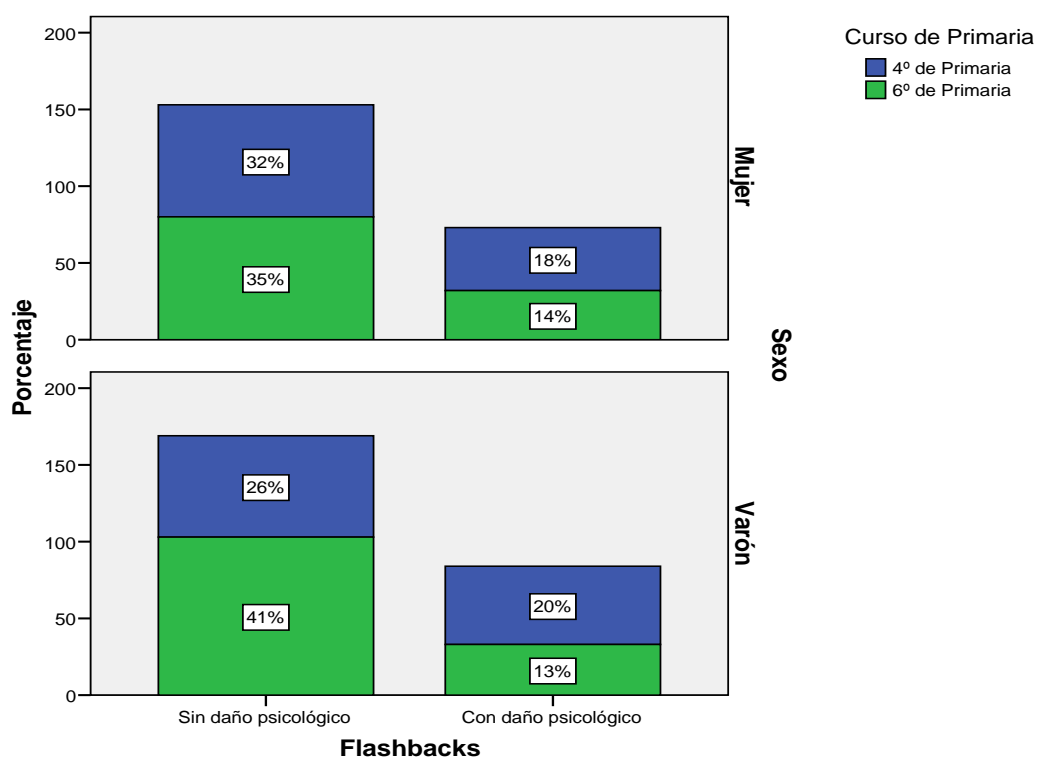
La *distimia* es otra secuela psicológica que también alcanza un importante porcentaje de afectación entre los alumnos acosados; de nuevo vuelve a estar presente mayoritariamente entre los alumnos de 6°, con un 40% frente al 32% de los alumnos de 4° curso:



Gráfica 41. Curso y distimia.

La escala de los *flashbacks* nos proporciona resultados algo diferentes. Si bien las dos escalas anteriores que medían la *disminución de la autoestima* y la *distimia* presentaban unos mayores porcentajes entre los alumnos de 6°, las secuelas relacionadas con la aparición de los *flashbacks* afecta mayoritariamente a los niños y niñas de 4°.

El porcentaje obtenido tras la evaluación, un 38% supera al obtenido por los alumnos de 6º, un 27%. (Ver gráfica 42).



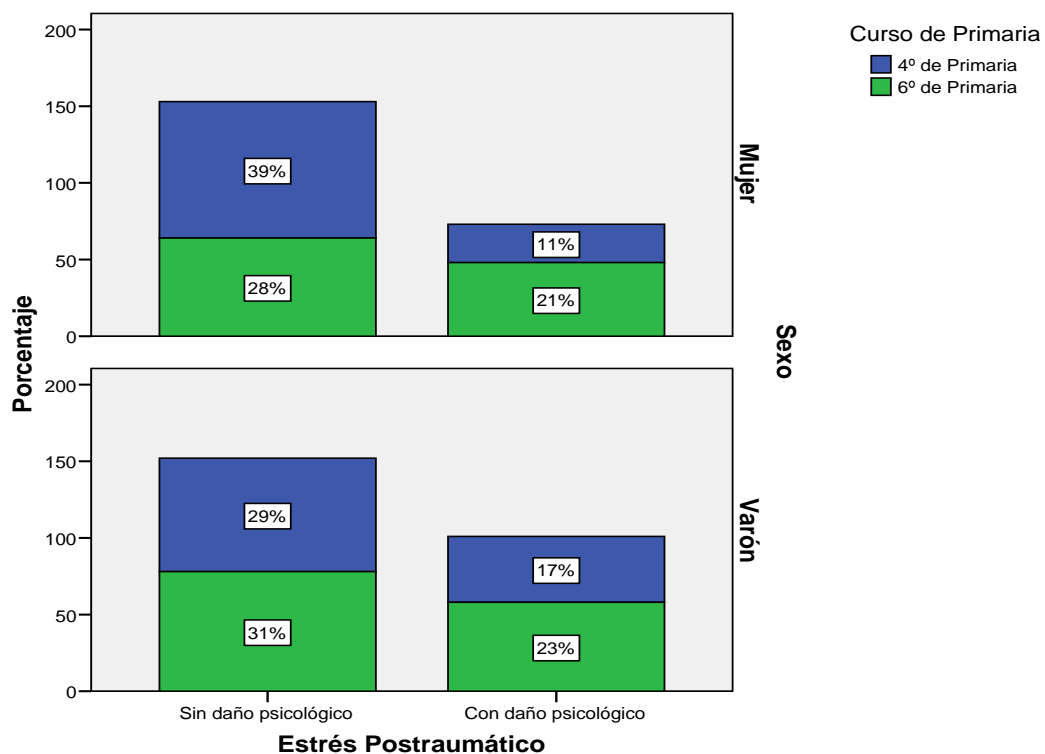
Gráfica 42. Curso y flashbacks.

Los daños psicológicos relacionados con la escala de la *ansiedad* también son mayores entre los alumnos de 4ª (35%) frente a los alumnos de 6º (32%). (Ver anexo 10, página 262).

Las secuelas relacionadas con las *somatizaciones* también afectan de manera ligeramente superior a los niños y niñas de 4º, si bien la diferencia con los de 6º apenas es perceptible, un 27% frente al 26%, respectivamente. (Ver anexo 10, página 263).

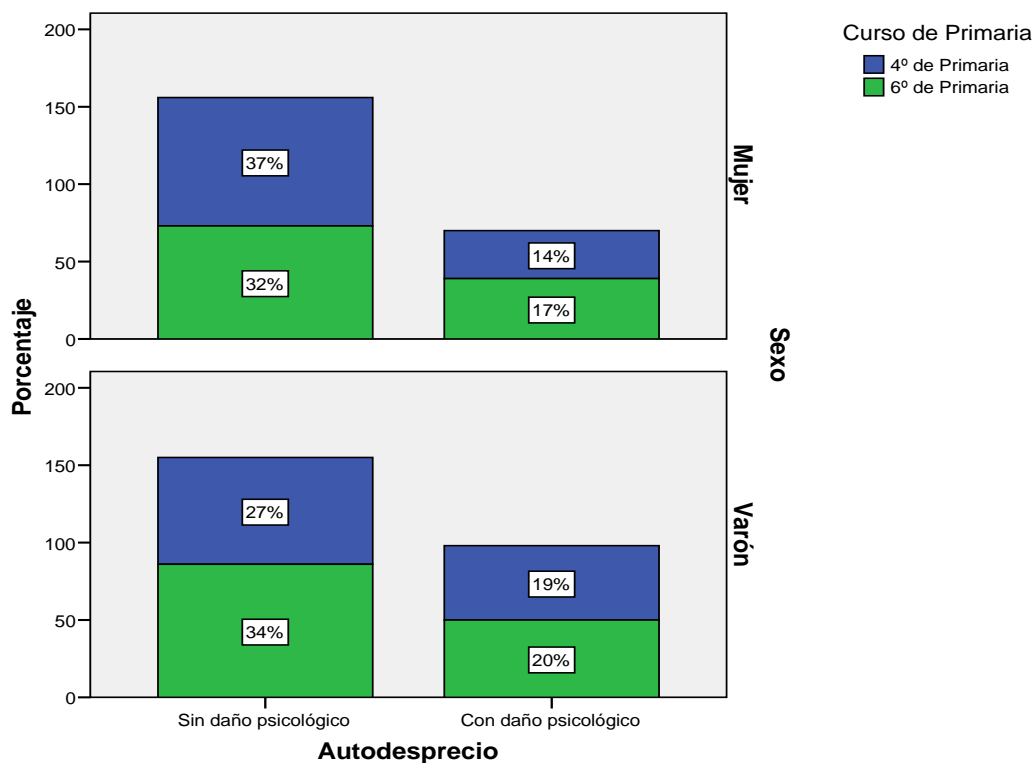
La escala de la *autoimagen negativa*, refleja un cambio en los resultados, pues son los alumnos de 6º los que se ven más afectados por esta secuela, al obtener un 31% frente al 25 de los alumnos de 4º, tal y como se recoge en el anexo 10 (página 263).

También sufren más los alumnos de 4º las secuelas psicológicas relacionadas con el *estrés postraumático*, en concreto un 28%, frente al 24% de los alumnos de 6º. (Ver gráfica 43).



Gráfica 43. Curso y estrés postraumático.

En la escala de *autodesprecio* los daños afectan en mayor medida a los alumnos de 6º, con un 37%, frente al 32% de los alumnos de 4º:



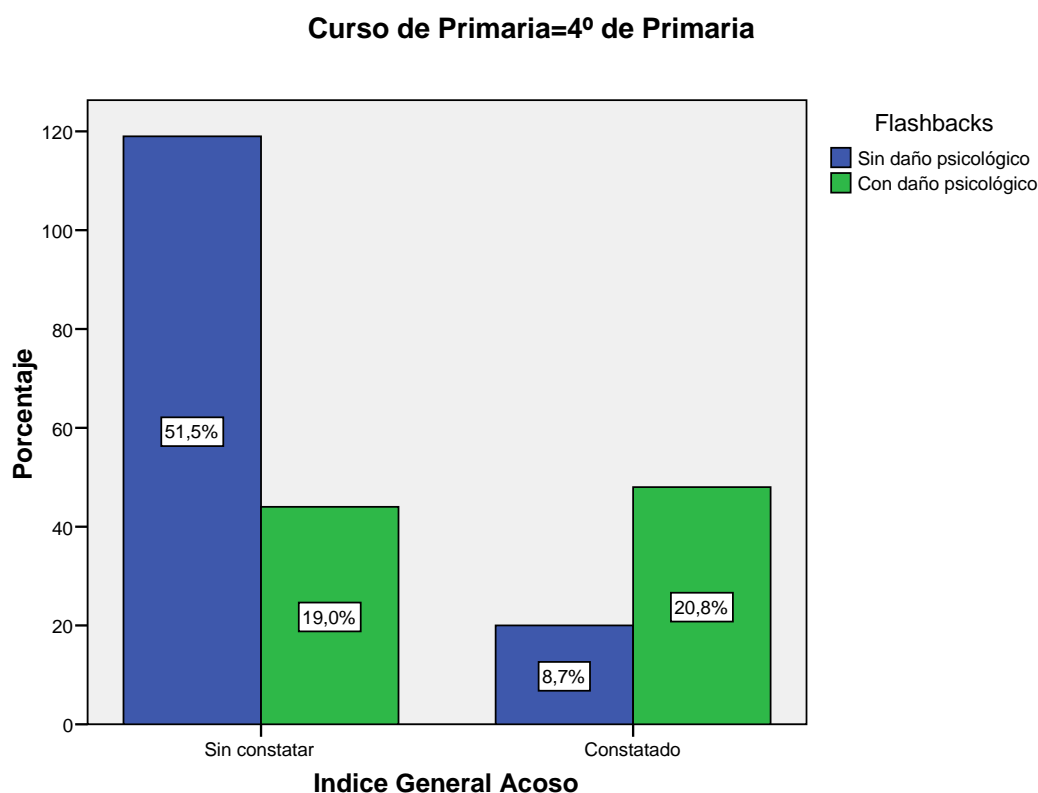
Gráfica 44. Curso y autodesprecio.

En resumen, podemos afirmar que tanto la disminución de la autoestima, como la distimia, la autoimagen negativa y el autodesprecio afectan en mayor medida a los alumnos de 6º; las escalas restantes afectan a los alumnos más pequeños, los de 4º curso.

En relación al sexo y las secuelas psicológicas asociadas, podemos concluir que el estrés postraumático, la ansiedad y el autodesprecio afectan en mayor medida al sexo masculino; sin embargo, en las escalas de distimia, flashbacks, somatizaciones y disminución de la autoestima, los resultados son muy similares en ambos sexos. La secuela de la autoimagen negativa es mayor en el sexo femenino. (Los resultados de las gráficas de ansiedad, somatizaciones y autoimagen negativa se pueden constatar en el anexo 10, páginas 262 y 263).

Como hemos indicado anteriormente, las escalas que miden la incidencia del acoso escolar, así como la intensidad, también nos permiten conocer cuántos alumnos se ven afectados por situaciones de *acoso constatado* así como por la gravedad de dichas situaciones.

Si tenemos en cuenta los posibles daños psicológicos en función del curso, y teniendo en cuenta el índice general de acoso, encontramos que los *flashbacks* lo sufren en mayor proporción los alumnos de 4º, tal y como se refleja en las gráficas siguientes:



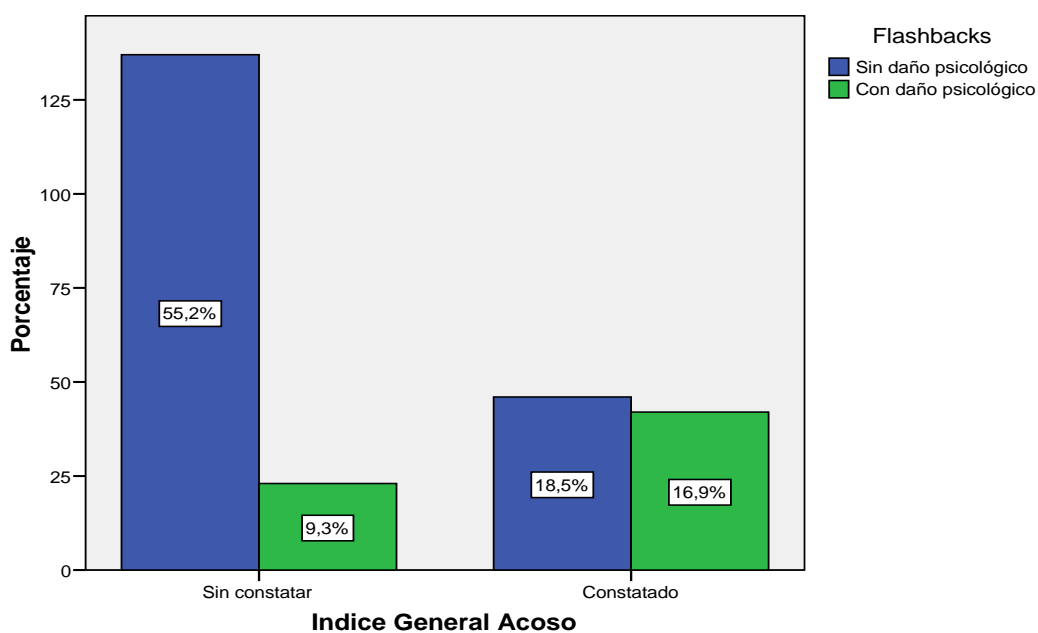
Gráfica 45. Índice general de acoso y flashbacks.

Como se puede observar, el acoso constatado en 4º curso refleja un resultado de 20,8% porcentaje que no supera al obtenido por los alumnos de 6º, al obtener éstos un 16,9% en el acoso constatado.

Este dato nos indica que efectivamente, son los alumnos de 4º los más afectados por los flashbacks.

A continuación se recoge la gráfica con los datos obtenidos en los alumnos de 6º en la escala de flashbacks y el índice general de acoso:

Curso de Primaria=6º de Primaria

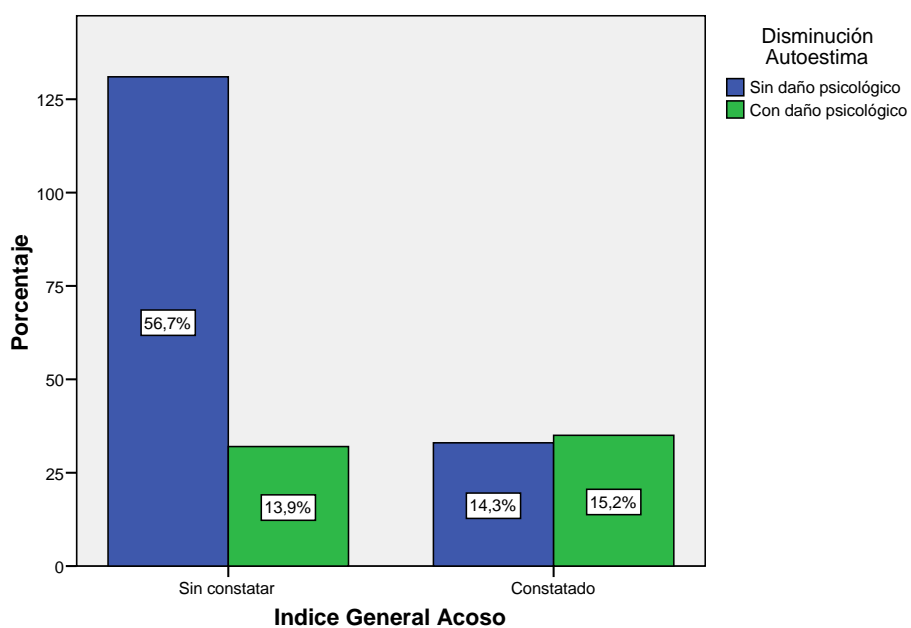


Gráfica 46. Índice general de acoso y flashbacks.

Todas las demás secuelas psicológicas (ansiedad, autodesprecio, autoimagen negativa, disminución de la autoestima, distimia, estrés postraumático y somatizaciones) afectan en mayor medida a los alumnos de 6º.

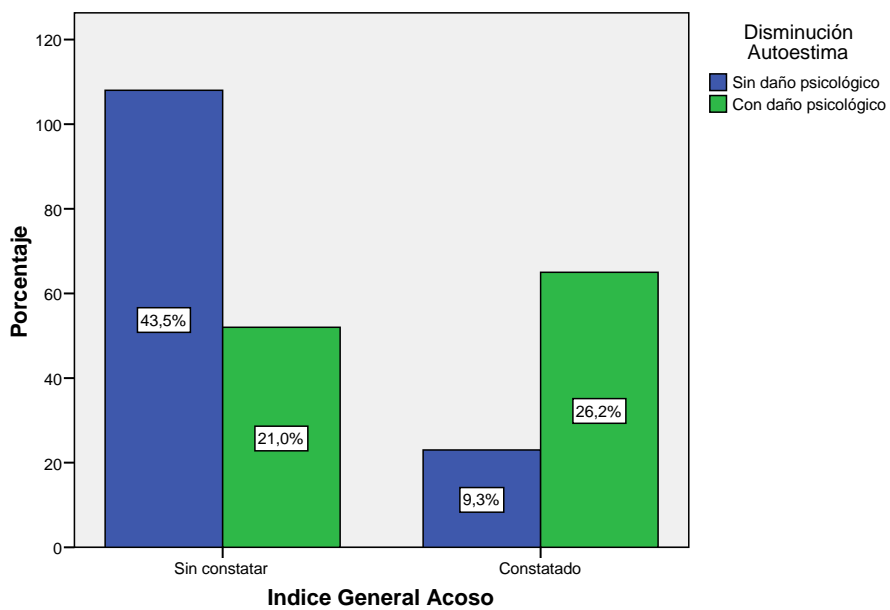
Resulta especialmente llamativa la diferencia en la escala de *disminución de la autoestima*, en la que los alumnos de 6º curso alcanzan una puntuación muy superior a la obtenida por los alumnos de 4º, en concreto un 26,2% frente al 15,2%, respectivamente, tal y como reflejamos a continuación:

Curso de Primaria=4º de Primaria



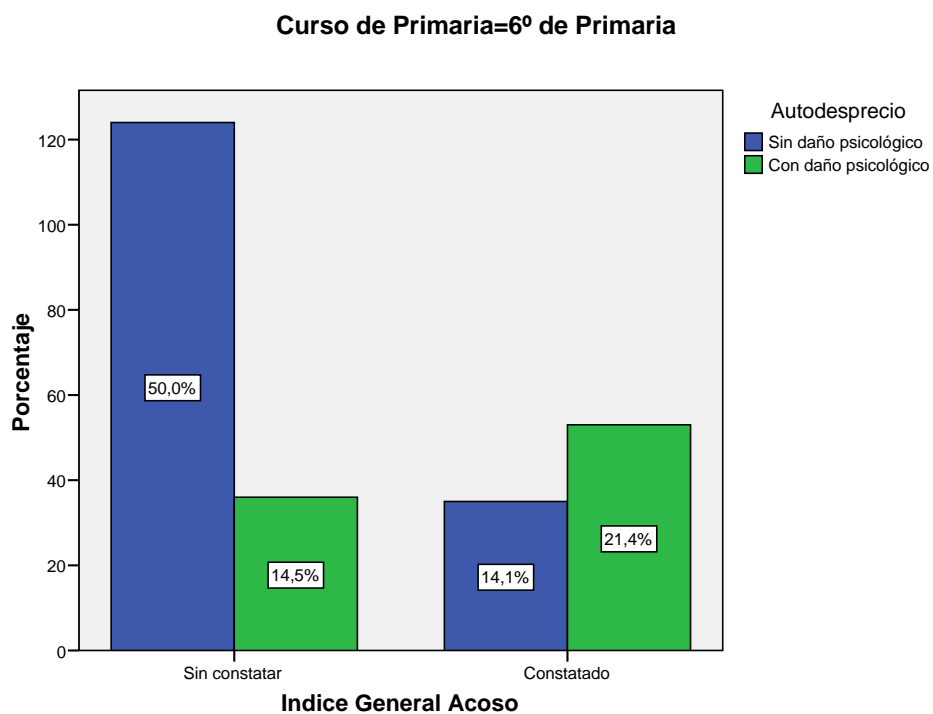
Gráfica 47. Índice general de acoso y disminución de la autoestima.

Curso de Primaria=6º de Primaria

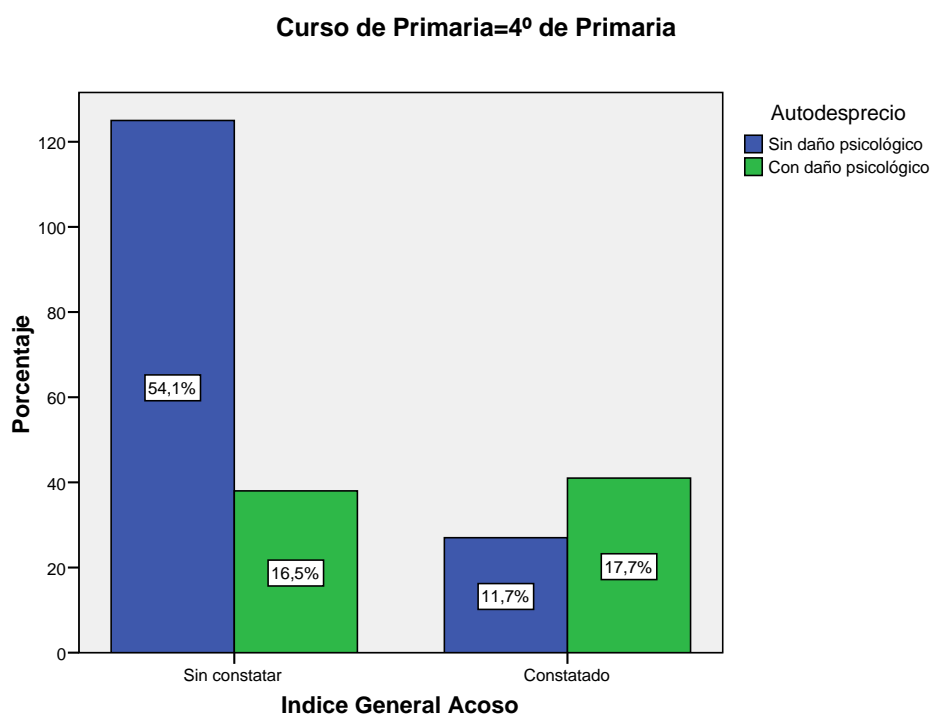


Gráfica 48. Índice general de acoso y disminución de la autoestima

El *autodesprecio* también está presente como secuela psicológica entre los alumnos de 6º y 4º, aunque en los primeros, la incidencia es mayor, un 21,4% frente al 17,7% de los segundos, tal y como se recoge en las siguientes gráficas:



Gráfica 49. Índice general de acoso y autodesprecio



Gráfica 50. Índice general de acoso y autodesprecio

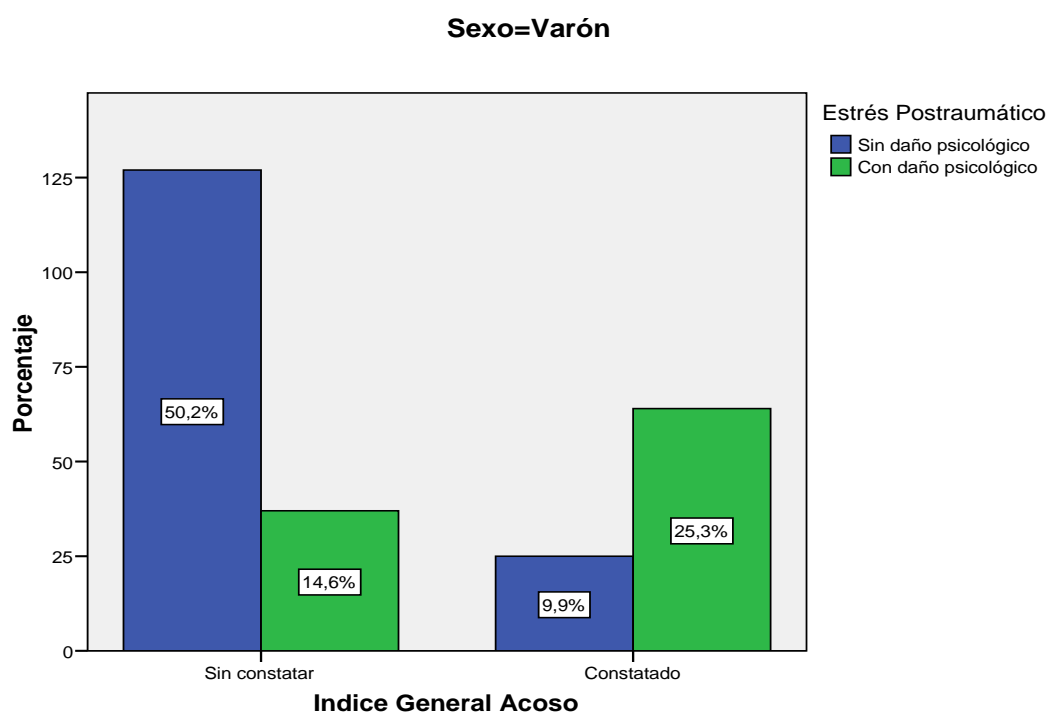
En las escalas restantes, aunque se obtiene, como ya se señaló anteriormente, un daño constatado superior en 6º que en 4º, las diferencias no son demasiados grandes entre ambos cursos: así, los alumnos de 6º, obtienen en la escala de *ansiedad* un 19,4% frente al 19% de los alumnos de 4º. (Ver anexo 10, página 269).

La escala de *autoimagen negativa* también refleja como resultados una mayor incidencia en los alumnos de 6º que en los de 4º, con un 19,8% y un 13,9%, respectivamente. (Ver anexo 10, página 265).

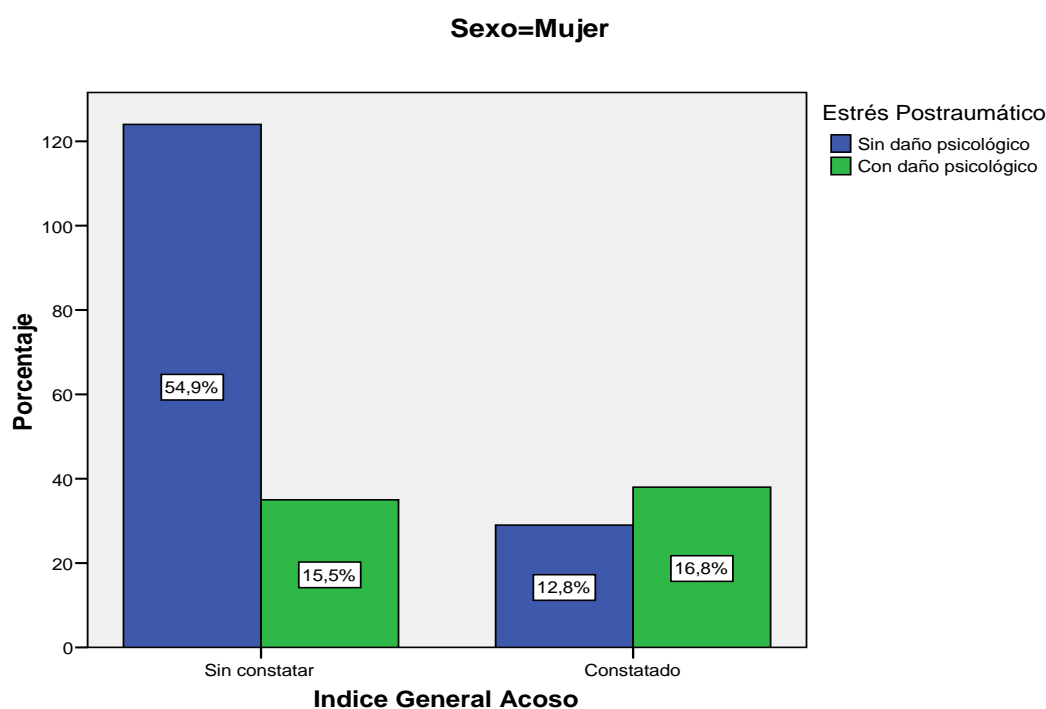
En la escala que mide las *somatizaciones*, se alcanzan porcentajes superiores en 6º curso, con un 17,3% frente al 14,3% de 4º. (Ver anexo 10, página 266).

Sí que resultan relevantes también las escalas de *distimia* y *estrés postraumático* en las que los porcentajes son considerablemente superiores entre los alumnos de 6º. En la primera de ellas, el daño *constatado* es un 23,4% entre los alumnos de 6º, frente al 16,0% de los alumnos de 4º. En la escala de *estrés postraumático*, de nuevo los alumnos de 6º superan a los de 4º (un 24,6% y un 17,7%, respectivamente). (Ver anexo 10, páginas 267 y 268).

En relación al sexo, conviene señalar que siempre es el sexo masculino el que obtiene un daño constatado superior al sufrido por el sexo femenino. Si nos centramos en las secuelas psicológicas que más sufren los alumnos evaluados, esto es, el *estrés postraumático* (21,1%), la *disminución de la autoestima* (20,7%) y la *distimia* (19,7%), podemos constatar cómo los porcentajes obtenidos son mayores en los niños que en las niñas. Así, en el *estrés postraumático*, el sexo masculino alcanza el 25,3% frente al 16,8%, cantidad bastante superior, tal y como se recoge a continuación en la gráficas 51 y 52.



Gráfica 51. Índice general de acoso y estrés postraumático.



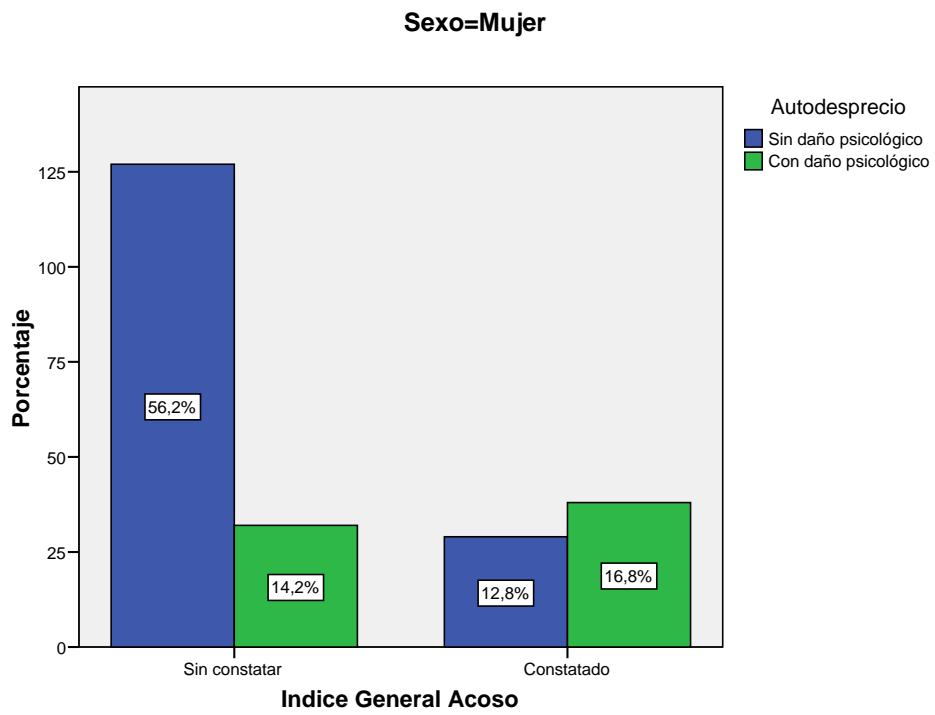
Gráfica 52. Índice general de acoso y estrés postraumático.

Tanto en la escala de *disminución de la autoestima* y de la *distimia* los resultados, como se señaló anteriormente, son superiores en el sexo masculino que en el femenino. En concreto, el daño constatado en la escala de disminución de la autoestima es un 21,3% y en el sexo femenino solo es ligeramente inferior, un 20,4%.

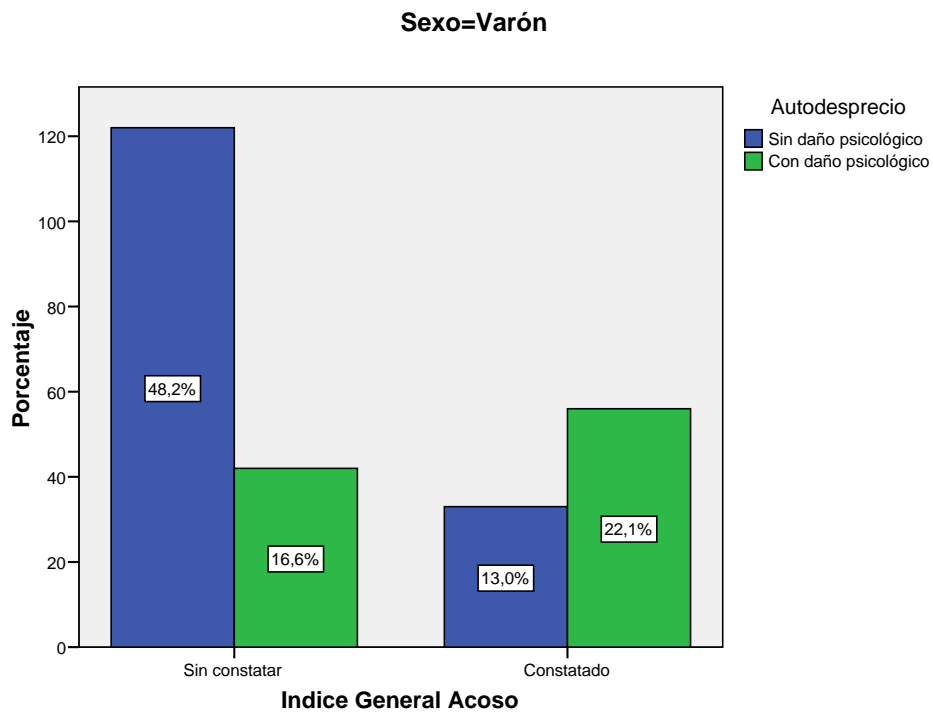
En la escala de *distimia*, sucede algo similar: los niños obtienen un porcentaje superior al de las niñas, un 20,6% frente al 19,0, respectivamente. También la diferencia entre ambos sexos es muy pequeña.

Conviene destacar los resultados obtenidos en la escala de *autodesprecio*, debido a la diferencia que se ha podido constatar entre ambos sexos.

Así, el sexo masculino obtiene un 22,1% de daño constatado, frente al 16,8% del sexo femenino, tal y como se recoge en las siguientes gráficas:



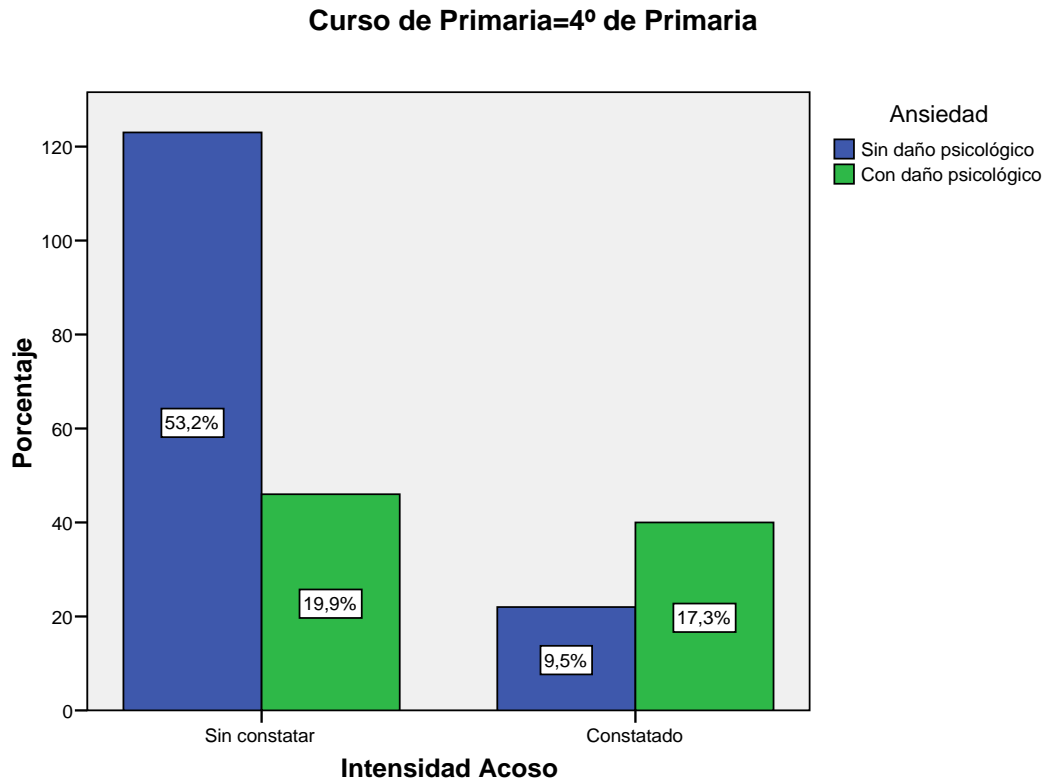
Gráfica 53. Índice general de acoso y autodesprecio



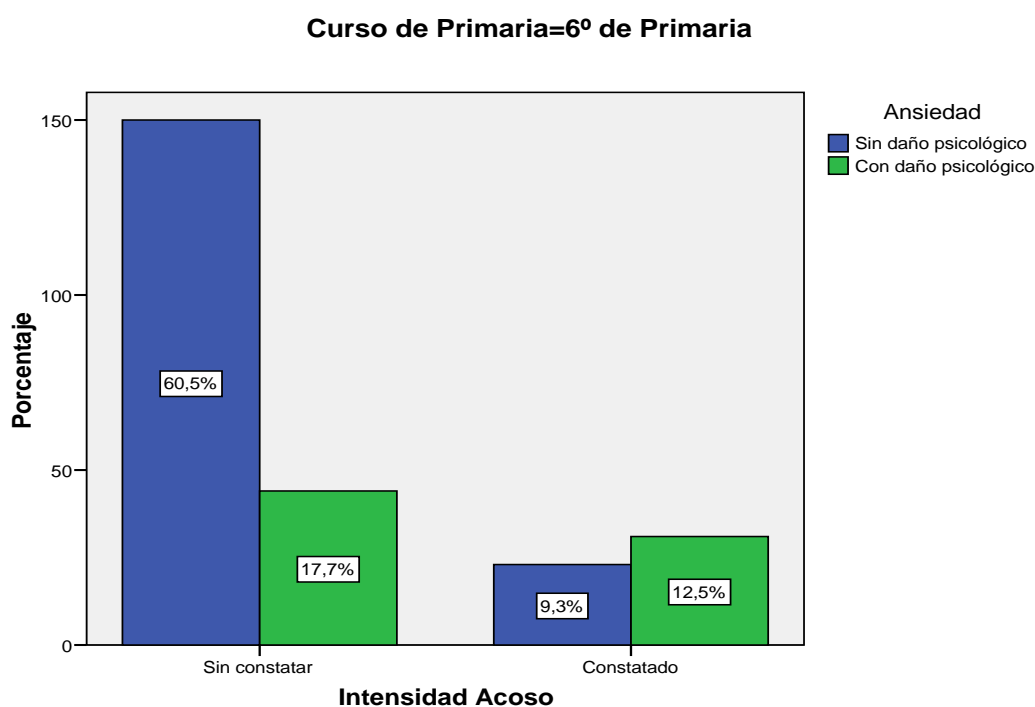
Gráfica 54. Índice general de acoso y autodesprecio

Respecto a la escala que mide la intensidad del acoso, podemos señalar, en relación al curso, que el acoso constatado es sufrido de manera mayoritaria en 6° en las escalas de *autoimagen negativa*, *disminución de la autoestima* y *estrés postraumático*. El resto de las escalas afectan al curso de 4°.

La mayor diferencia la encontramos en la escala de *ansiedad*, en la que el daño que afecta a los alumnos de 4º es muy superior al que afecta a los alumnos de 6º, en concreto, un 17,3% y un 12,5%, respectivamente, tal y como se recoge a continuación en las siguientes gráficas:



Gráfica 55. Intensidad del acoso y ansiedad.



Gráfica 56. Intensidad del acoso y ansiedad.

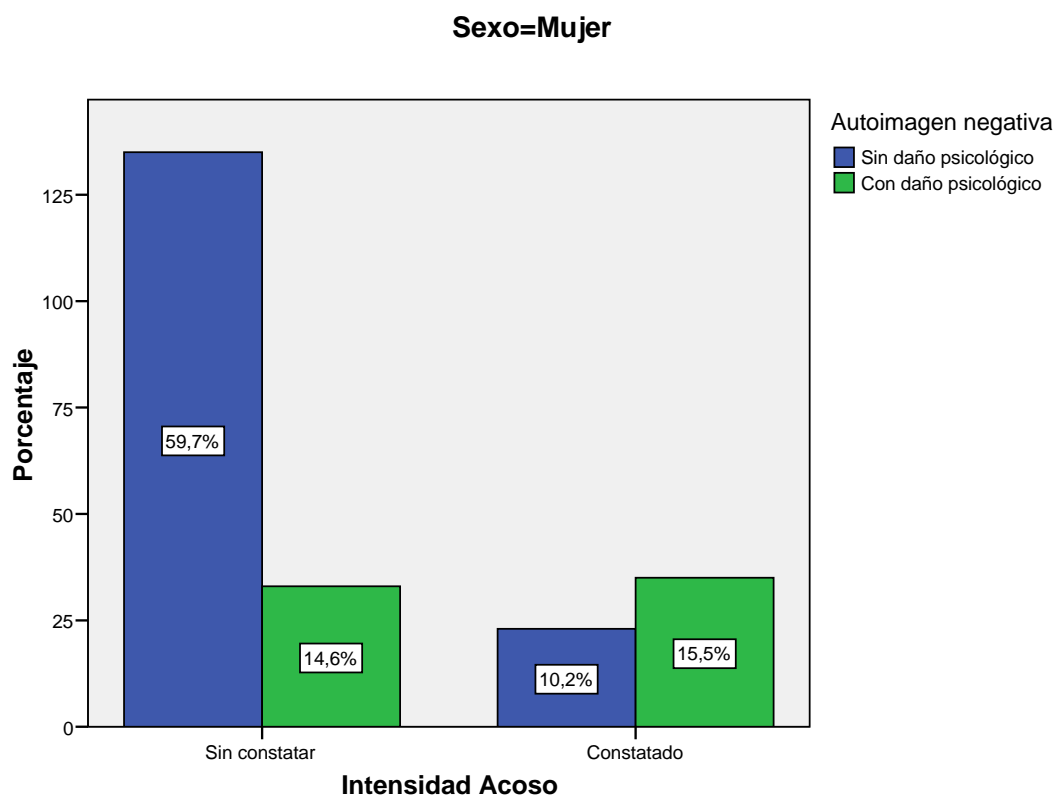
Relevante resulta también el daño sufrido entre los alumnos de 4º en la escala de *flashbacks*. El porcentaje asciende al 17,7%, frente al obtenido por los alumnos de 6º, un 11,3%. (Ver anexo 10, página 269).

En el resto de las escalas, los porcentajes son muy similares para ambos cursos, sin olvidar, como ya se indicó anteriormente, que solo en las escalas de *autoimagen negativa*, *disminución de la autoestima* y *estrés postraumático* los alumnos de 6º presentan mayor daño constatado que los alumnos de 4º.

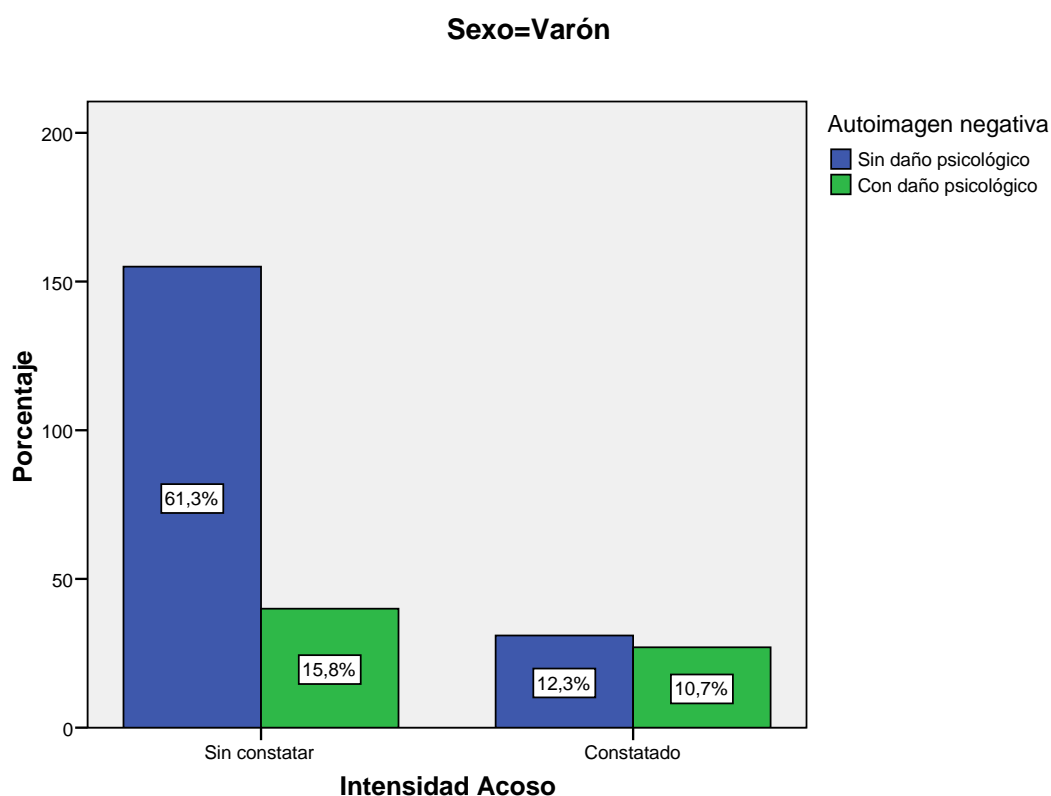
En relación al sexo, podemos decir que los resultados varían en relación a la escala de índice general de acoso, pues ahora son las niñas quienes sufren un mayor daño constatado en la escala de *autodesprecio*, *autoimagen negativa*, *disminución de la autoestima* y *distimia*. Es en las escalas de *ansiedad*, *estrés postraumático*, *flashbacks* y *somatizaciones* en donde los niños presentan mayor daño constatado que las niñas.

Las mayores diferencias se reflejan en la escala de *ansiedad*, *autoimagen negativa*, *disminución de la autoestima* y *distimia*.

En la *ansiedad*, los niños superan a las niñas en el daño psicológico sufrido, un 16,2% frente al 13,3% de las niñas. (Ver anexo 10, página 270). Sin embargo, en la *autoimagen negativa*, son las niñas quienes sufren un mayor daño, un 15,5% frente al 10,7% de los niños, tal y como se recoge a continuación:



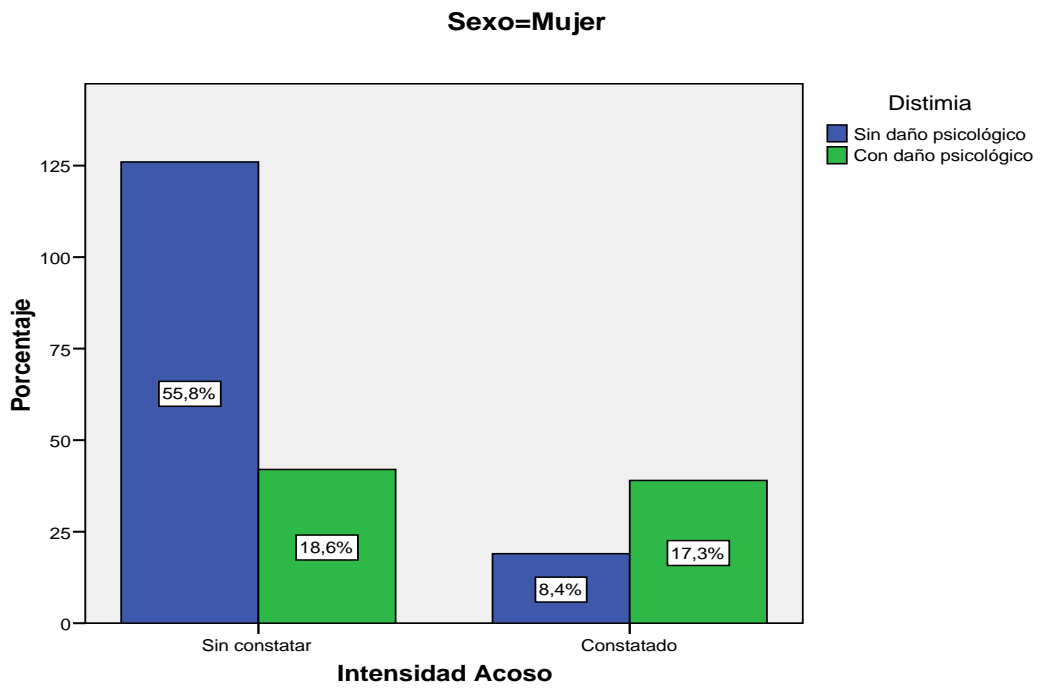
Gráfica 57. Intensidad del acoso y autoimagen negativa.



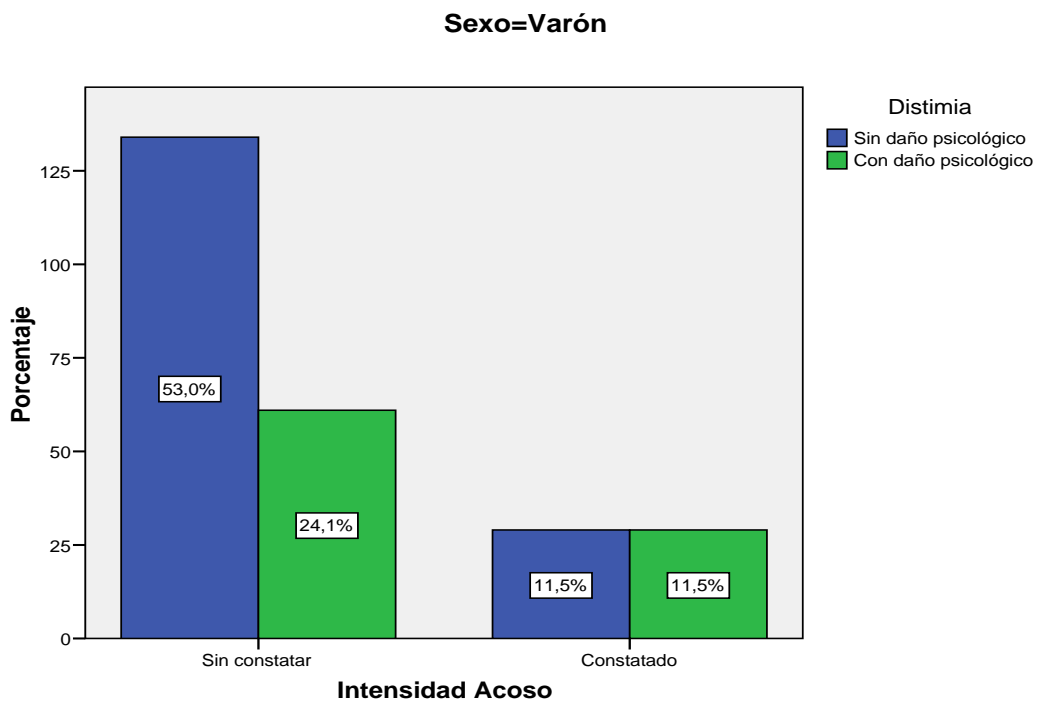
Gráfica 58. Intensidad del acoso v autoimagen negativa.

En la *disminución de la autoestima*, también es el sexo femenino el que sufre con mayor intensidad el acoso constatado, un 19,0% y un 11,9% del sexo masculino. (Ver anexo 10, página 267).

Otra diferencia importante en la intensidad del acoso, se relaciona con la *distimia*, en la que las niñas nuevamente vuelven a verse más afectadas en el acoso constatado que los niños (17,3% y 11,5%, respectivamente). Los resultados los recogemos a continuación en las gráficas 59 y 60.



Gráfica 59. Intensidad del acoso y distimia



Gráfica 60. Intensidad del acoso y distimia.

6.6.7.1. ÍNDICE DE RIESGO

Para poder analizar si realmente existen probabilidades de tener daño psicológico después de sufrir acoso escolar, se ha utilizado el índice de riesgo. Para ello se ha analizado el índice general de acoso (IGA) y el índice de intensidad (IA) en relación con las escalas clínicas de las que se han obtenido unos porcentajes de incidencia mayor entre los alumnos. Los resultados se recogen a continuación:

Índice General Acoso * Flashbacks * Curso de Primaria

Tabla de contingencia

Recuento		Flashbacks		
Curso de Primaria		Sin daño psicológico	Con daño psicológico	Total
4º de Primaria	Índice General Acoso Sin constatar	119	44	163
	Índice General Acoso Constatado	20	48	68
	Total	139	92	231
6º de Primaria	Índice General Acoso Sin constatar	137	23	160
	Índice General Acoso Constatado	46	42	88
	Total	183	65	248

Tabla 3. Relación entre el índice general de acoso y los flashbacks

Tomamos como referencia el cuadro que se corresponde con el 4º curso, teniendo en consideración el acoso *constatado* y *sin constatar*, así como la presencia de daño psicológico y la ausencia de éste. Para ello, realizamos los cálculos pertinentes:

$$48/20 = 2,4$$

$$44/119 = 0,36$$

De esta manera, obtenemos 6,66 de riesgo general. Con lo cual, es seis veces más probable tener daño psicológico si se sufre acoso, que si no se sufre.

El índice de riesgo relativo también es importante para calcular la probabilidad de daño dentro del grupo. Calculamos la proporción de personas dentro del total: 48 de 68 para el acoso constatado y 44 de 163:

$$48/68 = 0,70 \qquad 44/163 = 0,26$$

El valor del riesgo relativo es 2,69 para ese grupo, con lo cual, indica que es casi 3 veces más el riesgo en el grupo de 4º que sufre acoso.

Estimación de riesgo				
Curso de Primaria		Valor	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior
4º de Primaria	Razón de las ventajas para Índice General Acoso (Sin constatar / Constatado)	6,491	3,471	12,137
	Para la cohorte Flashbacks = Sin daño psicológico	2,482	1,698	3,629
	Para la cohorte Flashbacks = Con daño psicológico	,382	,285	,514
	N de casos válidos	231		
6º de Primaria	Razón de las ventajas para Índice General Acoso (Sin constatar / Constatado)	5,439	2,960	9,992
	Para la cohorte Flashbacks = Sin daño psicológico	1,638	1,328	2,020
	Para la cohorte Flashbacks = Con daño psicológico	,301	,195	,466
	N de casos válidos	248		

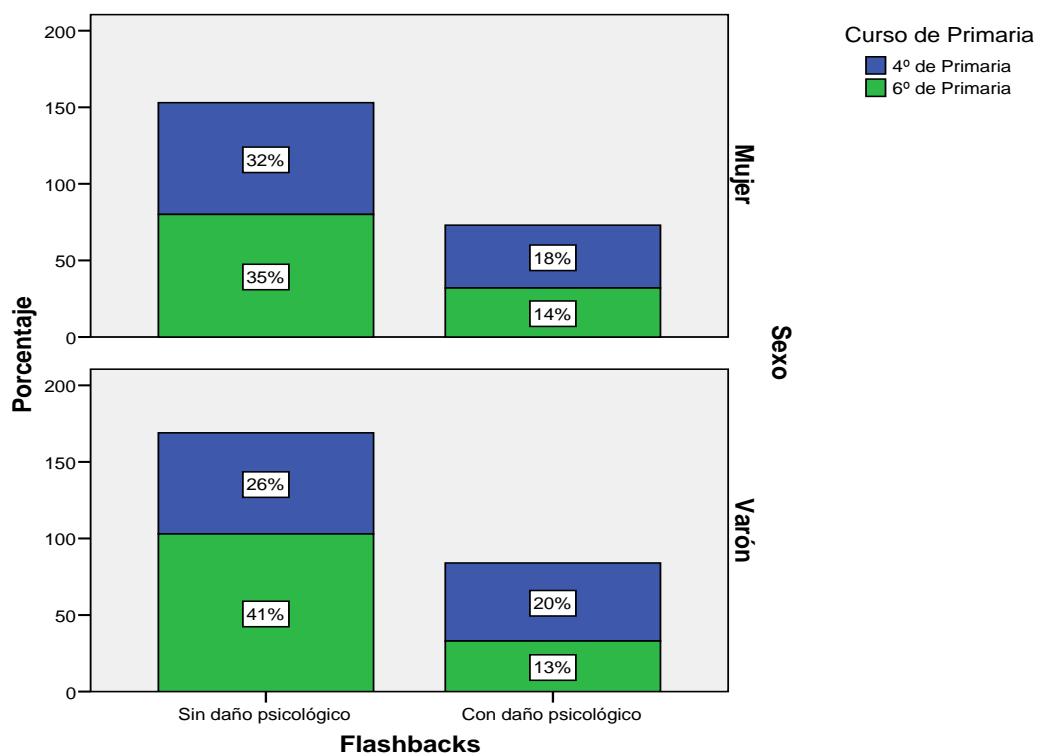
Tabla 4. Estimación de riesgo en 4º y 6º curso de primaria

Para poder calcular en qué curso hay mayor riesgo, si en 4º o en 6º, tomamos como referencia el índice general de acoso de ambos cursos, que son:

En 4º: 6,491

En 6º: 4,439

Este dato nos indica que es mayor el riesgo de sufrir daño psicológico entre los alumnos de 4º curso.



Gráfica 61. Flashbacks, curso y sexo

La escala de *estrés postraumático* también obtiene unos resultados interesantes. Oñate y Piñuel (2005) señalaban que los alumnos que habían sufrido situaciones de acoso escolar presentaban como una de las secuelas más importantes y de mayor incidencia, el estrés postraumático. Para analizar los resultados obtenidos, vamos a calcular en primer lugar, el índice de riesgo general. Para ello, volvemos a tomar como punto de partida los valores de la tabla que se refieren a la intensidad del acoso constatado, sin constatar así como los valores obtenidos cuando hay daño y cuando no lo hay:

$$41/27 = 1,51$$

$$27/136 = 0,19$$

El resultado nos permite calcular el índice de riesgo general, que en este caso es de 7,94, con lo cual indica que el riesgo es casi ocho veces más probable tener daño psicológico si se sufre acoso que si no se es víctima del acoso.

El valor de riesgo relativo es ahora 3,75, esto es, casi cuatro veces más de riesgo en este grupo de sufrir estrés postraumático, porcentaje superior al obtenido en la escala de flashbacks (2,69) por el mismo grupo de 4º de primaria.

Índice General Acoso * Estrés Postraumático * Curso de Primaria

Tabla de contingencia

Recuento		Estrés Postraumático		
Curso de Primaria		Sin daño psicológico	Con daño psicológico	Total
4º de Primaria	Índice General Acoso Sin constatar	136	27	163
	Índice General Acoso Constatado	27	41	68
	Total	163	68	231
6º de Primaria	Índice General Acoso Sin constatar	115	45	160
	Índice General Acoso Constatado	27	61	88
	Total	142	106	248

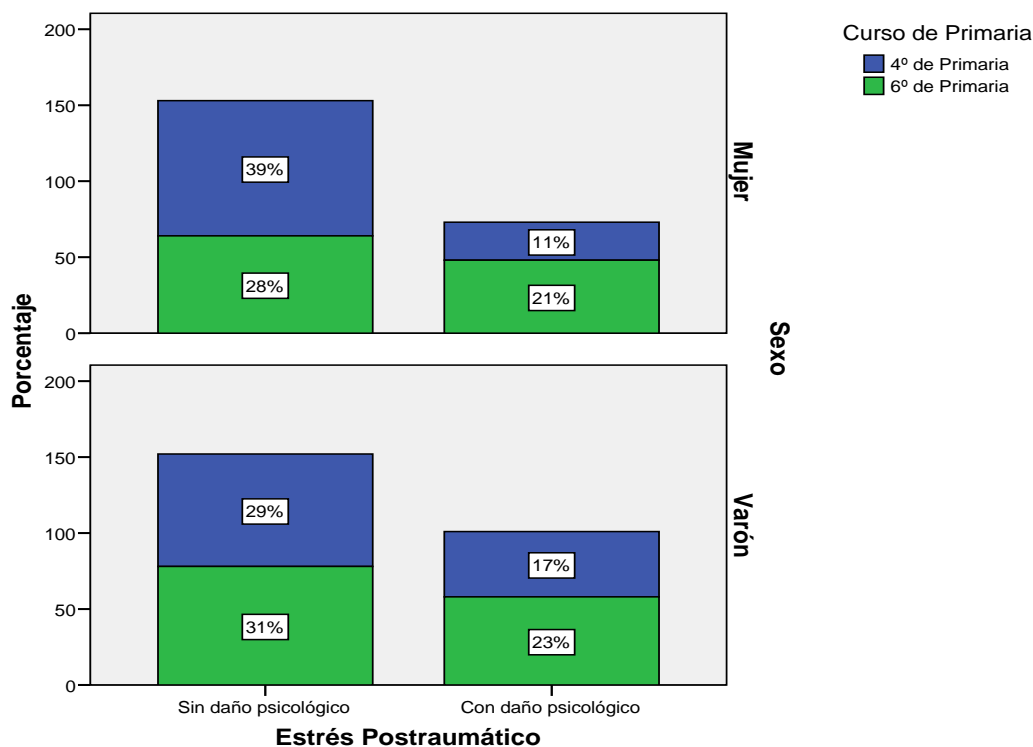
Tabla 5. Relación entre el índice general de acoso y estrés postraumático

Estimación de riesgo

Curso de Primaria		Valor	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior
4º de Primaria	Razón de las ventajas para Índice General Acoso (Sin constatar / Constatado)	7,649	4,043	14,471
	Para la cohorte Estrés Postraumático = Sin daño psicológico	2,101	1,556	2,839
	Para la cohorte Estrés Postraumático = Con daño psicológico	,275	,185	,408
	N de casos válidos	231		
6º de Primaria	Razón de las ventajas para Índice General Acoso (Sin constatar / Constatado)	5,774	3,268	10,202
	Para la cohorte Estrés Postraumático = Sin daño psicológico	2,343	1,686	3,254
	Para la cohorte Estrés Postraumático = Con daño psicológico	,406	,305	,539
	N de casos válidos	248		

Tabla 6. Estimación de riesgo en 4º y 6º curso de primaria

La tabla de contingencia nos indica que el índice general de acoso en 4° (7,649) es superior al curso de 6° (5,774), con lo cual también es mayor el riesgo de sufrir daño psicológico entre los alumnos de 4°:



Gráfica 62. Estrés postraumático, curso y sexo

Índice General Acoso * Distimia * Curso de Primaria

Tabla de contingencia

Recuento			Distimia		Total
			Sin daño psicológico	Con daño psicológico	
Curso de Primaria	Índice General Acoso	Sin constatar	125	38	163
		Constatado	31	37	68
		Total	156	75	231
6° de Primaria	Índice General Acoso	Sin constatar	122	38	160
		Constatado	30	58	88
		Total	152	96	248

Tabla 7. Relación entre el índice general de acoso y la distimia

El estudio de la escala de *distimia* se convierte en relevante desde el momento en que los estudios incluyen los síntomas depresivos como una de las secuelas más directas tras haber sufrido acoso escolar (Serrano e Iborra, 2005, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia; Oñate y Piñuel, 2005).

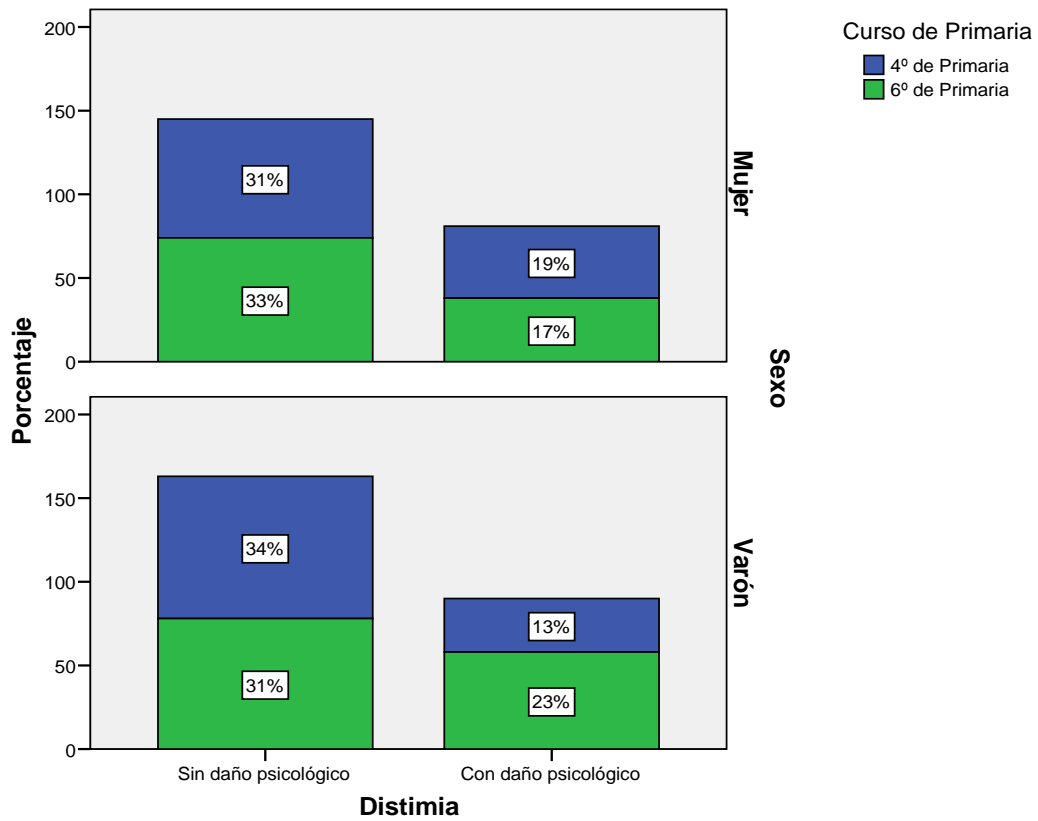
El índice de riesgo general obtenido entre los alumnos de 4º es un 3,96. Este dato nos indica que es casi cuatro veces más probable tener daño psicológico (en este caso, *distimia*), si se sufre acoso.

El valor de riesgo relativo es un 2,34. Aproximadamente dos veces más de riesgo en este grupo de sufrir manifestaciones depresivas.

Si queremos conocer en qué grupo es más frecuente, si en 4º o en 6º, entonces recurrimos nuevamente al índice general de acoso que en 4º es de 3,926 y en 6º se alcanza el 6,207, con lo cual son los alumnos de 6º los que más predispuestos están a sufrir daño psicológico.

Estimación de riesgo				
Curso de Primaria		Valor	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior
4º de Primaria	Razón de las ventajas para Índice General Acoso (Sin constatar / Constatado)	3,926	2,155	7,151
	Para la cohorte <i>Distimia</i> = Sin daño psicológico	1,682	1,280	2,210
	Para la cohorte <i>Distimia</i> = Con daño psicológico	,428	,301	,610
	N de casos válidos	231		
6º de Primaria	Razón de las ventajas para Índice General Acoso (Sin constatar / Constatado)	6,207	3,504	10,995
	Para la cohorte <i>Distimia</i> = Sin daño psicológico	2,237	1,652	3,029
	Para la cohorte <i>Distimia</i> = Con daño psicológico	,360	,263	,494
	N de casos válidos	248		

Tabla 8. Estimación de riesgo en 4º y 6º curso de primaria



Gráfica 63. Distimia, curso y sexo

Índice General Acoso * Disminución Autoestima * Curso de Primaria

Tabla de contingencia

Recuento			Disminución Autoestima		
Curso de Primaria	Índice General Acoso		Sin daño psicológico	Con daño psicológico	Total
			4º de Primaria	Sin constatar	
	Constatado	33	35	68	
	Total		164	67	231
6º de Primaria	Sin constatar	108	52	160	
	Constatado	23	65	88	
	Total		131	117	248

Tabla 9. Relación entre el índice general de acoso y la autoestima

La *disminución de la autoestima* forma parte de una de las consecuencias más graves que sufren los niños que han sido victimizados. Diversos autores han señalado este riesgo (Rigby, 1996; Avilés, 2003; Oñate y Piñuel, 2005). La disminución de la autoestima ha sido objeto de investigaciones en las que se ha planteado si el niño victimizado poseía antes de la situación de maltrato unos niveles bajos de autoestima, o si por el contrario la continuada victimización es la que ha podido rebajar los niveles de autoestima en la persona. En cualquier caso, nuestro objetivo es reflejar los resultados que conciernen al riesgo de sufrir una disminución de la autoestima, si se ha sufrido acoso escolar.

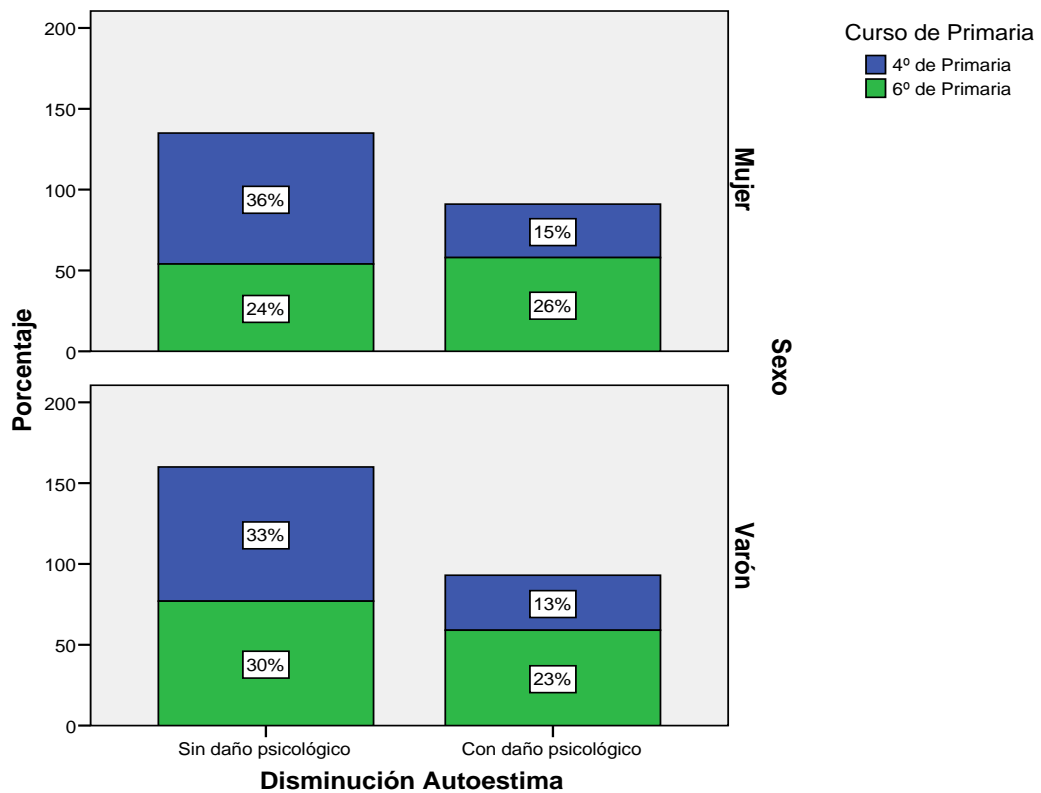
El índice general de riesgo nos indica que hay un 4,4 más de probabilidad de tener daño psicológico si se sufre acoso entre los alumnos de 4º. Por otra parte, el índice de riesgo relativo obtenido, un 2,68, nos indica que existe casi tres veces más riesgo en este grupo de sufrir disminución de la autoestima. Este índice de riesgo no supera a los obtenidos en las escalas de *estrés postraumático* y *flashbacks*, pero sí a la escala de *distimia*. Si tomamos como referencia el curso de 6º, comprobamos cómo el índice de riesgo general es de 5,8, mayor que el obtenido por el curso de 4º (4,4). Sin embargo, el índice de riesgo relativo es menor que en 4º, un 2,4.

Estimación de riesgo				
Curso de Primaria		Valor	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior
4º de Primaria	Razón de las ventajas para Índice General Acoso (Sin constatar / Constataado)	4,342	2,353	8,013
	Para la cohorte Disminución Autoestima = Sin daño psicológico	1,656	1,282	2,140
	Para la cohorte Disminución Autoestima = Con daño psicológico	,381	,259	,562
	N de casos válidos	231		
6º de Primaria	Razón de las ventajas para Índice General Acoso (Sin constatar / Constataado)	5,870	3,289	10,476
	Para la cohorte Disminución Autoestima = Sin daño psicológico	2,583	1,789	3,729
	Para la cohorte Disminución Autoestima = Con daño psicológico	,440	,341	,568
	N de casos válidos	248		

Tabla 10. Estimación de riesgo en 4º y 6º curso de primaria

Nuevamente el índice general de acoso recogido en la tabla de contingencia nos indica que es más probable que los alumnos de 6° (5,870) sufran más daño psicológico que los de 4° (4,342).

Los resultados se presentan en la siguiente gráfica:



Gráfica 64. Disminución de la autoestima, curso y sexo

A continuación figuran la tabla de contingencia y el índice de riesgo de la escala de *autodesprecio*:

Índice General Acoso * Autodesprecio * Curso de Primaria

Tabla de contingencia

Recuento		Autodesprecio			
Curso de Primaria		Sin daño psicológico	Con daño psicológico	Total	
4º de Primaria	Índice General Acoso Sin constatar	125	38	163	
	Índice General Acoso Constatado	27	41	68	
	Total	152	79	231	
6º de Primaria	Índice General Acoso Sin constatar	124	36	160	
	Índice General Acoso Constatado	35	53	88	
	Total	159	89	248	

Tabla 11. Relación entre el índice general de acoso y autodesprecio

El índice general de riesgo que se obtiene en 4º curso es cercano al 5, exactamente 4,96, con lo cual nos indica que el riesgo de sufrir daño psicológico es elevado, cinco veces más probable entre los alumnos que han sufrido acoso constatado. En relación a 6º, también es cinco veces más probable ser víctima del daño psicológico.

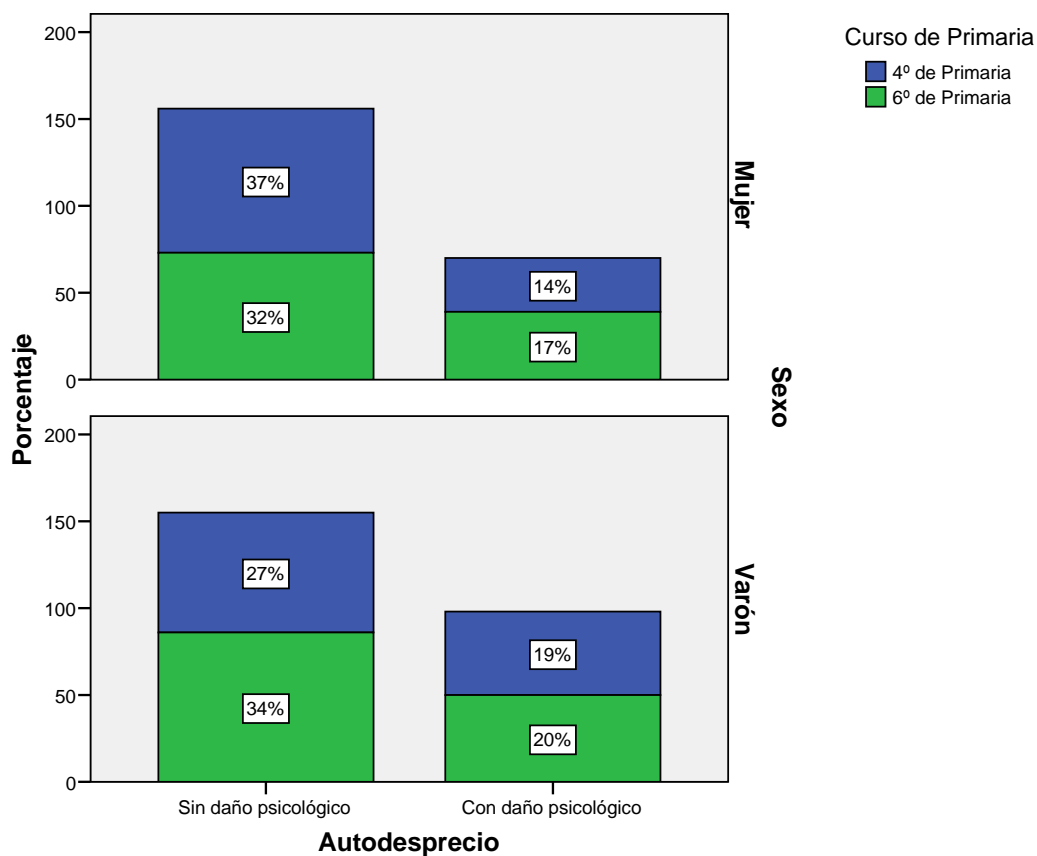
Estimación de riesgo

Curso de Primaria		Valor	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior
4º de Primaria	Razón de las ventajas para Índice General Acoso (Sin constatar / Constatado)	4,995	2,724	9,161
	Para la cohorte Autodesprecio = Sin daño psicológico	1,931	1,424	2,620
	Para la cohorte Autodesprecio = Con daño psicológico	,387	,276	,543
	N de casos válidos	231		
6º de Primaria	Razón de las ventajas para Índice General Acoso (Sin constatar / Constatado)	5,216	2,963	9,183
	Para la cohorte Autodesprecio = Sin daño psicológico	1,949	1,487	2,553
	Para la cohorte Autodesprecio = Con daño psicológico	,374	,268	,522
	N de casos válidos	248		

Tabla 12. Estimación de riesgo en 4º y 6º de primaria

El indicador del índice general de acoso para los alumnos de 4º es de 4,995 y para los de 6º, del 5,216, con lo cual en este curso es más probable que los alumnos sufran daño psicológico.

A continuación se recogen los resultados en la gráfica, en la que se puede comprobar cómo en la escala de *autodesprecio* los niños obtienen un porcentaje mayor que las niñas, en concreto, los niños de 6º curso:



Gráfica 65. Autodesprecio, curso y sexo

6.6.8. Regresión Logística.

Para llegar a establecer una posible relación entre las variables que hemos estado utilizando, como son el curso y el sexo, con el conjunto de las variables de acoso y clínicas, podemos utilizar técnicas estadísticas como la regresión logística y el análisis discriminante. En este caso, usaremos la regresión logística debido a que no requiere que las variables se distribuyan normalmente, con variables homogéneas. Sin embargo, el análisis discriminante requiere que se cumplan supuestos de distribución.

En la siguiente tabla figuran los coeficientes, sus estadísticos de Wald y la probabilidad asociada a cada uno de ellos. Los resultados obtenidos reflejan que las modalidades de acoso de *intimidación* ($p = 0,01$), *coacciones* ($p = 0,037$), *bloqueo social* ($p = 0,000$) y *agresiones* ($p = 0,002$) son las escalas que presentan una relación con la variable sexo. Por lo tanto, en estos casos, niños y niñas dan respuestas diferentes.

		Variables en la ecuación					
		B	E. T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 ^a	Hostigamiento	-,057	,043	1,774	1	,183	,945
	Intimidación	,290	,113	6,588	1	,010	1,337
	Amenazas	,171	,196	,760	1	,383	1,186
	Coacciones	,249	,120	4,353	1	,037	1,283
	Bloqueo social	-,470	,097	23,482	1	,000	,625
	Exclusión social	-,050	,063	,640	1	,424	,951
	Manipulación social	,042	,067	,391	1	,532	1,043
	Agresiones	,179	,057	10,027	1	,002	1,196
	Constante	,009	,141	,004	1	,949	1,009

^a. Variable(s) introducida(s) en el paso 1: Hostigamiento, Intimidación, Amenazas, Coacciones, Bloqueo social, Exclusión social, Manipulación social, Agresiones.

Tabla 13. Modalidades de acoso relacionadas con la variable sexo

A continuación figura la tabla de clasificación que nos indica que se clasifican adecuadamente un 62,3% de los casos. Especialmente relevante es señalar que la mayor parte de los errores tienen lugar cuando se clasifican a las mujeres. Sin embargo, los hombres se clasifican mucho mejor al obtener un 73,6%:

Tabla de clasificación^a

Observado		Pronosticado			
		Sexo		Porcentaje correcto	
		Mujer	Varón		
Paso 1	Sexo	Mujer	121	125	49,2
		Varón	75	209	73,6
Porcentaje global					62,3

^a. El valor de corte es ,500

Tabla 14. Clasificación de los grupos según el sexo

Si tenemos en cuenta la variable curso y su relación con las modalidades de acoso, los resultados son algo diferentes. Si bien las modalidades de *intimidación* ($p = 0,005$) y *agresiones* ($p = 0,069$) muestran relación con la variable curso, igual que también se relacionaban con la variable sexo, ahora son dos nuevas modalidades de acoso las que se relacionan con el curso, pero no con el sexo. Éstas son el *hostigamiento* ($p = 0,000$) y la *exclusión social* ($p = 0,000$).

En la siguiente tabla se recogen los resultados del análisis:

VARIABLES EN LA ECUACIÓN

		B	E. T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 ^a	Hostigamiento	,186	,044	18,018	1	,000	1,205
	Intimidación	-,301	,108	7,836	1	,005	,740
	Amenazas	,015	,170	,008	1	,930	1,015
	Coacciones	,103	,110	,879	1	,349	1,109
	Bloqueosocial	-,121	,087	1,928	1	,165	,886
	Exclusiónsocial	-,240	,065	13,714	1	,000	,787
	Manipulaciónsocial	,019	,064	,091	1	,762	1,019
	Agresiones	-,100	,055	3,313	1	,069	,904
	Constante	,347	,141	6,054	1	,014	1,414

^a. Variable(s) introducida(s) en el paso 1: Hostigamiento, Intimidación, Amenazas, Coacciones, Bloqueosocial, Exclusiónsocial, Manipulaciónsocial, Agresiones.

Tabla 15. Relación de las modalidades de acoso y el curso

A continuación se recogen los resultados de la clasificación, en la que como puede comprobarse, se clasifican de manera correcta un 69,8% de los casos:

Tabla de clasificación^a

Observado		Pronosticado			Porcentaje correcto
		Curso de Primaria		Porcentaje correcto	
		4º de Primaria	6º de Primaria		
Paso 1	Curso de Primaria	4º de Primaria	140	125	52,8
		6º de Primaria	80	185	69,8
Porcentaje global					61,3

^a. El valor de corte es ,500

Tabla 16. Clasificación de los grupos según el curso

En relación a las escalas clínicas, podemos decir que existe una relación entre el sexo y la *ansiedad* ($p = 0,078$), el *estrés postraumático* ($p = 0,047$) y los *flashbacks* ($p = 0,001$), tal y como recogemos a continuación:

Variables en la ecuación

		B	E. T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 ^a	Ansiedad	-,255	,145	3,110	1	,078	,775
	Estrés postraumático	,262	,132	3,956	1	,047	1,300
	Distimia	-,216	,149	2,115	1	,146	,805
	Disminución autoestima	-,007	,146	,002	1	,961	,993
	Flashbacks	-,510	,159	10,336	1	,001	,600
	Somatización	,193	,122	2,511	1	,113	1,213
	Autoimagen negativa	,252	,171	2,162	1	,141	1,287
	Autodesprecio	,016	,154	,011	1	,917	1,016
	Constante	,064	,145	,195	1	,659	1,066

^a. Variable(s) introducida(s) en el paso 1: Ansiedad, Estrés postraumático, Distimia, Disminución autoestima, Flashbacks, Somatización, Autoimagen negativa, Autodesprecio.

Tabla 17. Relación entre escalas clínicas y secuelas psicológicas según el sexo

Nuevamente la siguiente tabla nos vuelve a señalar que se clasifica mejor a los hombres que a las mujeres. El porcentaje global nos indica que un 60,2% de los casos analizados se clasifican correctamente:

Tabla de clasificación^a

Observado		Pronosticado			
		Sexo		Porcentaje correcto	
		Mujer	Varón		
Paso 1	Sexo	Mujer	101	145	41,1
		Varón	66	218	76,8
Porcentaje global					60,2

^a. El valor de corte es ,500

Tabla 18. Clasificación de los grupos según el sexo

Los resultados del análisis también reflejan resultados diferentes si queremos establecer la relación posible entre escalas clínicas y curso. En la clasificación anterior, las escalas clínicas de *ansiedad*, *estrés postraumático* y *flashbacks*, se relacionaban con la variable sexo, sin embargo ahora, solamente la escala de *flashbacks* ($p = 0,008$) refleja relación con el curso, tal y como se recoge a continuación:

Variabes en la ecuación

		B	E. T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 ^a	Ansiedad	-,036	,145	,061	1	,805	,965
	Estrés postraumático	,035	,131	,073	1	,787	1,036
	Distimia	,145	,149	,954	1	,329	1,156
	Disminución autoestima	,008	,147	,003	1	,957	1,008
	Flashbacks	-,422	,158	7,124	1	,008	,656
	Somatización	-,105	,122	,734	1	,392	,900
	Autoimagen negativa	,025	,171	,021	1	,884	1,025
	Autodesprecio	-,075	,155	,232	1	,630	,928
	Constante	,324	,146	4,901	1	,027	1,382

^a. Variable(s) introducida(s) en el paso 1: Ansiedad, Estrés postraumático, Distimia, Disminución autoestima, Flashbacks, Somatización, Autoimagen negativa, Autodesprecio.

Tabla 19. Relación entre escalas clínicas y curso

La siguiente tabla confirma nuevamente una mejor clasificación de los hombres respecto a las mujeres. El porcentaje global asciende al 62,1%:

Tabla de clasificación^a

Observado		Pronosticado			Porcentaje correcto
		Curso de Primaria		Porcentaje correcto	
		4º de Primaria	6º de Primaria		
Paso 1	Curso de Primaria	4º de Primaria	145	120	54,7
		6º de Primaria	81	184	69,4
Porcentaje global					62,1

^a. El valor de corte es ,500

Tabla 20. Clasificación de los grupos según el sexo

Una última relación que puede resultar relevante tiene que ver con el índice general de acoso ($p = 0,020$), el cual se relaciona con el curso de los alumnos evaluados. Clasifica correctamente al 56,2% de los casos, tal y como se recoge en las siguientes tablas:

Tabla de clasificación^a

Observado		Pronosticado			Porcentaje correcto
		Curso de Primaria		Porcentaje correcto	
		4º de Primaria	6º de Primaria		
Paso 1	Curso de Primaria	4º de Primaria	129	136	48,7
		6º de Primaria	96	169	63,8
Porcentaje global					56,2

^a. El valor de corte es ,500

Tabla 21. Clasificación de los alumnos evaluados y curso

Variables en la ecuación

		B	E. T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 ^a	IGA	-,031	,013	5,420	1	,020	,969
	IA	,042	,040	1,129	1	,288	1,043
	Constante	,305	,139	4,850	1	,028	1,357

^a. Variable(s) introducida(s) en el paso 1: IGA, IA.

Tabla 22. Relación entre el índice general de acoso y curso

Sin embargo, tal y como podemos constatar a continuación, no existe relación entre el índice general de acoso y la intensidad del acoso con el sexo:

Tabla de clasificación^a

Observado		Pronosticado			
		Sexo		Porcentaje correcto	
		Mujer	Varón		
Paso 1	Sexo	Mujer	0	246	,0
		Varón	0	284	100,0
Porcentaje global					53,6

^a. El valor de corte es ,500

Tabla 23. Clasificación de los grupos evaluados según el sexo

Variables en la ecuación

		B	E. T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 ^a	IGA	-,001	,013	,003	1	,958	,999
	IA	,026	,040	,420	1	,517	1,026
	Constante	,104	,137	,572	1	,450	1,109

^a. Variable(s) introducida(s) en el paso 1: IGA, IA.

Tabla 24. Relación entre el índice general de acoso y la intensidad del acoso según el sexo

6.7. Discusión

En este trabajo hemos partido de una hipótesis inicial que planteaba la posible existencia de maltrato con diferentes grados de severidad, por ello será uno de los hilos conductores que guiará este apartado. Otro de los temas que se abordarán será cómo evoluciona este problema a lo largo de los diferentes cursos de educación primaria así como en las diferentes edades que se han estudiado.

Se reflejarán también aspectos ya más relacionados con la situación de maltrato, esto es, qué tipo de modalidades son las que se dan con mayor frecuencia y qué tipo de conductas en concreto desarrollan los niños para acosar a sus compañeros.

En el apartado final se señalarán las consecuencias que tiene para la víctima el haber estado sometido a una situación de acoso escolar.

Si comenzamos prestando atención a los niveles de incidencia del acoso escolar, podemos decir que un 2,7% de los alumnos de 4º y de 6º de primaria que han sido evaluados son víctimas del acoso escolar en la modalidad más grave, en el acoso muy constatado. En el acoso constatado, el porcentaje de los alumnos acosados aumenta, al 10,7%. Esto supone que de los 530 alumnos que constituyen la muestra, 71 se han visto afectados en alguna medida por situaciones de maltrato.

Estas cifras de incidencia sobre las modalidades de acoso más graves son similares a las que han venido ofreciendo otros estudios realizados (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Defensor del Pueblo, 2000). Estos estudios han presentado resultados similares a los obtenidos en esta investigación (entre un 10 y un 15%). Uno de los autores que más ha investigado sobre la violencia escolar, Dan Olweus llegó a estas mismas conclusiones, afirmando que aproximadamente un 15% de los alumnos se encontraban envueltos en situaciones de maltrato con sus compañeros, ya fuera como víctimas, agresores o ambas cosas al mismo tiempo (Olweus, 1985)

Sin embargo, el estudio realizado en la Comunidad de Madrid por Oñate y Piñuel (2005) no obtiene esos resultados, al concluir que la incidencia del acoso escolar es de un 24%, algo más superior al resto de los estudios.

Partiendo de la primera hipótesis formulada en la que se esperaba encontrar un descenso del acoso escolar a medida que avanzase la edad de los niños, los resultados encontrados no pueden avalarla. Si bien es cierto que en muchos estudios realizados

sobre la perspectiva evolutiva de los malos tratos entre iguales se aprecia un descenso del número de afectados con la edad (Olweus, 1993; Whitney y Smith, 1993), en la presente investigación no se han obtenido esos resultados. Dentro del grupo de niños que son víctimas de acoso escolar evaluados, el índice general de acoso no siempre disminuye con la edad, sino que aumenta.

Al realizar el análisis del índice general de acoso por curso y sexo, hemos podido comprobar que tanto en el acoso bien constatado como en el muy constatado en el sexo femenino el índice general de acoso aumenta a medida que avanza el curso. De tal manera que las niñas de 6º obtienen porcentajes mayores que las de 4º.

En el sexo masculino, sucede algo similar, pues los alumnos de 6º, tanto en el acoso bien constatado como en el muy constatado, consiguen porcentajes superiores a los alumnos de 4º curso, con lo cual nos indica que el índice general de acoso no disminuye a medida que los alumnos avanzan de curso. En el acoso más grave también son los niños quienes alcanzan un porcentaje mayor al de las niñas. Por lo tanto, el acoso muy constatado afecta más al sexo masculino y al curso de 6º.

Este dato se completa también con la evaluación de dicha escala teniendo en cuenta los grupos de edad. Así, en el sexo femenino en el acoso muy constatado se han obtenido porcentajes iguales en las niñas de 9 y 11 años; en el sexo masculino, en este tipo de acoso, son los niños de 11 años quienes superan ligeramente a los niños de 9 años. Sin embargo, en el acoso bien constatado los niños de 9 años sufren más situaciones de acoso que los niños de 11 años. En el grupo de las niñas son las que tienen la edad de 11 años las que sufren en mayor medida las situaciones de acoso, porcentaje que supera al obtenido por las niñas de 9 años. Estos resultados nos indican que efectivamente el índice general de acoso no siempre disminuye con la edad.

Por otra parte, podemos concluir que el índice general de acoso es superior en el sexo masculino, tanto en el acoso bien constatado como en el muy constatado, esto es, padecen mayor incidencia de violencia escolar los niños que las niñas (un 3,6% frente al 1,7% en el acoso muy constatado, y un 11,4% frente al 9,8 en el acoso bien constatado, respectivamente).

Hay que señalar que aunque sigue apareciendo una tendencia a que sea el sexo masculino el que ejerce mayoritariamente como víctima en las situaciones de acoso, las

distancias se acortan en este estudio y las diferencias no son tan significativas como se podría esperar. Si bien hay investigaciones que dicen que hay más chicos que chicas implicados (Defensor del Pueblo, 1999; Olweus, 1983) o número similar (Ortega, 1992), lo cierto es que esta investigación no revela diferencias significativas de género, algo que nos lleva a afirmar que el papel de víctima se reparte en porcentajes similares entre sexos.

En la segunda hipótesis se planteaba la posibilidad de que los niños sufrieran un tipo de acoso más grave que las niñas, tanto en 4º como en 6º curso. Los datos obtenidos a través de la evaluación realizada teniendo en cuenta las variables de curso y sexo, reflejan que es el grupo de las niñas el que presenta una intensidad de acoso más elevada, en concreto las niñas de 6º, las cuales superan al resto de los grupos, tanto en el acoso bien constatado como en el acoso muy constatado.

Las diferencias las encontramos en el grupo de los niños, pues la gravedad del acoso bien constatado sí que es mayor en los alumnos de 4º que en los de 6º. Por lo tanto, en el sexo masculino, sí que podemos concluir que la intensidad del acoso disminuye con la edad, pero solo en el acoso bien constatado, ya que los porcentajes del acoso en el grupo muy constatado se mantienen igual en ambos cursos.

Al comparar el sexo femenino con el masculino, los resultados contemplan que el porcentaje mayor de intensidad de acoso corresponde a las niñas de 6º curso, en concreto, el acoso bien constatado, muy superior al obtenido por los niños de ese mismo curso. Sin embargo, la intensidad del acoso más grave es sufrida por los niños, quienes superan el porcentaje alcanzado por las niñas.

A la luz de los datos obtenidos, podemos señalar que la intensidad del acoso bien constatado es superior en los niños que en las niñas (12,5% frente al 8,1%, respectivamente). En el acoso muy constatado sucede algo similar, al ser nuevamente los niños quienes obtienen una mayor puntuación, un 2,9% frente al 1,9%, respectivamente). Por lo tanto, igual que sucedía con el índice general de acoso, podemos concluir que la intensidad del acoso es sufrida en mayor medida por el sexo masculino.

Una vez que conocemos qué grupo es el que más sufre la gravedad de la

intensidad de las conductas de acoso, también resulta interesante conocer cómo es su evolución a lo largo de los cursos académicos. Aunque se ha señalado una disminución paulatina del número de conductas definidas como muy frecuentes (Piñuel y Oñate, 2007), los resultados del análisis realizado no corroboran con totalidad esa conclusión, pues los datos obtenidos en el grupo de las niñas reflejan que tanto en el acoso bien constatado como en el muy constatado, la intensidad del acoso es mayor con 11 años que con 9 años. Es en el sexo masculino en el que sí se produce ese descenso de la intensidad del acoso, al ser menor con 11 años que con 9, en el acoso bien y muy constatado.

Por lo tanto en la evolución de la intensidad del acoso no se ha podido observar siempre una disminución progresiva de las conductas intimidatorias.

La tercera hipótesis planteaba la posibilidad de que las situaciones de acoso escolar se produjesen en todos los centros educativos, independientemente de la titularidad, ubicación y tamaño.

A través del estudio realizado se puede concluir que el acoso escolar no depende de factores como la titularidad del centro escolar (pública o privada), la ubicación o el tamaño del mismo. Las primeras investigaciones realizadas en España dejaron clara esta afirmación (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989). Nosotros hemos podido comprobar cómo se producen situaciones de acoso escolar tanto en los colegios concertados como en los públicos. La ubicación tampoco resultó ser un factor determinante, al encontrar que en colegios situados en el centro de la ciudad había más presencia de acoso que en los que estaban situados a las afueras. Un último factor al que se ha hecho alusión es el tamaño del colegio. Tampoco se ha encontrado ningún tipo de relación entre las conductas de acoso y tamaño del centro.

Una cuarta hipótesis hacía referencia a las modalidades de acoso y su posible relación con el sexo de la víctima. Los estudios reflejan que los niños tienden más a cometer agresiones físicas y directas, mientras que las niñas lo son a ejercer un acoso de exclusión social. En la actualidad, se hace necesario valorar si las formas de acoso de las chicas va cambiando y se asemejan más a las formas que utilizan los chicos (Avilés, 2006).

En esta dirección, la cuarta hipótesis planteaba que las modalidades de acoso que estarían más presentes en el sexo masculino serían las relacionadas con el maltrato físico, mientras que en el sexo femenino serían las relacionadas con el maltrato verbal y de exclusión social. El estudio realizado nos proporciona información al respecto.

Se ha podido comprobar cómo las modalidades de acoso que predominan no siempre se relacionan con un tipo de maltrato directo, siendo las conductas agresivas indirectas de corte más psicológico las que cobran un papel fundamental. De hecho, la modalidad de acoso que está más presente tanto en 4º curso como en 6º es el hostigamiento. Si bien las agresiones ocupan una segunda posición como modalidad de acoso también muy frecuente en ambos cursos, la manipulación, exclusión y bloqueo social son las tres modalidades que adquieren una importante presencia.

Efectivamente los resultados reflejan que en las modalidades de acoso utilizadas ya no son los niños quienes se ven afectados por sufrir en mayor proporción que las niñas las conductas de agresión física. De hecho son las niñas las que presentan un mayor porcentaje en las agresiones, en concreto en el acoso bien constatado. Sin embargo, sí son los niños quienes sufren las agresiones (violencia física) en su forma más grave, en concreto entre los alumnos de 6º curso.

Como se ha podido constatar anteriormente, la violencia social en la que englobamos la exclusión social, el bloqueo social y la manipulación social están presentes de manera destacada en el sexo masculino, a pesar de que los estudios las sitúan como modalidades de acoso presentes mayoritariamente en el sexo femenino (Defensor del Pueblo, 2000; Ortega y Mora-Merchán, 2000).

En las modalidades de exclusión y manipulación social los más afectados son los niños tanto en el acoso bien constatado como en el muy constatado (si bien en la manipulación social el porcentaje se iguala (en el acoso muy constatado). Lo significativo son los porcentajes que se han alcanzado en la modalidad de bloqueo social en el acoso bien constatado en el que el número de niños que lo sufren es especialmente superior al de las niñas. En conclusión, no podemos concluir que las modalidades de acoso en las que el aspecto social está más presente las sufran en mayor medida las niñas.

La modalidad de hostigamiento está presente con unos porcentajes similares en

ambos sexos, aunque ligeramente superior en las niñas. Es la modalidad que afecta en mayor medida a los niños y niñas de 4º curso, por encima de la modalidad de las agresiones. Aunque el hostigamiento lo englobamos en un tipo de acoso psicológico que incluye burlas, ridiculizaciones, menosprecios o motes, no podemos concluir que en este estudio sea una modalidad de acoso más presente en el sexo femenino.

Las amenazas y la intimidación en su modalidad de acoso más grave también están más presentes en el sexo masculino. Se corresponden con un tipo de acoso en el que están presentes las amenazas hacia la integridad física de la persona, el hostigamiento físico y las acciones intimidatorias. Son modalidades de maltrato que pertenecen a una intimidación física. Aunque es una modalidad de acoso que siempre se ha relacionado más con el sexo masculino, sí que podemos decir que las distancias se acortan entre ambos sexos, hasta tal punto que las amenazas en el acoso bien constatado las sufren más las niñas que los niños.

Las coacciones se refieren a una violencia verbal, lo mismo que el hostigamiento. Éstas afectan también más a los niños que a las niñas. La mayor diferencia en el porcentaje la encontramos en el acoso muy constatado, considerablemente superior en el sexo masculino.

La quinta hipótesis se relacionaba con los tipos comportamientos de acoso que sufren los alumnos evaluados en los que se esperaba encontrar mayoritariamente un maltrato psicológico y verbal. A pesar de las ideas extendidas en las que la violencia física siempre se ha considerado como el tipo de acoso más presente y también más dañino, lo cierto es que en la actualidad se le da un papel fundamental al hostigamiento verbal y al acoso psicológico (Oñate y Piñuel, 2007).

Sin embargo, debemos añadir que en relación a los tipos de comportamientos más frecuentes no hay un consenso total. Vieira, Fernández y Quevedo (1989) señalan como conductas más frecuentes las agresiones verbales, el robo y las intimidaciones físicas; Mora-Merchán (1997) señala como las formas de intimidar más frecuentes el maltrato verbal (insultos, rumores), pero como las menos frecuentes apunta al maltrato verbal indirecto (amenazas) y maltrato relacional indirecto, en el que incluye el aislamiento y el robo. Por otra parte, el Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (2006), concluye que las agresiones verbales son las conductas de acoso que obtienen

una mayor prevalencia, seguidas de la exclusión social y las agresiones (pero referidas a las propiedades).

Resultados diferentes obtiene también el Informe del Centro Reina Sofía (2005), el cual concluye que el tipo de maltrato más frecuente es el emocional (ignorar, no dejar participar, poner motes, hablar mal de alguien, amenazar para infundir miedo y obligar a hacer cosas), seguido del maltrato físico.

En aquello en que sí parece haber acuerdo es en los tipos de comportamientos en los que se utilizan las agresiones físicas y las amenazas como formas de intimidación, propias del sexo masculino y los rumores y el aislamiento social como formas de acoso muy propias del sexo femenino (Mora-Merchán, 1997; Ortega, 1998; Avilés, 2006).

Los resultados obtenidos en la presente investigación indican que el comportamiento de acoso escolar más presente entre los alumnos evaluados es el poner motes (12,4%) seguido de insultar (7,9%), reírse del otro cuando se equivoca (7,6%), acusar de cosas que no se han dicho o hecho (7,1%) y no hablar (6,3%). Todas las conductas se dan con mayor intensidad en los alumnos de 4º curso, en concreto en el sexo masculino, a excepción de la conducta de no hablar que afecta en mayor medida al sexo femenino.

Las modalidades de acoso más presentes son el hostigamiento (poner motes y reírse de la persona), las agresiones (insultar) y la manipulación social (acusar de cosas que no se han dicho o hecho).

Conductas tales como las burlas (5,2%), mentir (4,6%) y no dejar participar en los juegos (4,4%) también tienen una presencia relevante. Si bien la primera de ellas la debemos incluir en la modalidad de hostigamiento, el mentir pertenece a la modalidad de manipulación social y el no dejar participar a la exclusión social. Estas dos últimas conductas pertenecen al factor de exclusión social. Estas tres modalidades también están más presentes en 4º curso, siendo nuevamente los niños quienes las sufren mayoritariamente.

En el siguiente grupo, encontramos unos porcentajes algo menores, pero no por ello menos importantes. Las conductas de robar (2,7%) y pegar collejas (2,7) tienen una mayor incidencia en 4º curso y en el sexo masculino. Sin embargo, la conducta de gritar (2,8%) la sufren los niños de 6º y el ignorar también predomina en 6º curso, pero ahora son las niñas las más afectadas, con un 2,7%. El meterse con alguien para hacerlo llorar

es otro tipo de conducta presente mayoritariamente en 4º curso, y son las niñas las más afectadas.

Comportamientos tales como las amenazas (2,3%), el obligar a hacer cosas que están mal (1,7%), amenazar con pegar (1,7%), pegar con objetos (1,4%), no dejar relacionarse con los demás (1%) y zarandear (0,8%) tienen una menor presencia entre los alumnos.

A la vista de los resultados obtenidos, podemos concluir que todas las conductas de acoso afectan al sexo masculino en mayor medida, con la excepción de las conductas de ignorar o hacer el vacío, el no dejar relacionarse con otros y el hacer llorar, que las sufre más el sexo femenino.

En relación al curso, son los niños de 4º los más afectados por las conductas de acoso, con la salvedad de las conductas de gritar, no dejar que la persona se relacione con otros, ignorar y el mentir, las cuales predominan en 6º curso.

Si tenemos en cuenta los resultados obtenidos, podemos concluir que las conductas relacionadas con el ámbito social (ignorar, hacer el vacío y no dejar que se relacione con el compañero) están más presentes en el sexo femenino, aunque las diferencias no son significativas. Otras conductas relacionadas con el ámbito de la exclusión (no hablar, no dejar jugar, mentir) están presentes, sin embargo, en el sexo masculino, pese a que en principio se esperaba que al ser conductas relacionadas con un maltrato social estuvieran más presentes en el sexo femenino.

Conductas que implican maltrato físico (pegar collejas o patadas, zarandear o pegar con objetos) sí afectan más a los niños que a las niñas, hasta tal punto que en pegar con objetos y zarandear no afecta a las niñas. Por lo tanto, este tipo de agresiones directas afectan más al sexo masculino que al femenino.

Los estudios también recogen que la intimidación a través de las amenazas también afecta más a los niños que a las niñas (Ortega, 1998; Piñuel y Oñate, 2007). Nuestros resultados pueden confirmar esas afirmaciones. De hecho, los resultados recogen que las conductas de acoso consistentes en amenazar no están presentes en el sexo femenino.

Podemos corroborar en buena medida que las conductas que más sufren los alumnos son las relacionadas con agresiones verbales (poner motes, insultar), tal y como recogen también otros estudios (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989; Ortega, 1998; Informe del Defensor del Pueblo, 2006).

Resulta llamativo que tipos de comportamientos más sociales (de exclusión, manipulación y bloqueo social) estén presentes tanto en el sexo masculino como en el femenino. Conductas como ignorar, hacer el vacío y no hablar afectan en mayor medida a las niñas, pero no sucede lo mismo con la conducta de no dejar jugar, la cual afecta más al sexo masculino (2,5%) que al sexo femenino (1,9%), o la conducta de ir contando mentiras, la cual también está más presente en niños (2,7%) que en niñas (1,9%). Aunque algunos estudios relacionan el tipo de acoso más social con el sexo femenino (Ortega, 1998; Oñate y Piñuel, 2007), otros autores sostienen que no existen diferencias significativas (Bentley y Li 1995; Avilés, 2002).

Las secuelas psicológicas (flashbacks, estrés postraumático, distimia, disminución de la autoestima, somatizaciones, autoimagen negativa, autodesprecio y ansiedad) afectan de manera mayoritaria al sexo masculino, exceptuando los flashbacks y la disminución de la autoestima, que afectan más al sexo femenino.

En la hipótesis sexta se proponía estudiar la relación existente entre el haber sufrido acoso psicológico y manifestar sintomatología de estrés postraumático. En el estudio realizado se observa la presencia de este tipo de secuela psicológica tanto en el sexo masculino como en el femenino, siendo mayor el porcentaje que presenta este daño en el sexo masculino. Sánchez (2008) señala las diferencias por sexo en los índices de estrés postraumático, siendo más elevados en el sexo femenino en todas las edades. Los resultados que se recogen en la presente investigación indican que es el sexo masculino el que manifiesta las secuelas del estrés postraumático en mayor proporción, tanto en el acoso bien constatado como en el muy constatado. Asimismo, tampoco se han podido obtener resultados similares a los obtenidos por Oñate y Piñuel (2007) en lo relativo al sexo de los afectados por el estrés postraumático. Dichos autores señalaban que en educación primaria, este daño lo sufrían en mayor proporción los alumnos de cursos más inferiores y en menor medida los alumnos de los cursos superiores. En el estudio realizado, se ha podido comprobar que si bien este daño psicológico es sufrido en mayor medida por el sexo masculino, no afecta más a los niños de cursos inferiores que a aquellos que se encuentran en cursos superiores, de hecho, la incidencia es mayor en 6º que en 4º curso.

Como ya se señaló con anterioridad, el estrés postraumático afecta tanto al sexo femenino como al sexo masculino; sin embargo, no es la secuela que más sufren los niños y niñas.

Haciendo referencia a los posibles daños psicológicos producidos por las situaciones de intimidación, y en relación al índice general de acoso, la secuela clínica que parece estar más presente entre los alumnos víctimas del acoso es el estrés postraumático (21,1%), seguido de la disminución de la autoestima (20,7%) y la distimia (19,7%). Por otra parte, conviene señalar que es el sexo masculino el que obtiene siempre los mayores porcentajes.

Considerando la intensidad del acoso, la secuela clínica más presente es la disminución de la autoestima (15,2%), seguida de la ansiedad (14,9%) y los flashbacks (14,5%).

Respecto al sexo, los resultados ya no son tan claros como en el índice anterior, que siempre alcanzaba porcentajes superiores en el sexo masculino. Ahora, los niños obtienen los mayores porcentajes en la escala de ansiedad (16,2% frente al 13,3%, respectivamente), estrés postraumático (15,4% los niños y 14,2% las niñas), somatizaciones (11,1% y 11,9%, respectivamente) y flashbacks (15,0% del sexo masculino frente al 13,7% del sexo femenino). Sin embargo, son las niñas las que se ven más afectadas por secuelas psicológicas como el autodesprecio (14,6%, frente al 13,4% de los niños), la autoimagen negativa (15,5% frente al 10,7%, respectivamente), disminución de la autoestima (19,0% en las niñas y 11,9% en los niños) y la distimia (17,3% de las niñas y el 11,5% de los niños).

En relación a los resultados obtenidos, el daño psicológico que presenta mayor incidencia se encuentra en la escala de estrés postraumático, dato que no es coincidente con el obtenido en el Informe Cisneros X (2006), el cual concluye que el daño que más afecta a los alumnos evaluados es la disminución de la autoestima. En el presente estudio la disminución de la autoestima y la distimia ocupan el segundo y tercer lugar respectivamente, resultado que no coincide del todo con el obtenido en el Informe Cisneros X, al situar en segundo lugar las somatizaciones. La coincidencia la encontraríamos en la escala de distimia, al situarla en ambos estudios en un tercer lugar.

Las menores incidencias las encontramos en las escalas de somatizaciones y autoimagen negativa, resultado que tampoco coincide con el obtenido por el Informe Cisneros X, al obtener los menores porcentajes en las escalas de autodesprecio y flashbacks.

Por otra parte, conviene señalar que las modalidades de acoso presentan relaciones tanto con el curso como con el sexo de los alumnos evaluados. En concreto,

la intimidación, las coacciones, el bloqueo social y las agresiones se relacionan con el sexo. La variable del curso se relaciona con el hostigamiento, la exclusión social, la intimidación y las agresiones. Estas dos últimas modalidades también están presentes en la variable de sexo, como se señaló anteriormente.

Las escalas clínicas presentan igualmente relación con el sexo y con el curso. En concreto, con el sexo se relacionan las escalas de ansiedad, estrés postraumático y flashbacks. Con el curso solamente existe relación con la escala de flashbacks.

El índice general de acoso refleja que existe una relación con el curso, pero no con el sexo.

6.8. Conclusiones

- Se confirma, en nuestro estudio, la presencia de situaciones de acoso escolar en los cursos de 4º y 6º de primaria tanto en el sexo masculino como en el femenino.

- El índice general de acoso refleja una relación con el curso, pero no con el sexo de las víctimas del acoso.

- Los resultados obtenidos a través del índice general de acoso no nos permiten constatar que las conductas de acoso disminuyan con la edad, sino que éstas aumentan, por lo tanto no son los niños y niñas más pequeños los más afectados por las situaciones de maltrato entre iguales. El acoso más grave es sufrido por el grupo de 6º curso, en concreto por el sexo masculino.

- No siempre el sexo masculino es el más afectado por las conductas de acoso; en concreto, en el acoso bien constatado las niñas de 6º superan a los niños de este mismo grupo.

- En relación a la intensidad del acoso, en el sexo femenino no se ha podido observar una disminución paulatina de la frecuencia de las conductas de acoso a medida que avanza la edad. En el sexo masculino nos encontramos con la excepción, pues el acoso bien constatado es superior en los niños de 4º que en los de 6º de primaria, y en el acoso muy constatado se obtienen iguales porcentajes entre los alumnos de 4º y 6º.

La intensidad del acoso más grave lo sufre mayoritariamente el sexo masculino, y al igual que sucedía con el índice general de acoso, el grupo de 6º.

- Las situaciones de acoso escolar están presentes tanto en los colegios concertados como en los colegios públicos. La ubicación del colegio (centro de la ciudad o extrarradio) y el tamaño del mismo tampoco es un factor relevante en la aparición de conductas de acoso.

- Los datos de la investigación confirman que la estructura del acoso escolar no se ajusta siempre a las formas de acoso psicológico, pues las agresiones físicas tienen una presencia destacada, tanto en los alumnos de 4º como los de 6º curso. De esta manera, las modalidades de acoso más frecuentes engloban tanto los comportamientos de hostigamiento y acoso psicológico como los comportamientos de violencia directa, como las agresiones.

- Las agresiones (violencia física) son sufridas mayoritariamente por el sexo masculino (en su forma más grave). Este tipo de acoso lo sufren en mayor proporción los alumnos más mayores, los de 6º curso.

- Las modalidades de acoso más frecuentes son el hostigamiento, las agresiones y la manipulación social. Aquellas relacionadas con el ámbito social como son la exclusión, manipulación y bloqueo social afectan más al sexo masculino que al femenino, tanto en el acoso bien constatado como en el muy constatado. Solamente encontramos una única excepción relacionada con la modalidad de manipulación social, al estar presente con unos porcentajes similares en ambos sexos en el acoso muy constatado. Estas tres formas de acoso afectan en mayor proporción a los grupos de 6º curso, más que a los de 4º.

- Todas las modalidades de acoso afectan mayoritariamente al grupo de 6º curso, exceptuando el hostigamiento y las amenazas, que afectan en una mayor proporción a los alumnos de 4º.

- Las conductas relacionadas con las agresiones verbales son las que están más presentes entre los alumnos evaluados, en concreto, el *poner motes*, seguido de *insultar* y *reírse del otro cuando se equivoca*.

- Las conductas de acoso afectan mayoritariamente al sexo masculino, con la excepción de *hacer el vacío*, *no dejar relacionarse con otros* y *hacer llorar* que las sufre más el sexo femenino. Las conductas que implican maltrato físico afectan más a los niños que a las niñas.

- Las secuelas psicológicas fruto del acoso recibido, como son la disminución de la autoestima, la distimia, la autoimagen negativa y el autodesprecio afectan en mayor medida a los alumnos de 6º curso. Las escalas restantes como la ansiedad, el estrés postrumático, los flashbacks y las somatizaciones las sufren en mayor medida los niños de 4º curso. Las secuelas psicológicas que más afectan al sexo masculino son el estrés postraumático, el autodesprecio y la ansiedad; las niñas sufren más la autoimagen negativa.

- Si tenemos en cuenta el índice general de acoso, las secuelas que más sufren los alumnos evaluados son el estrés postraumático, seguido de la disminución de la autoestima y la distimia. Sin embargo, los resultados obtenidos en la escala de intensidad, reflejan que es la disminución de la autoestima la secuela que más sufren, seguida de la ansiedad y los flashbacks. Todas las secuelas psicológicas, exceptuando las referidas a la escala de los flashbacks afectan más a los alumnos de 4º. En relación al sexo, conviene señalar que siempre es el sexo masculino el que obtiene un daño constatado superior al sufrido por el sexo femenino.

- En la escala de intensidad del acoso, y teniendo en cuenta el curso, el acoso constatado es sufrido por los alumnos de 6º en las escalas de autoimagen negativa, disminución de la autoestima y estrés postraumático. El resto afecta a los alumnos de 4º. En el sexo, el daño constatado lo sufren más las niñas en las escalas de autodesprecio, autoimagen negativa, disminución de la autoestima y la distimia.

- Existe relación entre las modalidades de coacciones y bloqueo social con la variable sexo. El hostigamiento y la exclusión social se relacionan con la variable curso. Tanto la intimidación como las agresiones se relacionan con el curso y con el sexo.

- Las escalas clínicas de ansiedad, estrés postraumático y flashbacks muestran relación con el sexo de los alumnos evaluados. Sin embargo, solamente los flashbacks presentan relación con el curso.

6.9 Análisis crítico de la investigación y líneas futuras de trabajo.

Aunque los objetivos de la investigación se han podido cumplir, a lo largo de la misma nos hemos ido dando cuenta de una serie de carencias y limitaciones, que intentaremos esbozar en este apartado.

El habernos adentrado en el conocimiento del acoso escolar nos ha permitido tomar conciencia real del problema y conocer los aspectos que se pueden escapar al estudio y a los instrumentos que se utilizan para detectar una posible situación de acoso en la escuela. En este sentido, la constatación de diferentes grados en la gravedad de las conductas de acoso, nos ha permitido corroborar la idea de que, efectivamente, todas las situaciones de acoso pueden llegar a ser muy perjudiciales y dañinas para quien las sufra.

Esta línea de razonamiento nos conduce inevitablemente a pensar en la importancia de incorporar en las investigaciones futuras estudios de tipo longitudinal que nos puedan mostrar cómo es la evolución psicológica de un niño que ha sido víctima de conductas de acoso.

Otro aspecto que también resulta merecedor de un estudio más pormenorizado es el relativo a las características de la personalidad de los agresores y de las víctimas que nos permitan establecer unos indicadores fiables para detectar situaciones de acoso escolar. En esta línea, resulta relevante a la hora de hacer una evaluación la utilización de estrategias e instrumentos diversos de medición, así como recabar información de diferentes fuentes: padres, profesores y de los propios alumnos.

Para finalizar este apartado, conviene recordar la importancia que tiene para la prevención y el abordaje de las situaciones de acoso, el poder realizar investigaciones que nos aporten los datos necesarios para que esto se pueda llevar a la práctica. El no poder realizar estudios no solo obstaculiza el conocimiento de este tipo de situaciones o de otras similares, sino que también nos impide conocer algo que puede tener importantes consecuencias. Las situaciones de acoso no suponen algo vergonzoso que tengamos que ocultar, sino que se trata de un serio problema, presente en muchos centros educativos, y que si se aborda a tiempo y de manera adecuada puede tener una buena solución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, M^a. L., Pereira, M^a. C. y Soto, J. (2003). Convivencia versus violencia. Una propuesta de intervención educativa. *Revista de Investigación en Educación*, N^o 1, 15-48.

Amado, J. y Freire. (2001). *Definitions, prevalence and sources of violence in Portugal*. Recuperado el 23 de octubre de 2008, del sitio Web del Proyecto Visionary: <http://www.bullying-in-school.info/es/content/information-basica/sbv-in-europe/portugal-overview.html>.

American Psychiatric Association (2000). DSM-IV-TR. Manual Diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales. Edición Española, 2002. Barcelona: Masson.

Archer, J. y Browne, K. (1989). Concepts and Approaches to the Study of Aggression. En J. Archer y K. Browne (Eds.), *Human Aggression: Naturalistic Approaches* (pp. 3-24). Londres: Routledge and Kegan Paul.

Arpo, R. (2005). *Definitions, prevalence and sources of violence in Finland*. Recuperado el 23 de octubre de 2008, del sitio Web del Proyecto Visionary: <http://www.bullying-in-school.info/es/content/information-basica/sbv-in-europe/finland-overview.html>.

Attili, G. y Vermigli, P. (1994). Suceso sociale in età scolare e relazioni madre-bambino. *Età Evolutiva*, 48, 90-95.

Avilés, J. M. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Grafolid.

Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores. Víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.

Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la ESO mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999). *Anales de psicología*, 21 (1), 27-41.

Bacchini, D.; Amodeo, A. y Valerio, P. (1998). Aiutati che Dio ti aiuta. Il comportamento di aiuto nel fenómeno del bullismo. *Età Evolutiva*, 60, 109-116.

Baldry, A. y Farrington, D. P. (1998). Parenting influences of bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology*, 3, 237-254.

Bandura, A. (1973). *Agresion: A social learning analysis*. Englewood C J.: Prentice Hall.

Bandura, A. (1976). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.

Bandura, A. (1980). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad.

Bandura, A. y Ribes, E. (1975). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.

Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, Vol. 4 (2), 151-170.

Bentley, K. M. y Li, A. K. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and students beliefs about aggression. *Canadian Journal of school psychology*, 11, 153-165.

Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social psychological analysis*. New York: Mc Graw-Hill.

Berkowitz, L. (1969). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Berkowitz, L. (1984). *Some effect thoughts on anti-prosocial influences of media events*, *Psychological Bulletin*, 95.

Berkowitz, L. (1989). The frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.

Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: DDB.

Besag, V. (1989). *Bullies and Vistims in schools*. Philadelphia: Open University Press.

Blaya, C.; Debardieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.

Bowlby, J. (1972). *Cuidado maternal y amor*. México: Fondo de Cultura Económica.

Brennan, P.; Mednick, S. y Kandel, E. (1991). Congenital determinants of violent and property offending. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: LEA.

Bringioti, M^a I. (2000). *La escuela ante los niños maltratados*. Madrid: Morata

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Buela, G. Del Campo. y Bermúdez, M. P. (2006). Evaluación e intervención de la conducta antisocial. En M. Bermúdez, y A. Bermúdez, *Manual de psicología clínica infantil* (pp. 291-312). Biblioteca Nueva: Madrid.

Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: John Wiley.

Byrne, B. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 15 (4), 574-586.

Caireta, M. y Barbeito, C. (2005). Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto. *Cuadernos de Educación para la Paz*, Barcelona.

Calvo, A. R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. Madrid: Eos.

Carbonero, M. A.; Martín, L. J. Cubero. y J. L. Blanco. M. A. (2002). Visión de la violencia escolar desde la familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1).

Castells, M., (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol 1. *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.

Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad emocional. *Psicothema*, 18, (3), 367-373.

Cerezo, F. (1996). *Agresividad social entre escolares. La dinámica bullying*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Cerezo, F. (2000). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, (1), 37-43.

Cerezo, F. (2002). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques sociológicos. *Revista de Psicología Universitas tarraconenses*, XIV, 131-145.

Collell, J. y Escudé, C. (2003). Maltractament entre alumnes: necessitat d'una aproximació no culpabilitzadora. *Àmbits de psicopedagogia*, 14, 12-15.

Collell, J. y Escudé, C. (2004). Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes. *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, pp 21-26

Collell, J. y Escudé, C. (2006). El acoso escolar. Un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9-14.

Debarbieux, E. (1997). La violencia en la Escuela Francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 79-93.

Defensor del Pueblo (1999). *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar*. Recuperado el 7 de julio de 2007 del sitio Web del Defensor del Pueblo: <http://didac.unizar.es/abernat/zgeneral/VESCTODO.pdf>.

Delors, J. (2002). Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ed. Unesco.

De Miguel Pascual, R. (2006). Cuestiones en torno al poderoso efecto de los videojuegos violentos. *Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías*, Nº 7, Universidad Carlos III, Madrid.

Del Barrio, C., Van Der Meulen, K. y Barrios, A. (2002). Otro tipo de maltrato: el abuso de poder entre escolares. *Revista Bienestar y Protección Infantil*, Vol. I. Nº. 3, 37-69.

Del Barrio, C.; Barrios, A.; Van Der Meulen, K. y Gutiérrez, H. (2003). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Estudios de Juventud*, Nº 62.

Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 133-145.

Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M. J. (1999). Programas para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia. *Escuela y Sociedad en el siglo XXI*, 15-30. Gobierno de Cantabria.

Díaz Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamerica de Educación*, 37, 17-47.

Díaz –Aguado, M. J. (2004). Intervención a través de la familia. *Tercer volumen de la serie Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.

Díaz Aguado, M. J.; Martínez Arias, R. y Martín Seoane, J. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. *Estudios de la Juventud*, Madrid.

Díaz Atienza, F.; Prados Cuesta, M. y Ruíz-Veguilla, M. (2004). Relación entre las conductas de intimidación, depresión e ideación suicida en adolescentes. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y Adolescente*, 4 (1), 10-19.

Díez, E. J. Terrón, E. y Rojo, J. (2001). Violencia y videojuegos. Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional sobre Ética de los Contenidos de los Medios de Comunicación e Internet*. Granada.

Dodge, K. (1989). *Problems in social relationships*. Nueva York: Guilford Press.

Dodge, K. y Coie, J. D. (1987). Social information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's playgroups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.

Dollard, J.; Miller, N. E.; Doob, L. W.; Mowrer, O. H. y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.

Doudin, P. A. y Erkohen-Marküs, M. (Eds). (2000). *Violence à l'école. Fatalité ou défi?*, Bruselas: De Boeck Université.

Durckheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. París: Alcan.

Elzo, J. (2001). Manifestaciones y raíces de la violencia juvenil hoy. *Educadores, Revista de Renovación Pedagógica*, 180, 13-34.

Esperanza, F. J. (2006). La problemática convivencial en nuestros centros educativos. ¿Qué podemos hacer? *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 8,2.

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. Crime and justice. *Review of research*, 17, Chicago: The University of Chicago Press.

Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and psychotherapy*, 12, 177-190.

Farrington, D; y Baldry, A. (2006). Factores de riesgo individuales. En I. Serrano, *Acoso y violencia escolar* (pp. 107-125). Madrid: Ariel.

Felip i Jacas, N. (2007). El acoso escolar. Revisión, análisis y contraste de algunas intervenciones. *I Congreso Internacional de Violencia Escolar*. Actas del congreso. Grupo Editorial Universitario: Almería.

Fenigstein, A. (1979). Does aggression cause a preference for viewing media violence? *Journal of personality and social psychology*, 37, (12), 2307-2317.

Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of the aggressive drive. *Psychological Review*, 71, 257-272.

Feshbach, S. (1970). Aggression. En P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*. Nueva York: Wiley.

Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Nancea.

Fonzi, A. (1997). *Il bullismo in Italia. Il fenómeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*. Giunti: Firenze.

Fonzi, A. (1999). *Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlatipsicologici del bullismo*. Giunti: Firenze.

Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Obras completas. Madrid: Biblioteca Nueva.

Fromm, E. (1987). *Anatomía de la destructividad humana*. Madrid: Siglo XXI.

Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación*, 313, 53-78.

Galardi, M. S. y Ugarte, R. (2005). Maltrato entre iguales (bullying) en la escuela. ¿Cuál es el papel de los pediatras de Atención Primaria? *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 7, 11-19.

Galtung, J. (1981). *Tras la violencia: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.

García, J. (1997). Un modelo cognitivo de las interacciones matón-víctima. *Anales de psicología*, 13, (1), 51-56.

García, A., Calvo, P. y Marrero, G. (2002). Investigaciones realizadas en España sobre violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1).

Garrido, V. (2006). *Los hijos tiranos. El síndrome del emperador*. Barcelona: Ariel.

Gázquez, J. J.; Cangas, A.; Pérez-Fuentes, M.C. y Padilla, D. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte e los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *Revista Internacional de Clínica y Salud*, 7, (7), 93-105.

Gázquez, M. J., Pérez, M. C. Cangas, A. y Yuste, N. (2007). Situación actual y características de la violencia escolar. Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional de Violencia Escolar (bullying)*. Grupo Editorial Universitario: Universidad de Almería.

Gómez, A., Gala, F. J., Lupiani, M. *et al.* (2007). El "bullying" y otras formas de violencia adolescente. *Cuadernos de medicina Forense*, 13, (48-49), 165-177.

González, J. L. (2005). *El maltrato psicológico*. Madrid: Espasa Calpe.

Harris, S. (2006). *El acoso en la escuela*. Madrid: Paidós.

Hawley, P. H. (2003). Strategies of control, agresión and morality in preschoolers: an evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85 (3), 213-235.

Heinemann, P. P. (1969). Apartheid. *Liberal Debatt*, 2.

Hernández, E. (2001). *Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la Enseñanza Primaria. Estudio piloto*. Trabajo de investigación. Universidad de Oviedo.

Huesmann, L. R. y Eron, L. D. (1986). *Televisión and the aggressive child: a cross-national comparison*. Hillsdale: NJ: Erlbaum.

Informe Estatal de la Convivencia Escolar. (2008). Recuperado el 20 de julio de 2008 del sitio Web del Ministerio de Educación y Ciencia:

<http://www.educacionenvalores.org/Nace-el-Observatorio-Estatal-de.html>

Jäger, T. (2001). *Definitions, prevalence and sources of violence in Germany*. Recuperado el 23 de octubre de 2008, del sitio Web del Proyecto Visionary: <http://www.bulying-in-scool.info/es/content/information-basica/sbv-in-europe/germany-overview.html>

Jares, X. (2001). Aprender a Convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.

Kaltiala-Heino, R.; Kimpela, M.; Rantanen, P. y Rimpela, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence*, 23, 661-674

Kazdin, A. E. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Martínez Roca.

Kazdin, A. E. y Buéla-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.

Krug, L., Dahlberg, L.; Mercy, J.; Zwi, y A. y Lozano, A. (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Organización Panamericana de la Salud Resúmen. Recuperado el 8 de julio de 2007 de:

http://whqlibdoc.who.int/publications/2002/9275324220_spa.pdf

Kumpulainen, K.; Rasanen, E. y Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: psychological disturbance and persistence of the involvement. *Child Abuse and Neglect*, 23, 1253-1262.

Kumpulainen, K.; Rasanen, E. y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behaviour*, 27, 102-110.

Larizgoitia, I. (2006). La violencia también es un problema de salud pública. *Gaceta Sanitaria*, 20 (supl.1), 63-70.

Letamendia, R. (2002). El maltrato en contextos escolares. *Revista de Psicodidáctica*, 13, Universidad del País Vasco.

Lleó, R. (1999). *La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica*. Recuperado el 14 de julio de 2007, del sitio Web del Departamento para la Educación y Empleo, de la Universidad de Londres:

<http://www.jornadasconvivenciamurcia.com/doc/La%20violencia%20en%20los%20colegios.%20Revisi%C3%B3n%20Bibliogr%C3%A1fica%20Rocio%20Lle%C3%B3.pdf>

Locestarles, F. (1999). Mitos, estereotipos y arquetipos de la educación en los medios. *Comunicar*, 12, Año VI, Época II, 15-18.

Lodeiro, D. (2001). *La violencia simbólica, instrumental y directa en el sistema educativo y en los centros escolares: propuestas de investigación-acción*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.

- Lorenz, K. (1968). *Sobre la agresión*. México: Siglo XXI.
- Lowenstein, L. F. (1977). Who is the bully? *Home and School*, 11, 3-4.
- Mackal, K. P. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Pirámide Psicología.
- Marcuse, H. (1984). *La agresividad en la sociedad industrial avanzada*. Madrid: Alianza.
- Martín Morillas, J. M. (2003). *Los sentidos de la violencia*. Universidad de Granada: Eirene.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- Matilla, L. (2005). En torno a la violencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 18-21.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: XXI.
- Menéndez, I. (2005). Bullían. Acoso escolar. Recuperado 5 de junio de 2007 de la página Web del Refugio de Esjo: [http:// www.elrefugioesjo.net/bullying/isabel-menensenz.htm](http://www.elrefugioesjo.net/bullying/isabel-menensenz.htm).
- Mesa, R. (2002). Medios de comunicación, violencia y escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 209-222.
- Miller, A. (1980). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets.
- Miller, N. E.; Sears, R. R.; Mowrer, O. H.; Doob, L. W. y Dollard J. (1941). The frustration aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337-342.
- Mirón, L. y Otero, J. M. (2005). *Jóvenes delincuentes*. Barcelona: Ariel.
- Moffitt, T. E. (1993). “Life-course-persistent and “adolescence-limited” antisocial. Behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moliner, M. (2003). *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos.
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde las Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-32.
- Monclus, A. y Saban, C. (1999) *Educación para la paz*. Madrid: Síntesis.
- Montt, M. E. y Hermosilla, W. (2001). Trastorno de estrés postraumático en niños. *Children Neuro-psiquiatric*, 39 (2), 110-120.

- Mooij, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*, 313, 29-52.
- Mora-Merchán, J. A. (2000). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Mora-Merchán, J. A. (2002). Violencia escolar: propuestas educativas de solución. En M. Nicolás Muñoz y J. Molero Coords./Eds. *II Jornadas nacionales sobre Educación Secundaria, Bachillerato y F. Profesional. Los retos de la Educación en el Siglo XXI* (pp. 9-18). Grupo editorial Universitario. CSI-CSIF sector de enseñanza de Murcia. 2002.
- Mora Merchán, J. A. (2005). A ley do silencio nas aulas. Compañeiros, cómplices pasivos. *En III xornadas Convivencia escolar "O acoso nas aulas."* Pontevedra: Cruz Vermella Xuventude y Diputación Provincial.
- Mora Merchán, J. A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 15-26.
- Moreno, F. (1991). *Infancia y guerra en Centroamérica*. San José: FLACSO.
- Moreno, J. M. (1998). El comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-204.
- Moreno, J. M. y Torrego, J. C. (2001). El asesoramiento para la resolución de conflictos en centros escolares: el enfoque de "respuesta global", en J. Domingo (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp.291-308). Barcelona: Octaedro Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Morton, T. (1987). Childhood aggression in the context of family interaction. En D. Crowell, I. M. Evans, y C. R. O'Donnell (Eds.), *Childhood Aggression and Violence*. Nueva York: Plenum Press.
- Myers, D. (1983). Relaciones Sociales. En D. Myers, *Psicología Social* (pp. 407-415). México: Mc. Graw Hill.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality*. Nueva York: Freeman
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J. K. Cole y D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48, 1301-1313.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington D.C: Hemisphere.

Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-660.

Olweus, D. (1983). Low achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen, (Eds.), *Human development. An international perspective*. Nueva York: Academic Press.

Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: Bullying at school. En M. Frude y E. Gault (Eds.), *Disruptive Behaviour in Schools*. New York: John Wiley.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 411-448.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do?* Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

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* (pp.28-48). London: Routledge.

Olweus, D. (2004). "The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway". En P. K. Smith, D. Pepler, y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (13-36). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Olweus, D. (2006). Una revisión general. En A. Serrano, *Acoso y violencia en la escuela* (pp. 79-103). Barcelona: Ariel.

Oñate, A. (1992). Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain *Vth. European Conference On Developmental Psychology*, Sevilla, 27.

Oñate, A. (2007). Acoso y violencia escolar. Precisión terminológica e implicaciones jurídicas. Escuela Judicial. Consejo General Poder Judicial. *El mobbing desde la perspectiva social, penal y administrativa*. Madrid, Consejo General del Poder Judicial, 87-114.

Oñate, A. y Piñuel, I (2005). *Violencia y acoso escolar en alumnos de primaria, Eso y bachiller. Informe preliminar. Cisneros VII*. Recuperado el 8 de enero de 2008 del sitio Web del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo:

<http://www.anpesindicato.org/html/violencia/pdf/Informe%20completo%septiembre%202005.pdf>.

Ortega, R. (1992). Violence in schools. Bully-victims. Problems in Spain. Vth. *European Conference on Developmental Psychology*, (pp.27). Sevilla.

Ortega, R. (1994). 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. (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. y cols. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortega, R. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 44, 93-113.

Ortega, R. (2003). Enseñanza de la Prevención de la Violencia Escolar. *Informe científico-Técnico*. Washington: Interamerican Bank of Development.

Ortega, R. (2004, 4 de noviembre). Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de violencia. *Pensamiento Crítico*. Recuperado el 8 de julio de 2008, de: <http://www.pensamientocritico.org/rosort1104.html>

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1995). Víctimas y agresores. La autopercepción del maltrato entre compañeros escolares en el paso de la enseñanza primaria a la secundaria. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de Psicología y Educación: Intervención psicopedagógica*. Madrid. Página 143 del libro de actas.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997). El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar: un modelo ecológico de intervención educativa en el maltrato entre iguales. En F. Cerezo (Coord), *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

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. y Mora-Merchán, J. A. (1998). El problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 46-50.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.

Ortega, R.; Del Rey, R.; Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.

Ortega, R. y Del rey, R. (2005). Violencia interpersonal y bullying en la escuela. *Libro de ponencias del Congreso Ser adolescente, hoy*. Madrid.

Ortega, R.; Calmaestra, J. y Mora-Merchán J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology an Psychological Therapy*, 8, (2), 183-192.

Pain, J. (2000). Violences et prevention de la violence à l' école. En P. Doudin y M. Erkohen-Marküs (Eds.), *Violences à l'école. Fatalité ou défi ?* (pp. 71-97). Bruxelles : De Boeck Université

Pellegrini, A. D, y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominante and victimization durin the transition from primary school to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.

Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. En E. Roland y E. Munthe (Eds), *Bulling: an international perspective*. London: David Fulton.

Planella, J. (1998). Repensar la violencia: usos y abusos de la violencia como forma de comunicación en niños y adolescentes en situación de riesgo social. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 10, 92-107.

Rigby, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer-relations. *Journal of Genetic Psychology*, 154, 501-513.

Rigby, K. (1996). *Bullying in schools. And what to do about it?* Londres: Jessica Kingsley.

Rigby, K. (2002). *New perspectivas on bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Rodríguez, F. J., Gutiérrez, C., Herrero, F. J., Albuérne, F., Cuesta, M., Hernández, E., Gómez, P. y Jiménez, A. (2004). Violencia en la enseñanza obligatoria: alternativas desde la perspectiva del profesorado. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 9, (1), 12-27.

Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren sus abusos*, Madrid: Temas de Hoy.

Rojas, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Hoy.

Ross, D. M. (1996). Childhood bullying and teasing. *American Counseling Association*. Alexandría: USA.

Rousseau, J. (1990). *Del contrato social*. Madrid 5ª: Espasa-Calpe.

Sacayón, E. (2003). Un llanto ante la sociedad. La violencia en el Sistema Escolar. *Instituto de Estudios Interétnicos- IDEI*. Guatemala: Serviprensa.

Salinas, M. L.; Posada, D. y Stella, L. (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4).

Salmivalli, C. (1998). *Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes. Some social and personality factors*. University of Turku.

Sánchez, A. (2008). *Acoso escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Madrid: Formación Alcalá, S. L.

Sanmartín, J.; Grisolia, J .S. y Grisolia, S. (Coords) (1998). *Violencia, TV y cine. Estudios sobre la Violencia*. Barcelona: Ariel.

Sanmartín, J. (2003). Génesis de la violencia. *Jornadas de Violencia y Sociedad*. Alicante, 23-25 Abril.

Sanmartín, J. (2004). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.

Sanmartín J. (2006). La violencia escolar. Concepto y tipos. En A. Serrano, *Acoso y violencia en la escuela* (pp. 21-30). Barcelona: Ariel.

Schwarz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of abnormal child psychology*, 28, 181-192.

Serra, C. (2003). Conflicto y violencia en el ámbito escolar. *Revista de Estudios sobre la Juventud*, 19, 48-61.

Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Informe entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.

Serrano, I. (1998). *Agresividad Infantil*. Madrid: Pirámide.

Silva F.; Martorell C. y Salvador, A. (1986). Adaptación española de la escala de conducta antisocial ASB: Fiabilidad, validez y tipificación. *Evaluación psicológica* 2, 29-55.

Smith, P. K. (1989). *The silent Nightmare: Bullying and Victimization in school Peer Groups*. Key Note in the Annual British Psychological Society Conference: London.

Smith, P.K. (1997). Bullying in life-span perspective: What can studies of school bullying and workplace bullying learn from each other? *Journal of community and Applied Social Psychology*, 7: 249-255.

Smith, P.K. (1999). *The nature of school bullying*. London: Routledge.

Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98-103.

Smith, P. K. y Boulton, M. J. (1990). Rough and tumble play aggression and dominance: perception and behaviour in children's encounters. *Human Development*, 33, 271-282.

Smith, P. K. y Thompson, D. (1991). *Practical approaches to bullying*. London: David Fulton.

Smith, P. K.; Madsen, K. C. y Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.

Smith, P. K.; Cowie, H.; Olafsson, R. y Liefhoghe, A. (2002). Definitions of bullying. A comparison of terms used and age and sex differences in a 14 country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.

Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M. y Tippett, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. Recuperado el 24 de agosto de 2007, del sitio Web de *Anti Bullying Alliance* de Goldsmiths College, University of London:

http://www.antibullyingalliance.org.uk/downloads/pdf/cyberbullyingreportfinal230106_000.pdf

Stephenson, P. y Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. En D.P. Tattum y D.A. Lane (Eds.), *Bullying in schools*. Trentham Books, Store-on-Trent.

Storr, A. (1969). *La agresión humana*. Madrid: Alianza.

Sourander, A.; Helstelä, H. y Piha, J. (2000). Persistence of bullying from to adolescence a longitudinal 8 year follow-up study. *Child Abuse Negl*, 24 (7), 873-781.

Sutton, J.; Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: a critique of the social skills deficit view of anti-social behaviour. *Social developmental*, 8, 117-127.

Tattum, D. P. (1989). Violence and aggression in schools. En D. P. Tattum y D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools*. Stoke-On-Trent: Trentham Books.

Tattum, D. P. y Lane, D. A., (Eds.) (1989). *Bullying in schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Thompson, O. (2001). *Definitions, prevalence and sources of violence in Denmark*. Recuperado el 23 de octubre de 2008, del sitio Web del Proyecto Visionary: <http://www.bullying-in-school.info/es/content/information-basica/sbv-in-europe/denmark-overview.html>

Torrego, J. C. y Moreno J. M. (2001). *Resolución de conflictos de convivencia*. Proyecto Atlántida. Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras y Federación de Padres Giner de los Ríos.

Touzard (1981). *La mediación o la solución de los conflictos*. Barcelona: Herder

Train, A. (2001). *Agresividad en niños y niñas*. Madrid: Narcea.

Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Madrid: Aljibe.

Trianes, M. V. y Muñoz, A. M. (1997). Prevención de violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educación*, 313, 121-142.

Troy, M., y Sroufé, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166-172.

Van rillaer, J. (1978). *La agresividad humana*. Barcelona: Herder.

Vieira, M.; Fernández García, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the iberic peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying: A international perspective*. London: David Fulton.


Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Journal of Genetics and Psychology*, 166 (3), 297-312.

Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent o bullying in junior middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, (1), 3-25.

Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas e intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Monografía: Convivencia escolar*, 44, pp.139-174.

ANEXOS

ANEXO 1



Nombre

Edad Fecha

Colegio

Curso

PRIMARIA 1º 2º 3º 4º 5º 6º

ESO 1º 2º 3º 4º

BACHILLERATO 1º 2º

Grupo

A B C D E F G H I J K L

Número

0 2 1

EJEMPLO

Número


Sexo Varón Mujer


FIRMA

Consiento expresamente en la corrección de esta prueba, por medios manuales o mecánicos, y en la incorporación de sus resultados a un fichero automatizado, con los requisitos establecidos en la Ley Orgánica 15/99 de Protección de Datos, y me doy por enterado de mi derecho a acceder a la información contenida en el mismo, rectificarla o cancelarla en lo que me afecte.

INSTRUCCIONES SOBRE LA FORMA DE CONTESTAR

- Utiliza **lapicero** (nº 2 preferentemente).
- Si te equivocas, **borra** totalmente.
- No doubles ni arruques esta hoja.
- Rellena **completamente**.

ASÍ SÍ 

ASÍ NO 

INSTRUCCIONES

Este cuestionario pretende ayudarnos a conocer cómo te relacionas con los chicos y chicas de tu edad.

Con la información que tú y otros chicos y chicas nos vais a proporcionar podremos identificar algunos de los problemas que a veces surgen entre vosotros.

La información que nos das, especialmente si es sincera, es de gran importancia para intentar buscar las soluciones adecuadas porque solo tú sabes cómo te sientes ante determinadas situaciones.

- Este cuestionario es sobre **violencia y acoso escolar**. Hay violencia y acoso cuando alguien se mete con otro, le atemoriza, le ridiculiza, le insulta, le excluye, le pega, abusa de él, se ríe o se burla de él o le pone mote. Este cuestionario te pregunta si te están ocurriendo algunas de estas situaciones en tu centro.
- Lee las preguntas con atención. No dejes ninguna sin responder.
- Revisa todas las opciones y elige las respuestas de acuerdo a lo que te ocurre.
- Rellena los datos marcando la opción que tú selecciones.
- Si tienes que hacer alguna pregunta mientras rellenas el cuestionario, levanta la mano y te responderán los profesores o tutores.



Autores: I. Piñuel y A. Oñate.
Copyright © 2006 by TEA Ediciones, S.A., que se reserva todos los derechos. Prohibida la reproducción total o parcial.
Edita TEA Ediciones, S.A., Fray Bernardino de Sahagún, 24- 28036 MADRID - ESPAÑA.

PRIMERA PARTE

A continuación aparecen situaciones de violencia y acoso que pueden ocurrirte en tu centro. Indica cuántas veces te ocurren estas situaciones marcando la alternativa adecuada.

- Si no te ocurren nunca, marca la alternativa *Nunca*.
- Si te ocurren pocas veces, marca la alternativa *Pocas veces*.
- Si te ocurren muchas veces, marca la alternativa *Muchas veces*.

EJEMPLO

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
Me insultan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
1 No me hablan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Me ignoran, me hacen el vacío	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Me ponen en ridículo ante los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 No me dejan hablar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 No me dejan jugar con ellos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Me llaman por motes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Me amenazan para que haga cosas que no quiero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Me obligan a hacer cosas que están mal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Me tienen manía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 No me dejan participar, me excluyen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Me obligan a hacer cosas que me ponen malo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Me obligan a darles mis cosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 Rompen mis cosas a propósito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Me esconden las cosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Roban mis cosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Dicen a otros que no estén conmigo o que no me hablen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Prohíben a otros que jueguen conmigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Me insultan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 Hacen gestos de burla o desprecio hacia mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21 No me dejan que hable o me relacione con otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22 Me impiden que juegue con otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Me pegan collejas, puñetazos, patadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Me chillan o gritan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Me acusan de cosas que no he dicho o hecho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26 Me critican por todo lo que hago	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Se ríen de mí cuando me equivoco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28 Me amenazan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Me pegan con objetos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Cambian el significado de lo que digo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Se meten conmigo para hacerme llorar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 Me imitan para burlarse de mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 Se meten conmigo por mi forma de ser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34 Se meten conmigo por mi forma de hablar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 Se meten conmigo por ser diferente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36 Se burlan de mi apariencia física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37 Van por ahí contando mentiras acerca de mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Procuran que les caiga mal a otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Me amenazan con pegarme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Me esperan a la salida para meterse conmigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41 Me hacen gestos para darme miedo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Me envían mensajes para amenazarme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Me zarandean o empujan para intimidarme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44 Se portan cruelmente conmigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45 Intentan que me castiguen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Me desprecian	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 Me amenazan con armas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48 Amenazan con dañar a mi familia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49 Intentan perjudicarme en todo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50 Me odian sin razón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DETENTE AQUÍ HASTA QUE EL EXAMINADOR TE LO INDIQUE.

SEGUNDA PARTE

A continuación se presentan una serie de frases que se refieren a tu forma habitual de ser, de pensar, de actuar o a tus preferencias.

Si la afirmación se corresponde con tu forma habitual de ser o de pensar o de actuar, o a tus preferencias marca la alternativa **SÍ**.

Si la afirmación no se corresponde con tu forma habitual de ser ni de pensar ni de actuar, ni a tus preferencias marca la alternativa **NO**.

Si hay preguntas que pueden ser contestadas Sí y No a la vez, debes decidirte por la que es más frecuente en tu caso.

EJEMPLO

	SÍ	NO
Casi siempre duermo bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	SÍ	NO
51 Tengo muchos amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52 Me aburre estar solo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53 Enseguida suelo hacer amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54 No me cuesta nada conocer gente nueva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55 Creo que soy un desastre como persona	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56 Creo que soy un poco tonto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57 Los demás son más listos que yo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58 Si volviera a nacer pediría ser diferente a como soy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59 Poca gente quiere estar conmigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60 Creo que soy malo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61 Creo que soy muy torpe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62 Creo que nadie me aprecia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63 Soy muy alegre y feliz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64 Mi vida está llena de buenas cosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65 Casi siempre duermo bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66 Suelo tener ganas de llorar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67 A veces me da miedo al ir a dormir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68 Tengo sueños y pesadillas horribles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69 Me suelen sudar las manos sin saber por qué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70 A veces tengo una sensación de peligro o miedo sin saber por qué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71 Al pensar en el futuro me entra angustia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72 Me tiemblan a menudo las manos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73 A veces siento náuseas o ganas de vomitar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74 Al venir al colegio siento miedo o angustia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75 Me cuesta hablar cuando estoy con otras personas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76 Soy una persona bastante cerrada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77 Me encuentro mejor solo que con la gente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78 Me cuesta relacionarme con la gente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79 Tengo muy pocos amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80 Prefiero jugar solo que con otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81 A veces me encuentro sin esperanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82 Alguna vez me tengo rabia a mí mismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83 A veces creo que no tengo remedio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84 Algunas veces tengo ganas de morirme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85 Algunas veces me odio a mí mismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86 Todo el mundo me quiere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87 Por la mañana me levanto con malestar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88 A veces me vienen recuerdos horribles mientras estoy despierto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89 Suelo estar intranquilo casi todo el tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90 A veces me entran enfados fuertes o ataques de rabia sin saber por qué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91 Suelo estar más veces enfermo que los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92 Me cuesta mucho concentrarme o recordar cosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93 Me vienen nervios, ansiedad o angustia sin saber por qué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94 La vida en general es una porquería	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

FIN DE LA PRUEBA
 Comprueba que has contestado a todas las cuestiones.

ANEXO 2

Dimensiones globales y escalas de acoso y violencia escolar

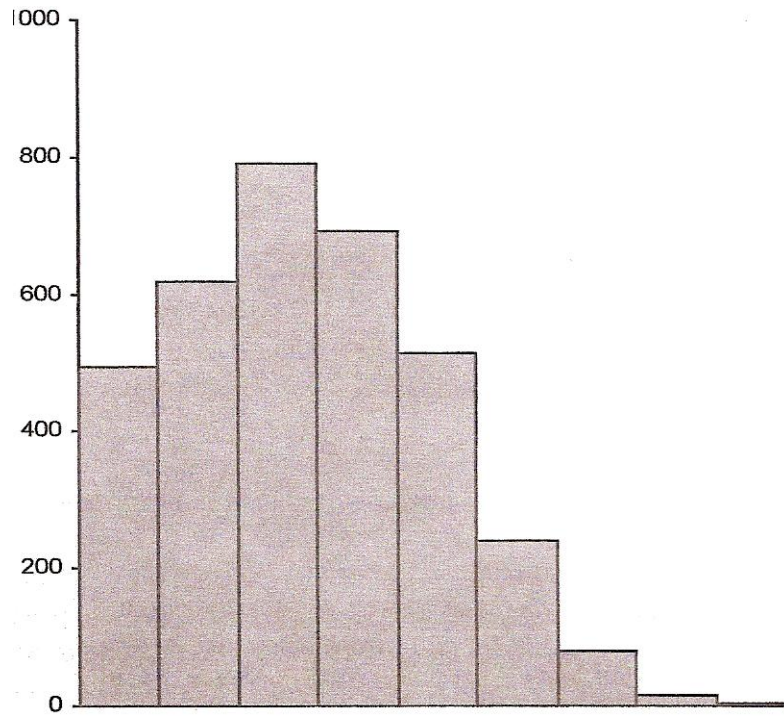
<i>ESCALAS DE ACOSO Y VIOLENCIA ESCOLAR</i>	<i>Nº DE ITEMS</i>
ÍNDICE GLOBAL DE ACOSO	50
INTENSIDAD DEL ACOSO	50
HOSTIGAMIENTO	12
INTIMIDACIÓN	5
AMENAZAS	4
COACCIONES	4
BLOQUEO SOCIAL	5
EXCLUSIÓN SOCIAL	5
MANIPULACIÓN SOCIAL	7
AGRESIONES	8

Escalas clínicas

<i>ESCALAS CLÍNICAS</i>		<i>Nº DE ITEMS</i>
Ans	ANSIEDAD	10
Ept	ESTRÉS POSTRAUMÁTICO	16
Dis	DISTIMIA	13
Aut	DISMINUCIÓN DE LA AUTOESTIMA	12
Fbl	FLASHBACKS	4
Som	SOMATIZACIÓN	10
Neg	AUTOIMAGEN NEGATIVA	10
Adp	AUTODESPRECIO	8

ANEXO 3

Histograma de la escala de Contradicciones



ANEXO 4

Distribución de la muestra por niveles normativos

	CURSO	SEXO		TOTAL	TOTAL NIVEL
		Varón	Mujer		
Nivel I	2° Primaria	146	95	241	1.002
	3° Primaria	99	96	195	
	4° Primaria	126	125	251	
	5° Primaria	161	154	315	
Nivel II	6° Primaria	172	184	356	1.609
	1° ESO	370	337	707	
	2° ESO	306	240	546	
Nivel III	3° ESO	291	293	584	1.451
	4° ESO	267	244	511	
	1° Bachillerato	138	145	281	
	2° Bachillerato	26	49	75	
	Total	2.102	1.960	4.062	4.062

ANEXO 5

Baremos por niveles

Baremos generales. Varones y mujeres

Esc.	Sistema Hepta	MB	B	CB	M	CA	A	MA	M	Dt
	Indicación crítica	Sin constatar (SC)				C	CC	CCC		
M	ÍNDICE GLOBAL DE ACOSO	0-1		2-4	5-8	9-16	17-36	37-100	17,0	12,4
I	INTENSIDAD DEL ACOSO	0				1-2	3-10	11-50	1,76	4,3
A	HOSTIGAMIENTO	0-1			2-3	4-5	6-12	13-24	3,4	4,1
B	INTIMIDACIÓN	0				1	2-3	4-10	0,6	1,4
C	AMENAZAS	0				--	1	2-8	0,2	0,7
D	COACCIONES	0				--	1	2-8	0,3	0,9
E	BLOQUEO SOCIAL	0				--	1-2	3-10	0,6	1,2
F	EXCLUSIÓN SOCIAL	0-1				2-3	4-5	6-10	1,5	1,9
G	MANIPULACIÓN SOCIAL	0			1	2-3	4-8	9-14	2,0	2,6
H	AGRESIONES	0-4			5	6	7	8-16	2,6	2,7
I	FACTOR HOSTIGAMIENTO	0-1			2-3	4-5	6-12	13-24	3,4	4,1
II	FACTOR INTIMIDACIÓN	0				1	2-5	6-26	1,0	2,5
III	FACTOR EXCLUSIÓN	0-2				3-6	7-14	15-34	4,0	4,8
IV	FACTOR AGRESIONES	0-4			5	6	7	8-16	2,6	2,7
Ans	ANSIEDAD	0-1			2	3-4	5-6	7-10	2,3	2,3
Ept	ESTRÉS POSTRAUMÁTICO	0-1			2	3-5	6-9	10-16	3,1	3,2
Dis	DISTIMIA	0-1			2	3-4	5-8	9-13	2,7	2,9
Aut	DISMINUCIÓN AUTOESTIMA	0-1			2	3	4-6	7-12	2,1	2,3
Fib	FLASHBACKS	0-1				2	3	4	0,9	1,1
Som	SOMATIZACIÓN	0-1				2	3-5	6-10	1,8	1,9
Neg	AUTOIMAGEN NEGATIVA	0-1				2-3	4-5	6-10	1,3	2,2
Des	AUTODESPRECIO	0-1			2	3-4	5	6-8	2,1	2,2
Con	CONTRADICCIONES	0-1			2-3	4	5-6	7-9	4,3	3,1

Nivel I (2º, 3º, 4º y 5º de Primaria). Varones

Esc.	Sistema Hepta	MB	B	CB	M	CA	A	MA	M	Dt
	Indicación crítica	Sin constatar (SC)				C	CC	CCC		
M	ÍNDICE GLOBAL DE ACOSO	0-3		4-9	10-16	17-27	28-53	54-100	17,0	15,6
I	INTENSIDAD DEL ACOSO	0-1				2-4	5-16	17-50	3,2	5,8
A	HOSTIGAMIENTO	0-1			2-4	5-7	8-14	15-24	4,6	4,6
B	INTIMIDACIÓN	0-1				2	3-6	7-10	1,4	2,0
C	AMENAZAS	0				1	2	3-8	0,4	1,0
D	COACCIONES	0				1	2-4	5-8	0,7	1,3
E	BLOQUEO SOCIAL	0				1	2-4	5-10	1,2	1,6
F	EXCLUSIÓN SOCIAL	0-1			2-3	4	5-6	7-10	2,4	2,1
G	MANIPULACIÓN SOCIAL	0-1			2-3	4-5	6-10	11-14	2,9	3,1
H	AGRESIONES	0-2			3-4	5-6	7-11	12-16	4,0	3,2
I	FACTOR HOSTIGAMIENTO	0-1			2-4	5-7	8-14	15-24	4,6	4,6
II	FACTOR INTIMIDACIÓN	0-1				2-4	5-10	11-26	2,4	3,6
III	FACTOR EXCLUSIÓN	0-1		2-7		8-11	12-19	20-34	6,5	5,7
IV	FACTOR AGRESIONES	0-2			3-4	5-6	7-11	12-16	4,0	3,2
Ans	ANSIEDAD	0-1			2	3-5	6-8	9-10	3,0	2,4
Ept	ESTRÉS POSTRAUMÁTICO	0-1		2-5		6-8	9-11	12-16	4,4	3,5
Dis	DISTIMIA	0-1			2-4	5-6	7-9	10-13	3,3	2,9
Aut	DISMINUCIÓN AUTOESTIMA	0-2			3	4-5	5-8	9-12	2,8	2,5
Fib	FLASHBACKS	0-1				2	3	4	1,5	1,3
Som	SOMATIZACIÓN	0-3				4	5-7	8-10	2,6	2,1
Neg	AUTOIMAGEN NEGATIVA	0-3				4	5-7	8-10	2,4	2,3
Des	AUTODESPRECIO	0-1			2	3-4	5-7	8	2,4	2,1
Con	CONTRADICCIONES	0-1		2-4	5-6	7-8	9-10	11-16	5,0	3,2

Nivel II (2º, 3º, 4º y 5º de Primaria). Mujeres

Esc.	Sistema Hepta	MB	B	CB	M	CA	A	MA	M	Dt
	Indicación crítica	Sin constatar (SC)			C	CC	CCC			
M	ÍNDICE GLOBAL DE ACOSO	0-4	5-6	7-15	16-26	27-43	44-100	15,3	14,4	
I	INTENSIDAD DEL ACOSO	0-1			2-4	5-14	15-50	2,7	5,3	
A	HOSTIGAMIENTO	0-1		2-3	4-7	8	9-24	4,5	4,6	
B	INTIMIDACIÓN	0			1-2	3-6	7-10	1,0	1,7	
C	AMENAZAS	0			--	1-2	3-8	0,4	0,9	
D	COACCIONES	0			1	2-3	4-8	0,5	1,1	
E	BLOQUEO SOCIAL	0			1-3	4-5	6-10	1,3	1,8	
F	EXCLUSIÓN SOCIAL	0-2			3-4	5-6	7-10	2,4	2,0	
G	MANIPULACIÓN SOCIAL	0-1		2-3	4-5	6-10	11-14	2,8	3,0	
H	AGRESIONES	0-1		2	3-5	6-9	10-16	3,4	3,0	
I	FACTOR HOSTIGAMIENTO	0-1		2-3	4-7	8	9-24	4,5	4,6	
II	FACTOR INTIMIDACIÓN	0			1-2	3-8	9-26	1,7	3,0	
III	FACTOR EXCLUSIÓN	0-1	2-3	4-5	6-10	11-18	19-34	6,4	5,8	
IV	FACTOR AGRESIONES	0-1		2	3-5	6-9	10-16	3,4	3,0	
Ans	ANSIEDAD	0-2		3	4-5	6-8	9-10	2,8	2,6	
Ept	ESTRÉS POSTRAUMÁTICO	0-1	2-5		6-7	8-11	12-16	4,1	3,6	
Dis	DISTIMIA	0-1		2	3-6	7-9	10-13	3,0	2,9	
Aut	DISMINUCIÓN AUTOESTIMA	0-1		2	3-4	5-7	8-12	2,5	2,5	
Flb	FLASHBACKS	0-1			2	3	4	1,5	1,3	
Som	SOMATIZACIÓN	0-2			3-4	5-6	7-10	2,3	2,1	
Neg	AUTOIMAGEN NEGATIVA	0-2			3-4	5-7	8-10	2,1	2,3	
Des	AUTODESPRECIO	0-1		2	3-4	5-7	8	2,3	2,2	
Con	CONTRADICCIONES	0-1	2-3	4-5	6-8	9	10-16	4,8	3,0	

Nivel II (6º de Primaria y 1º y 2º de ESO). Varones

Esc.	Sistema Hepta	MB	B	CB	M	CA	A	MA	M	Dt
	Indicación crítica	Sin constatar (SC)			C	CC	CCC			
M	ÍNDICE GLOBAL DE ACOSO	0-2		3-5	6-10	11-18	19-36	37-100	11,2	11,6
I	INTENSIDAD DEL ACOSO	0-1				2-3	4-10	11-50	2,0	4,2
A	HOSTIGAMIENTO	0			1-3	4-6	7-13	14-24	3,6	4,2
B	INTIMIDACIÓN	0				1	2-4	5-10	0,7	1,5
C	AMENAZAS	0				--	1	2-8	0,13	0,6
D	COACCIONES	0				--	1	2-8	0,3	0,9
E	BLOQUEO SOCIAL	0				--	1-2	3-10	0,4	1,0
F	EXCLUSIÓN SOCIAL	0				1-2	3-5	6-10	1,5	1,9
G	MANIPULACIÓN SOCIAL	0			1	2-4	5-7	8-14	2,0	2,5
H	AGRESIONES	0-1			2-3	4-5	6-8	9-16	3,0	2,7
I	FACTOR HOSTIGAMIENTO	0			1-3	4-6	7-13	14-24	3,6	4,2
II	FACTOR INTIMIDACIÓN	0				1	2-5	6-26	1,0	2,3
III	FACTOR EXCLUSIÓN	0-2				3-6	7-13	14-34	3,9	4,4
IV	FACTOR AGRESIONES	0-1			2-3	4-5	6-8	9-16	3,0	2,7
Ans	ANSIEDAD	0-1			2-3	4	5-7	8-10	2,0	2,2
Ept	ESTRÉS POSTRAUMÁTICO	0-1			2	3-5	6-9	10-16	2,7	3,9
Dis	DISTIMIA	0-1			2	3-4	5-8	9-13	2,3	2,7
Aut	DISMINUCIÓN AUTOESTIMA	0-1			2	3-4	5-7	8-12	2,0	2,2
Fib	FLASHBACKS	0-1				2	3	4	0,7	1,0
Som	SOMATIZACIÓN	0-2				3	4-6	7-10	1,7	1,9
Neg	AUTOIMAGEN NEGATIVA	0-2				3	4-6	7-10	1,7	2,0
Des	AUTODESPRECIO	0-1			2	3	4-6	1,7	1,7	2,0
Con	CONTRADICCIONES	0-1		2	3-4	5-6	7-9	10-16	3,8	3,0

Nivel II (6º de Primaria y 1º y 2º de ESO). Mujeres

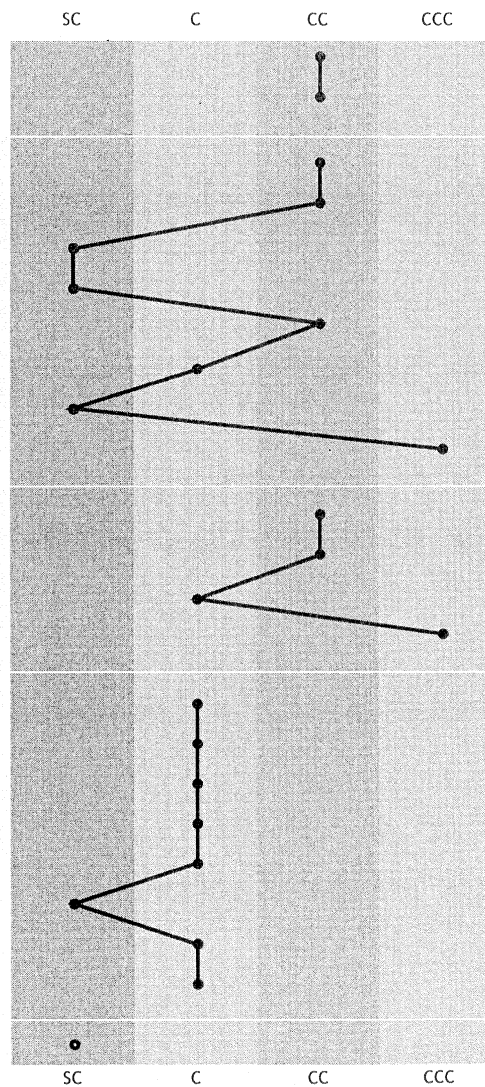
Esc.	Sistema Hepta	MB	B	CB	M	CA	A	MA	M	Dt
	Indicación crítica	Sin constatar (SC)			C	CC	CCC			
M	ÍNDICE GLOBAL DE ACOSO	0-2	3-4	5-9	10-16	17-34	35-100	10,3	11,8	
I	INTENSIDAD DEL ACOSO	0			1	2-8	9-50	1,6	4,0	
A	HOSTIGAMIENTO	0-1		2-3	4-5	6-12	13-24	3,4	4,1	
B	INTIMIDACIÓN	0			--	1-3	4-10	0,4	1,2	
C	AMENAZAS	0			--	1	2-8	0,11	0,5	
D	COACCIONES	0			--	1	2-8	0,2	0,7	
E	BLOQUEO SOCIAL	0			1	2-3	4-10	0,5	1,1	
F	EXCLUSIÓN SOCIAL	0-1			2-3	4-6	7-10	1,6	1,9	
G	MANIPULACIÓN SOCIAL	0-1		2	3	5-7	8-14	2,0	2,5	
H	AGRESIONES	0-1		2-3	4	5-7	8-16	2,5	2,4	
I	FACTOR HOSTIGAMIENTO	0-1		2-3	4-5	6-12	13-24	3,4	4,1	
II	FACTOR INTIMIDACIÓN	0			--	1-4	5-26	0,7	1,9	
III	FACTOR EXCLUSIÓN	0-2			3-6	7-13	14-34	4,0	4,6	
IV	FACTOR AGRESIONES	0-1		2-3	4	5-7	8-16	2,5	2,4	
Ans	ANSIEDAD	0-1		2	3-4	5-7	8-10	2,2	2,2	
Ept	ESTRÉS POSTRAUMÁTICO	0-2			3-6	7-10	11-16	3,0	3,2	
Dis	DISTIMIA	0-3			4-5	6-9	10-13	2,8	3,0	
Aut	DISMINUCIÓN AUTOESTIMA	0		1	2-3	4-7	8-12	2,1	2,4	
Fib	FLASHBACKS	0-1			2	3	4	0,9	1,0	
Som	SOMATIZACIÓN	0-2			3	4-6	7-10	1,6	1,9	
Neg	AUTOIMAGEN NEGATIVA	0-2			3-4	5-6	7-10	2,0	2,2	
Des	AUTODESPRECIO	0-1		2	3-4	5-7	8	2,2	2,3	
Con	CONTRADICCIONES	0-3	4	5	6-7	8-9	10-16	4,1	3,0	

ANEXO 6

Perfiles gráficos

PERFIL AVE	Nombre:	580				
	Edad:	11 años	Sexo:	Varón	Fecha de aplicación:	21/06/2008
	Baremo:	Nivel II. Varones				
	Responsable de la aplicación:	mar				

INDICES GLOBALES		PD
Índice global de acoso	M	23
Intensidad del acoso	I	7
ESCALAS DE ACOSO		
Hostigamiento	A	7
Intimidación	B	3
Amenazas	C	0
Coacciones	D	0
Bloqueo social	E	2
Exclusión social	F	1
Manipulación social	G	1
Agresiones	H	9
FACTORES		
Factor hostigamiento	I	7
Factor intimidación	II	3
Factor exclusión	III	4
Factor agresiones	IV	9
ESCALAS CLÍNICAS		
Ansiedad	Ans	4
Estrés postraumático	Ept	5
Distimia	Dis	4
Disminución autoestima	Aut	3
Flashbacks	Fib	2
Somatización	Som	2
Autoimagen negativa	Neg	3
Autodesprecio	Des	3
ESCALA DE CONTROL		
Contradicciones	Con	1



PERFIL **AVE**

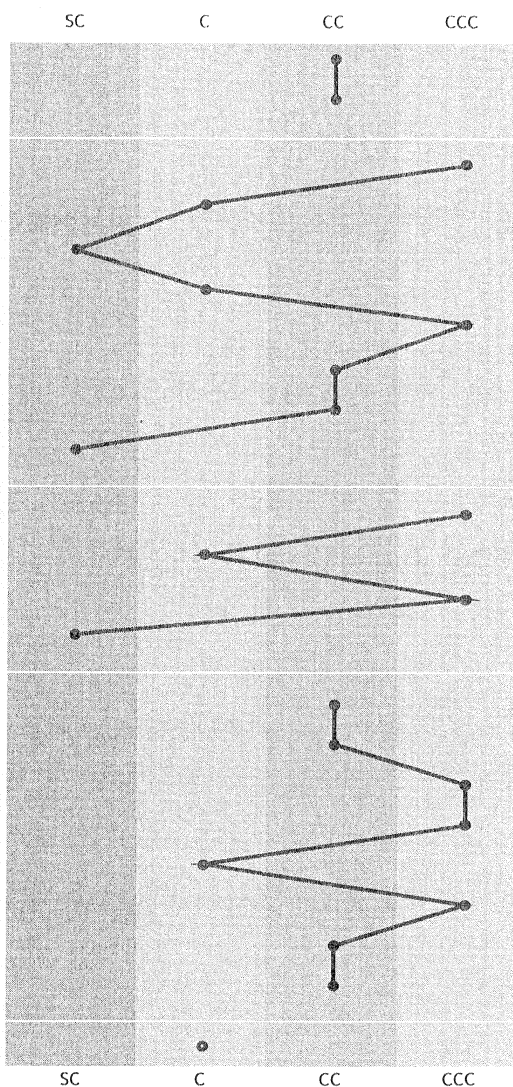
Nombre: 86

Edad: 9 años Sexo: Mujer Fecha de aplicación: 15/01/2008

Baremo: Nivel I. Mujeres

Responsable de la aplicación: mar

INDICES GLOBALES		PD
Índice global de acoso	M	36
Intensidad del acoso	I	10
ESCALAS DE ACOSO		
Hostigamiento	A	10
Intimidación	B	1
Amenazas	C	0
Coacciones	D	1
Bloqueo social	E	7
Exclusión social	F	5
Manipulación social	G	10
Agresiones	H	2
FACTORES		
Factor hostigamiento	I	10
Factor intimidación	II	2
Factor exclusión	III	22
Factor agresiones	IV	2
ESCALAS CLÍNICAS		
Ansiedad	Ans	8
Estrés postraumático	Ept	10
Distimia	Dis	10
Disminución autoestima	Aut	9
Flashbacks	Flb	2
Somatización	Som	7
Autoimagen negativa	Neg	7
Autodesprecio	Des	7
ESCALA DE CONTROL		
Contradicciones	Con	8



ANEXO 7

Carta enviada a los centros educativos

Vigo, mayo 2008

Estimado Director:

Mi nombre es M^a Mar Muñoz Prieto.

En la actualidad, soy profesora en la Escuela de Magisterio CEU de Vigo, donde imparto clases.

Me dirijo a usted para comentarle que me encuentro realizando mi tesis doctoral sobre la incidencia del acoso escolar en la ciudad de Vigo. Es un tema, que por desgracia, se ha convertido en muy preocupante tanto para los padres, profesores y también para muchos de nuestros alumnos.

Si para ustedes no resulta excesivamente molesto, me gustaría pedirles su colaboración para que los alumnos de cuarto y de sexto de primaria pudieran rellenar un test, en el que se estudian aspectos relacionados con posibles situaciones de maltrato entre iguales en el centro escolar.

Los datos son absolutamente confidenciales, si bien a cada centro escolar, se le enviarán los resultados obtenidos. Esta información puede ser muy valiosa, a la hora de poder prevenir posibles situaciones que puedan estar afectando al desarrollo de un adecuado clima escolar.

Si tienen alguna duda me encantaría que se pusiesen en contacto conmigo. Estaré encantada de poder hablar con usted y poder explicarle personalmente la finalidad de mi trabajo de investigación.

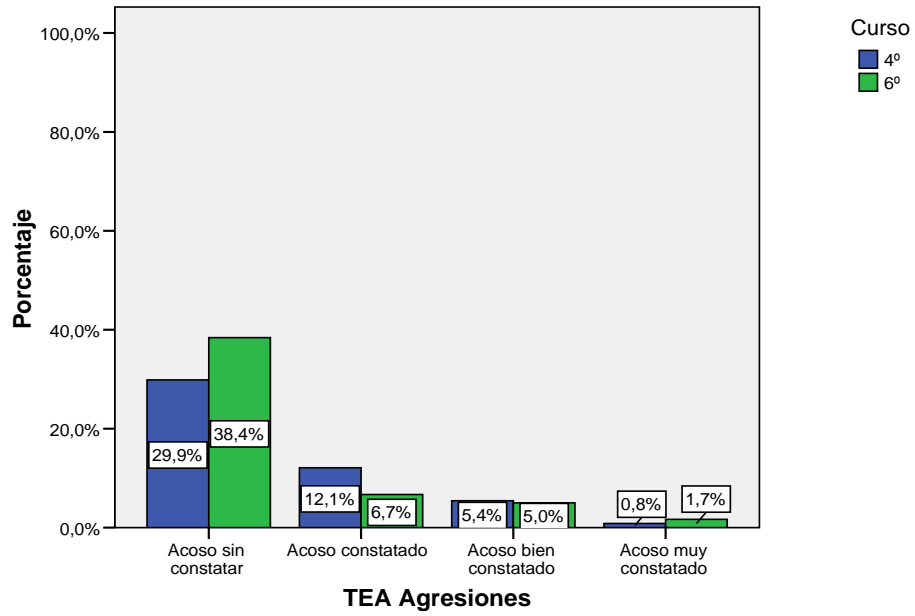
Esperando poder contar con su ayuda, aprovecho para mandarle un cordial saludo,

Fdo: M^a Mar Muñoz

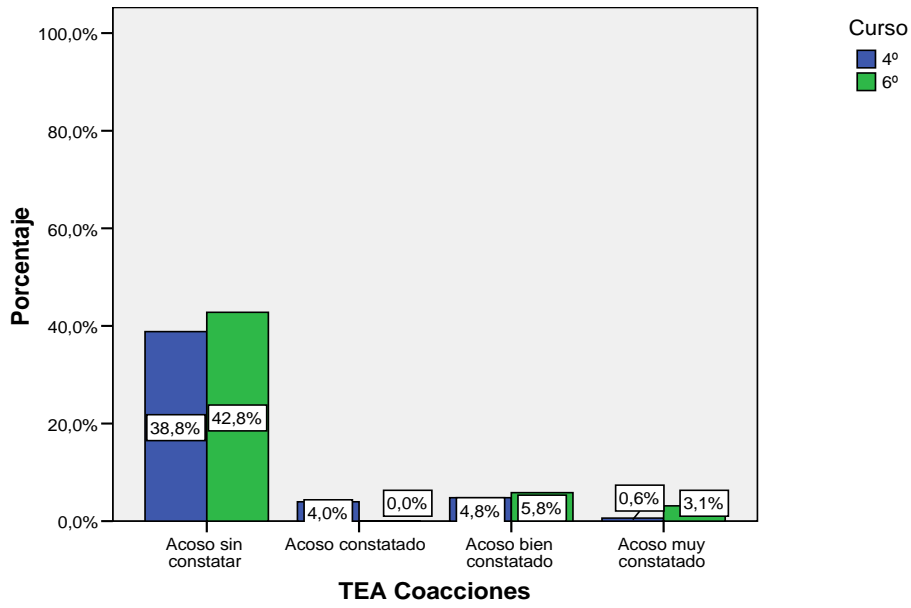
ANEXO 8

Gráficos de las modalidades de acoso

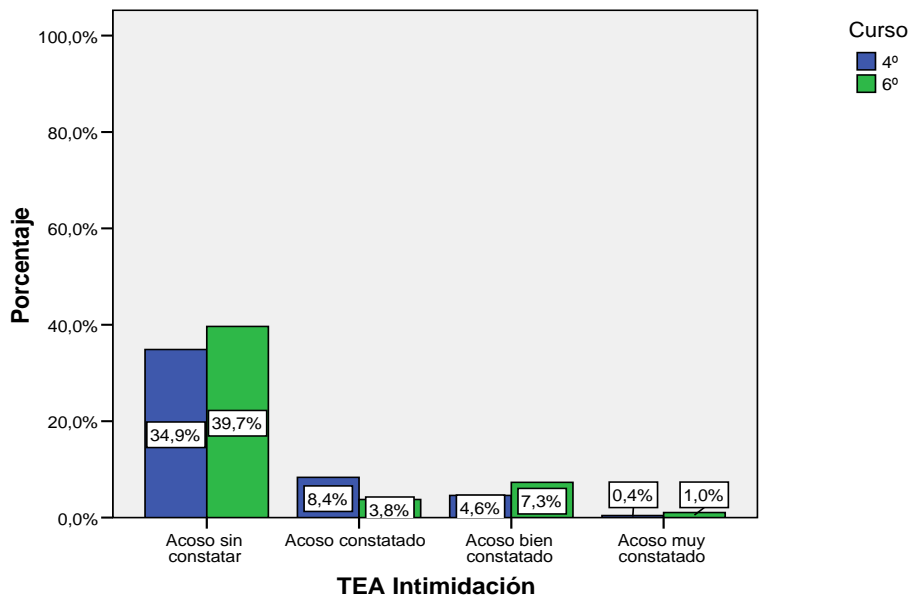
TEA Agresiones por curso



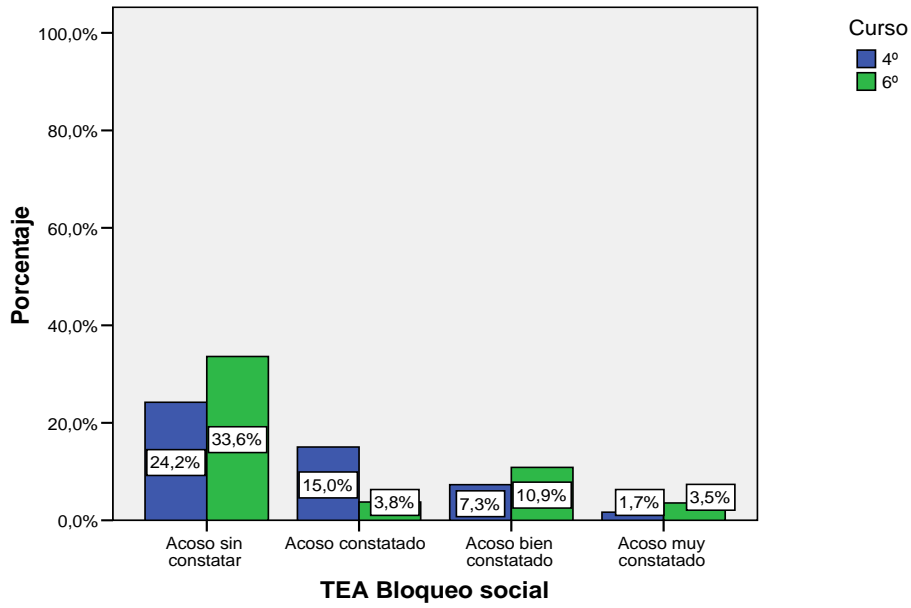
TEA Coacciones por curso



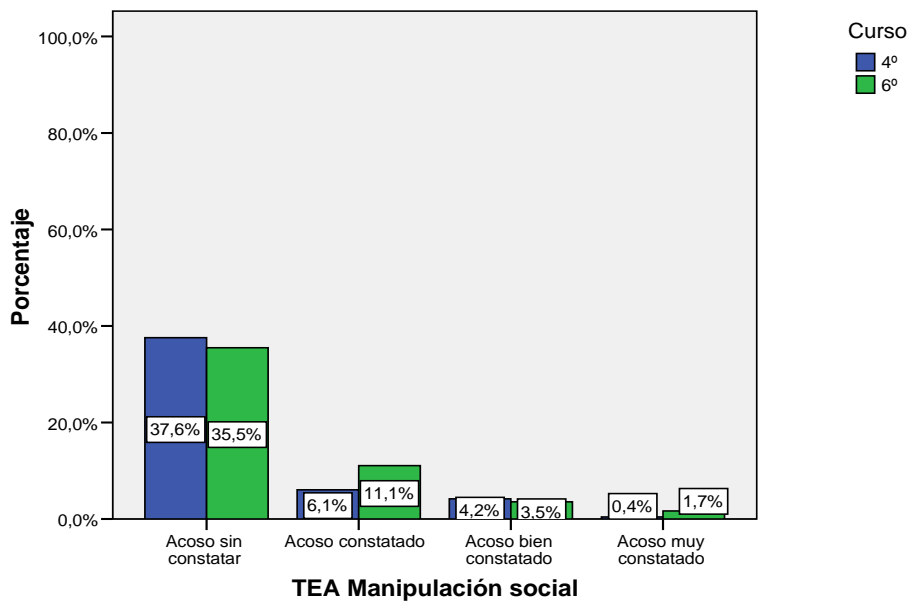
TEA intimidación por curso



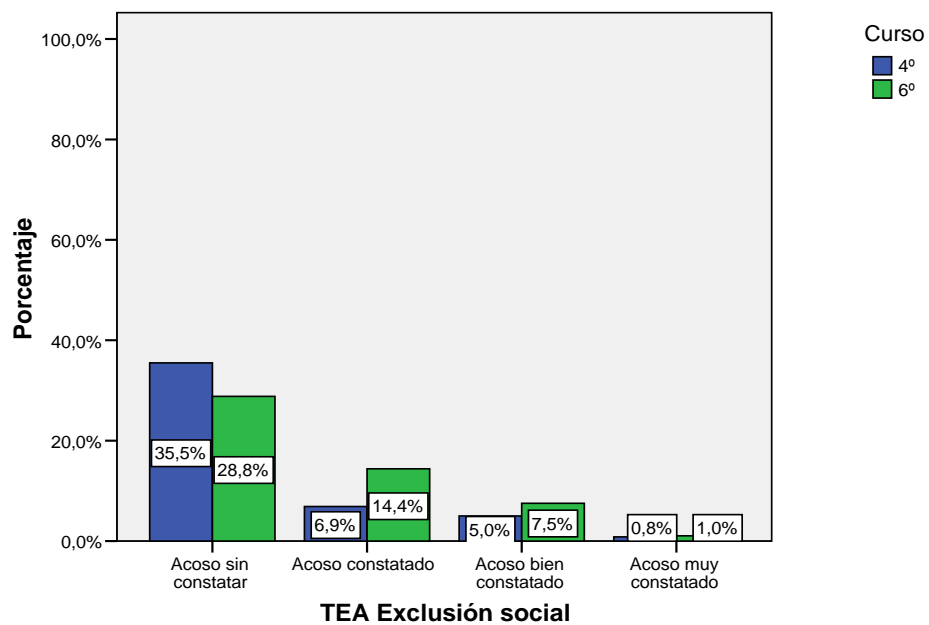
TEA Bloqueo social por curso



TEA manipulación social por curso

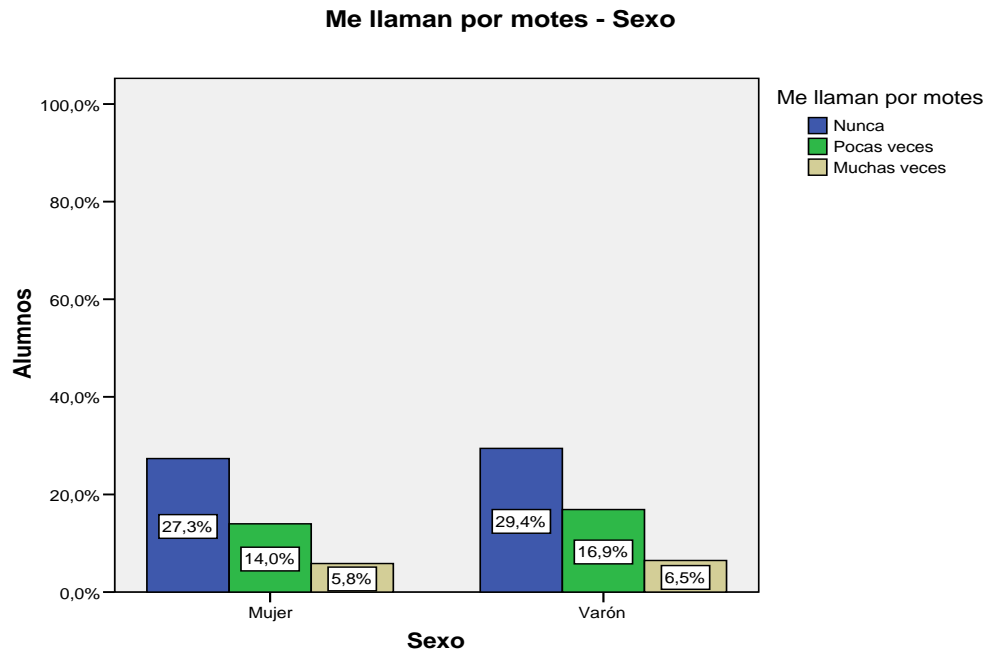


TEA Exclusión social por curso

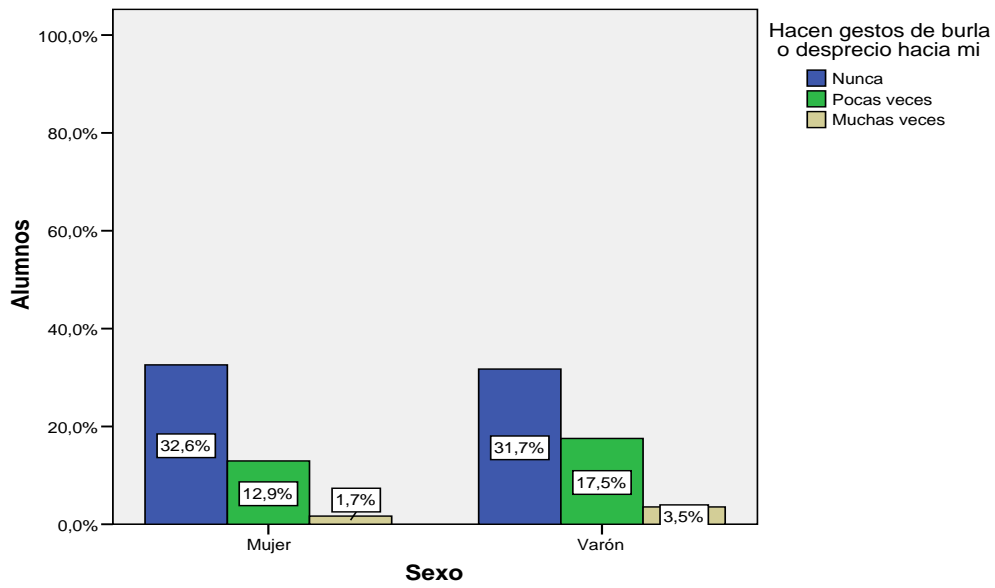


ANEXO 9

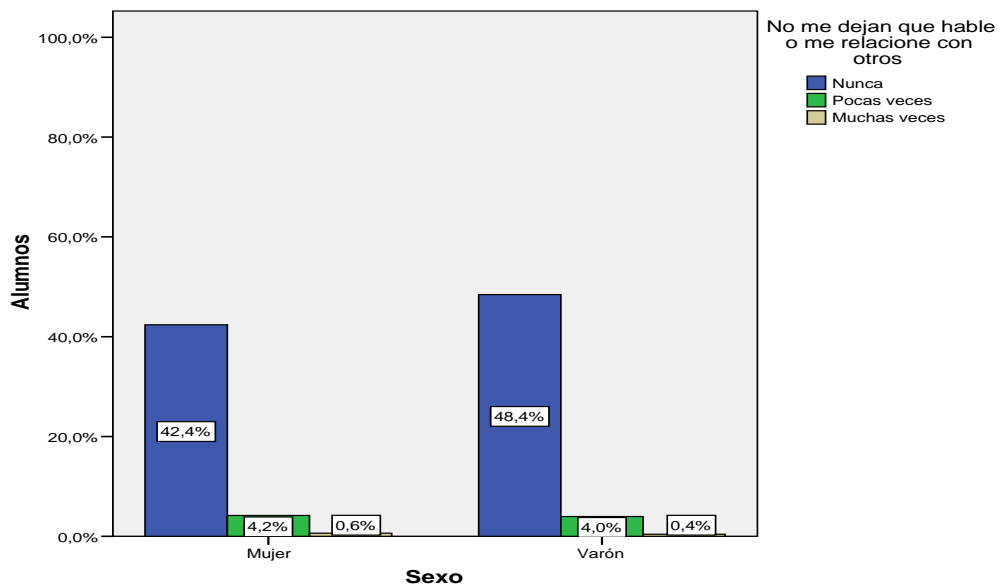
Gráficos de los comportamientos de acoso



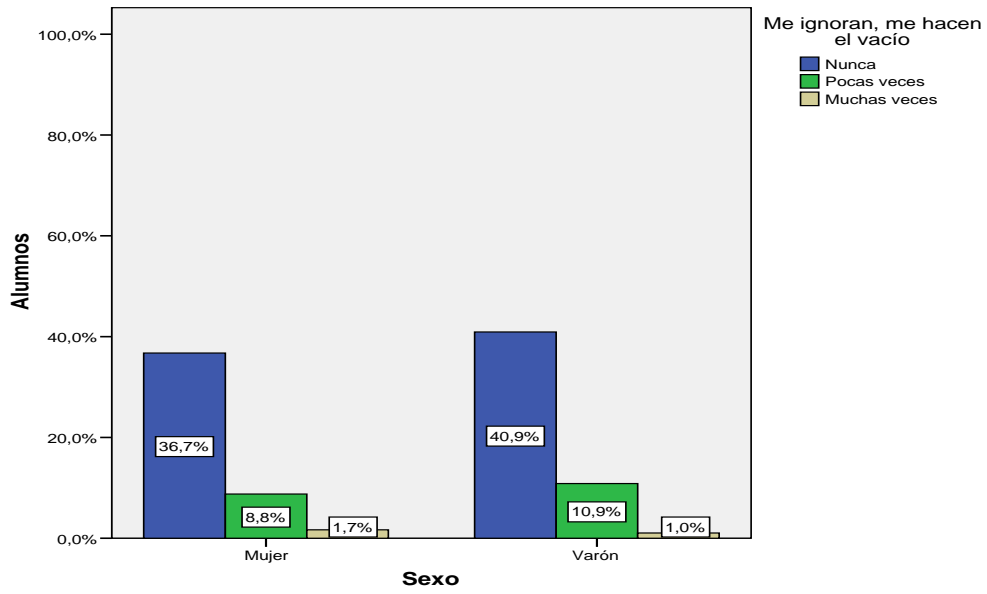
Hacen gestos de burla o desprecio hacia mi por sexo



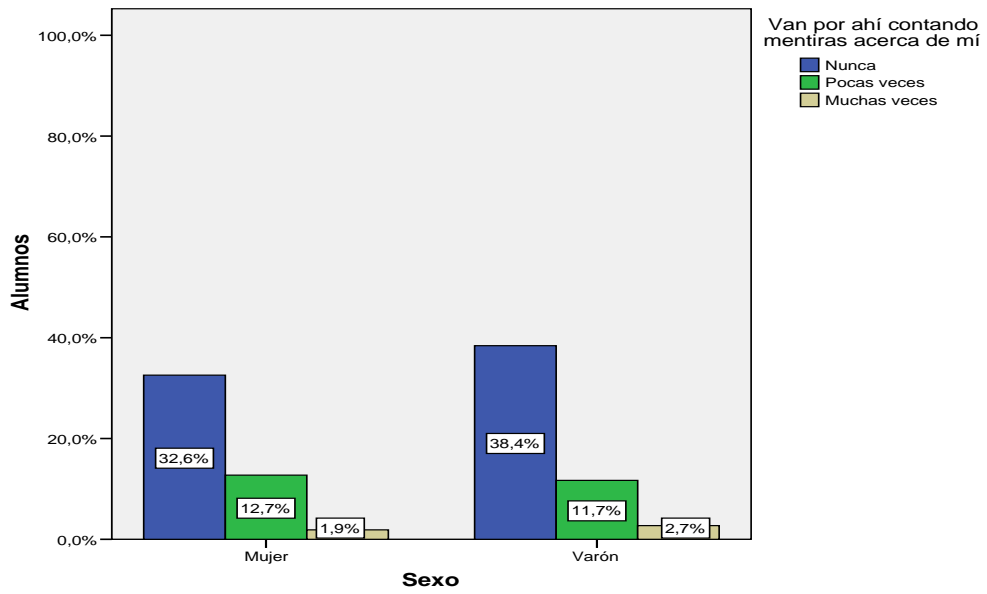
No me dejan que hable o me relacione con ellos



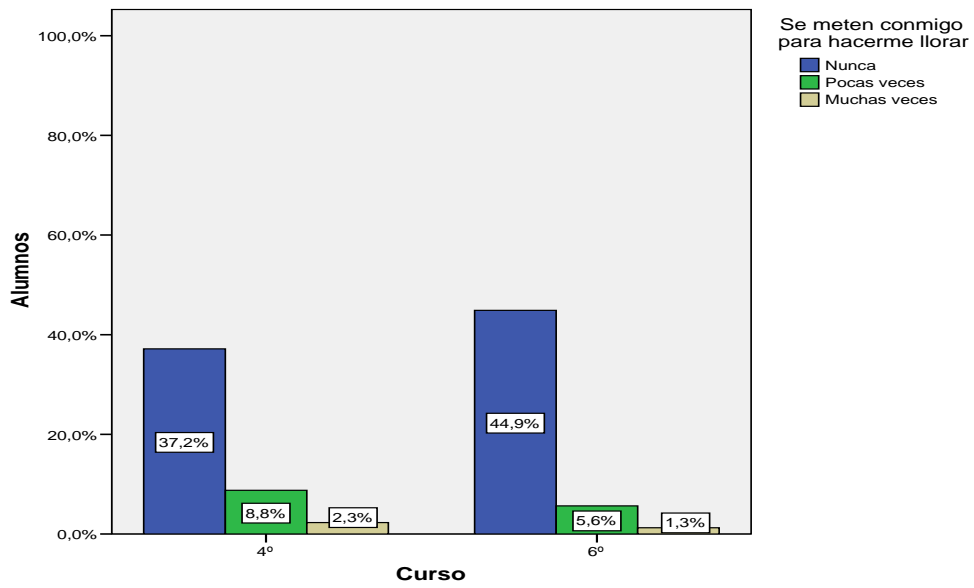
Me ignoran, me hacen el vacío



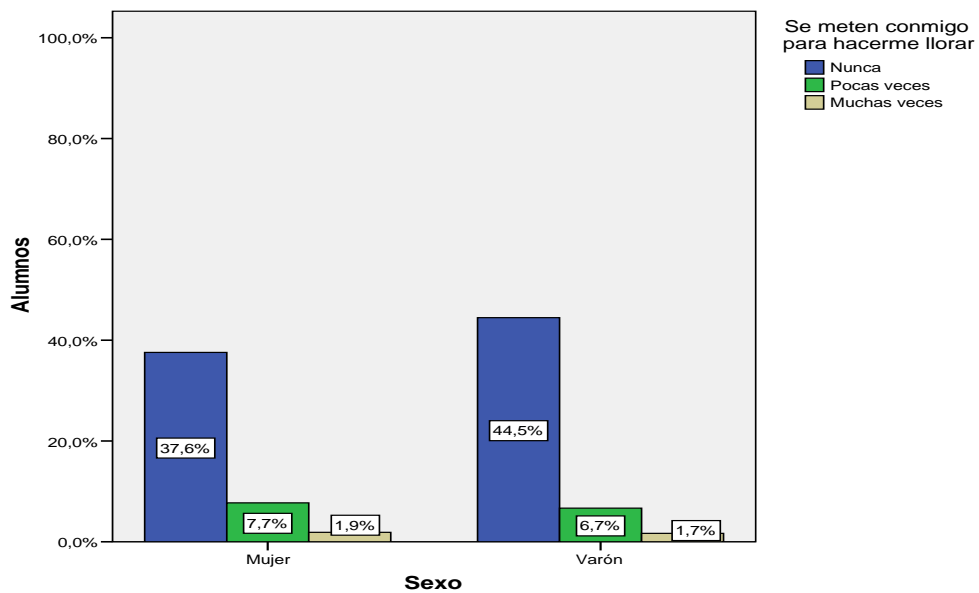
Van por ahí contando mentiras acerca de mí



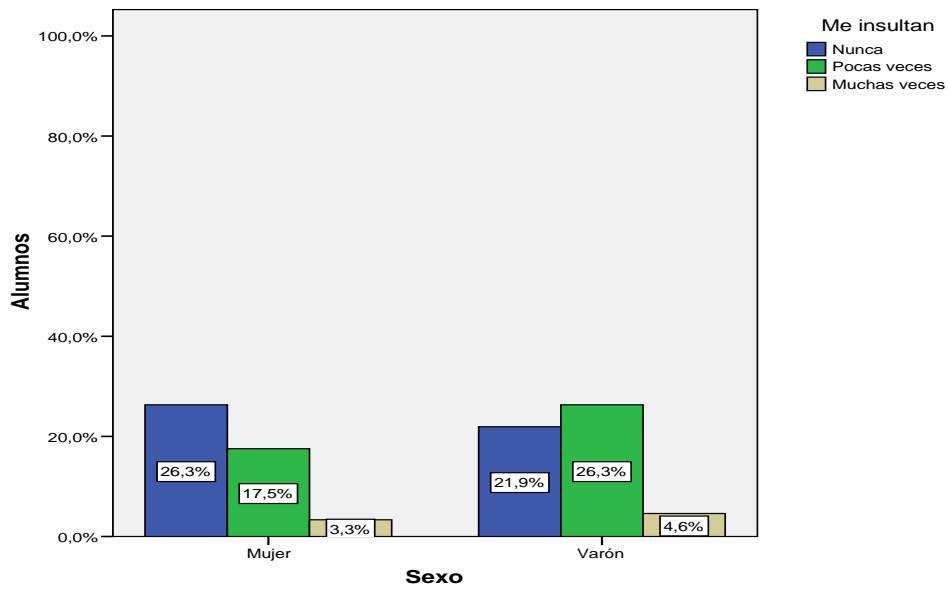
Se meten conmigo para hacerme llorar



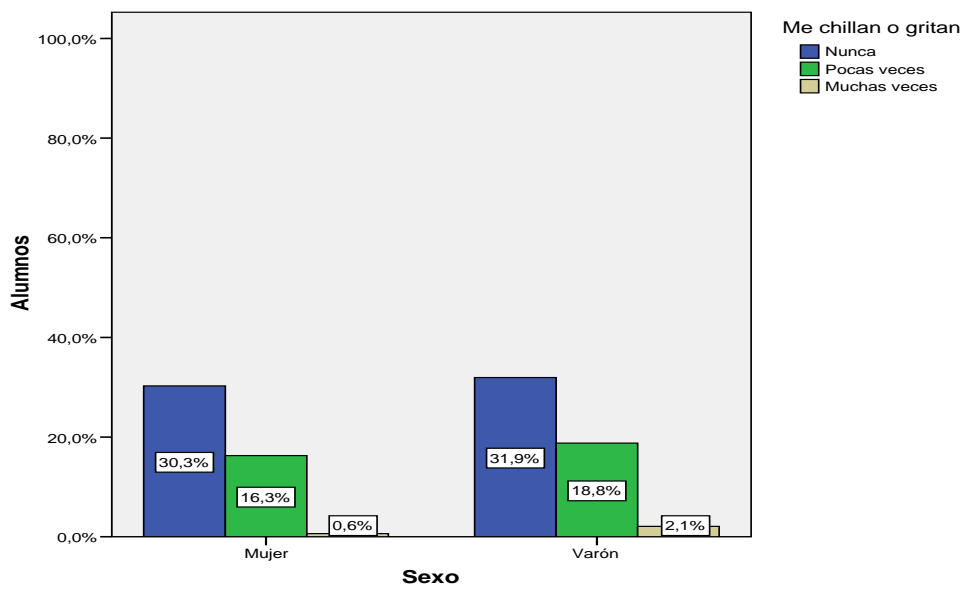
Se meten conmigo para hacerme llorar



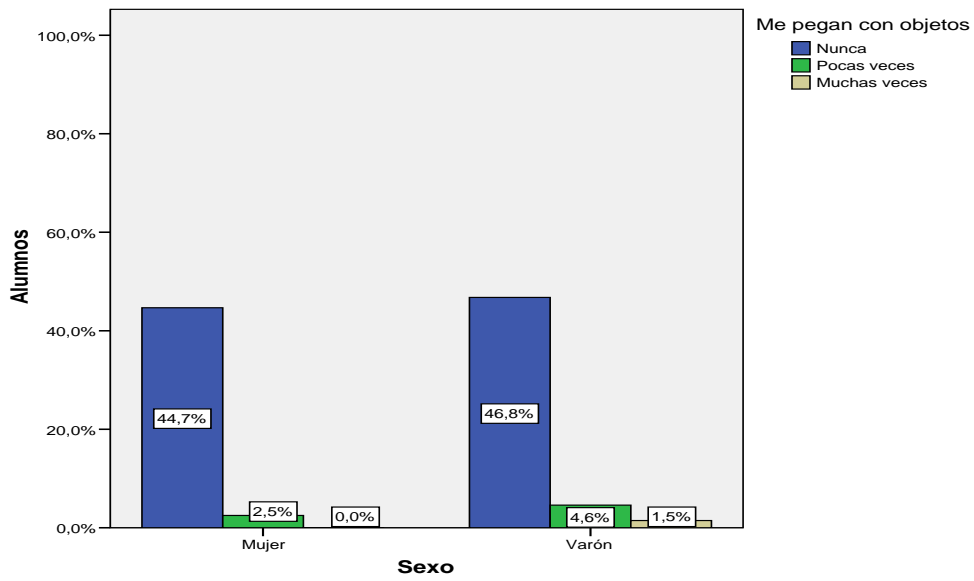
Me insultan



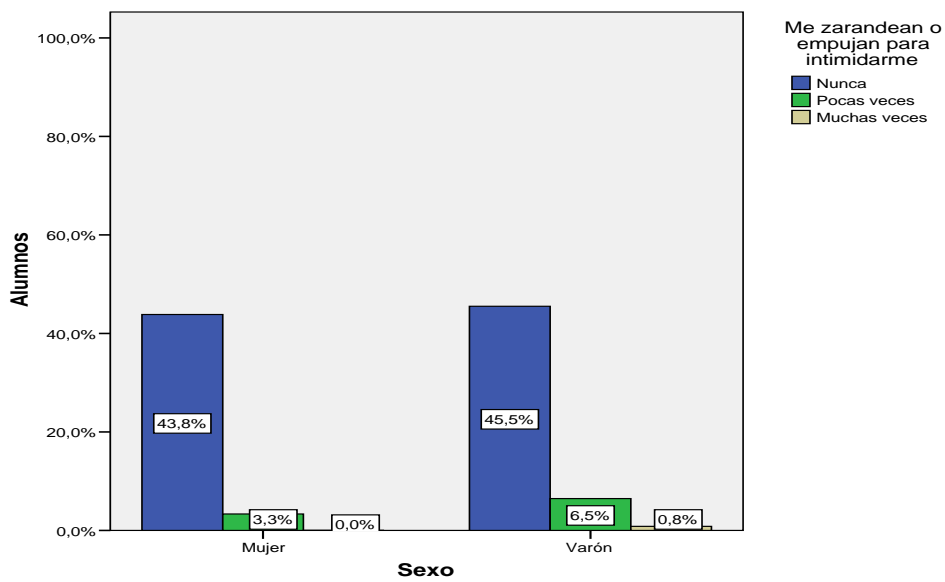
Me chillan o gritan



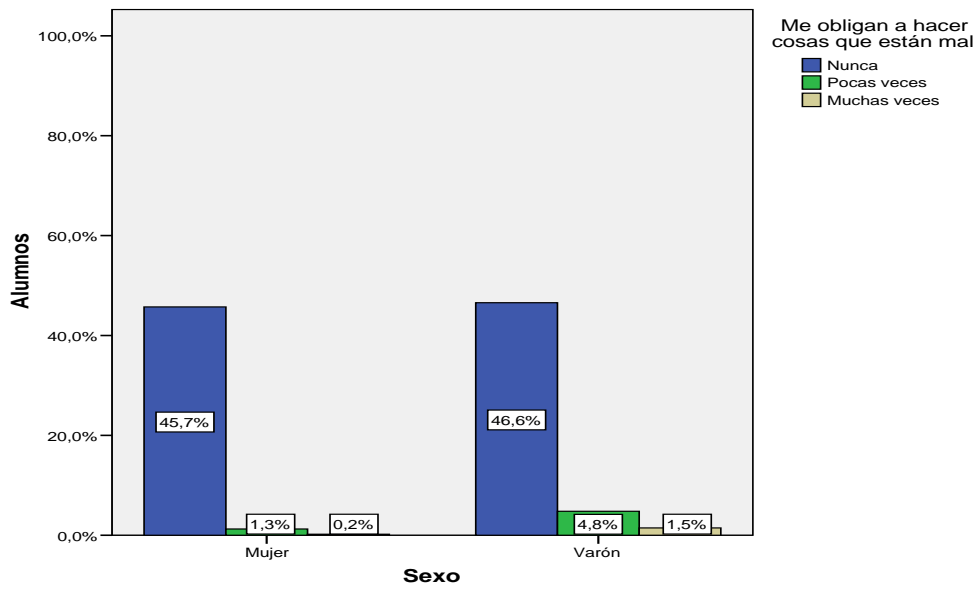
Me pegan con objetos



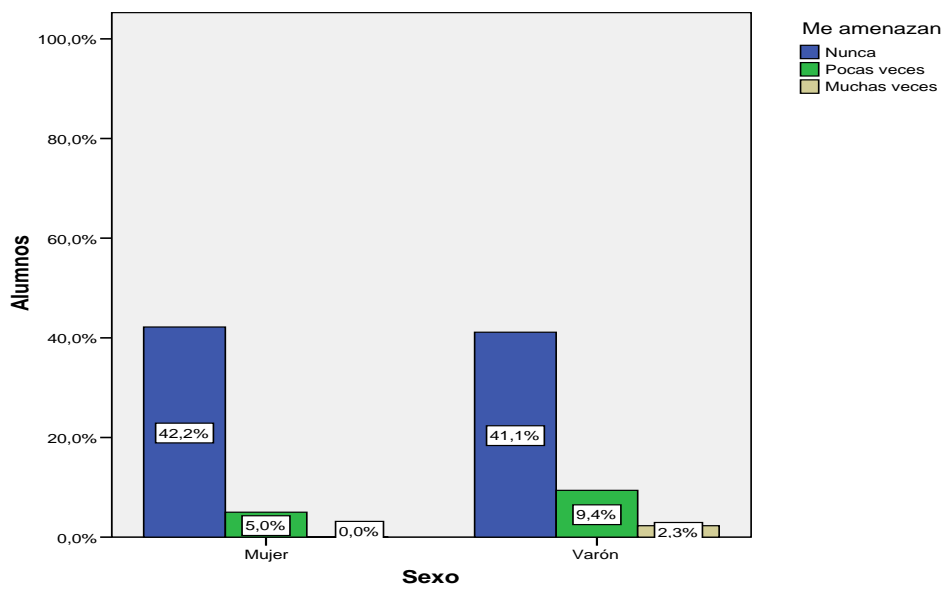
Me zarandean o empujan para intimidarme



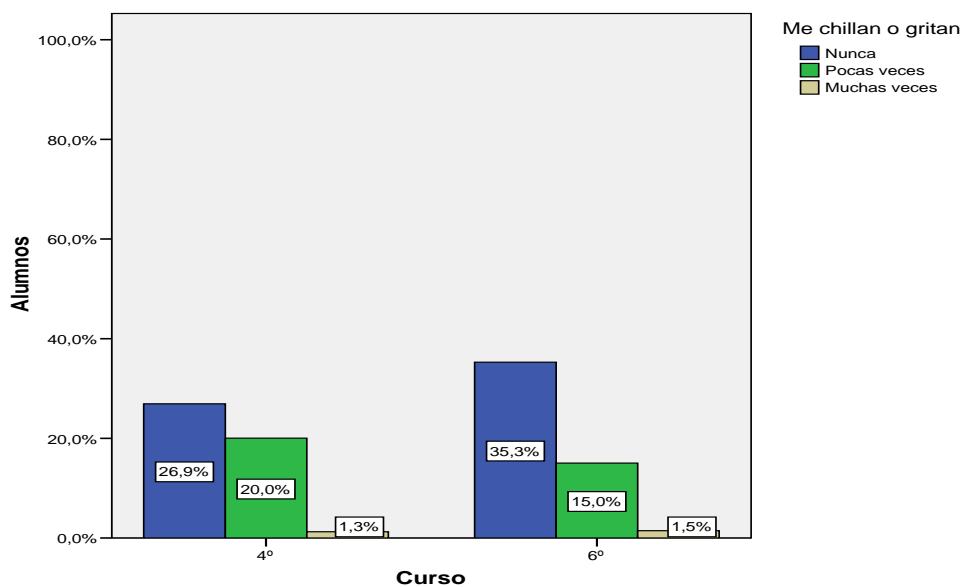
Me obligan a hacer cosas que están mal



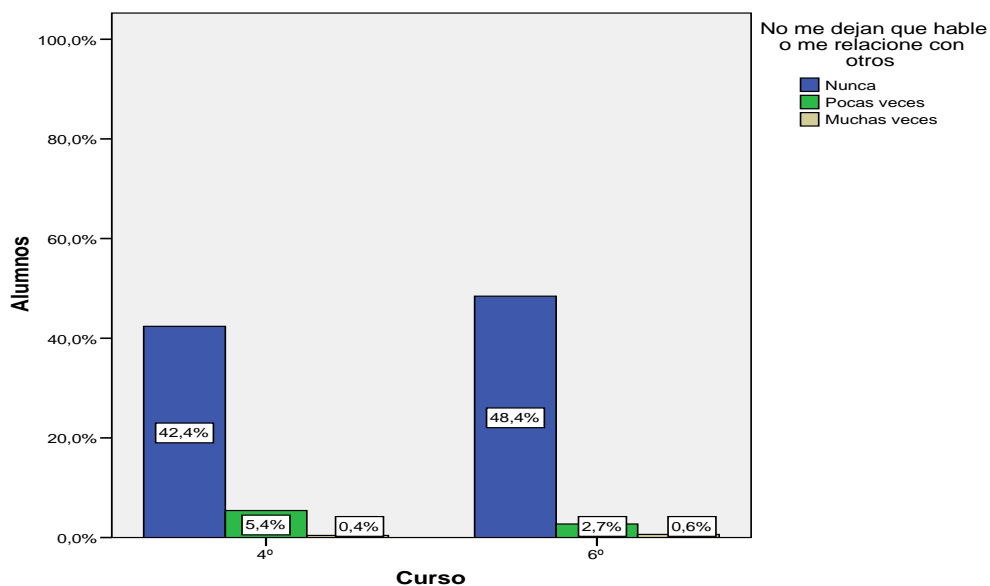
Me amenazan



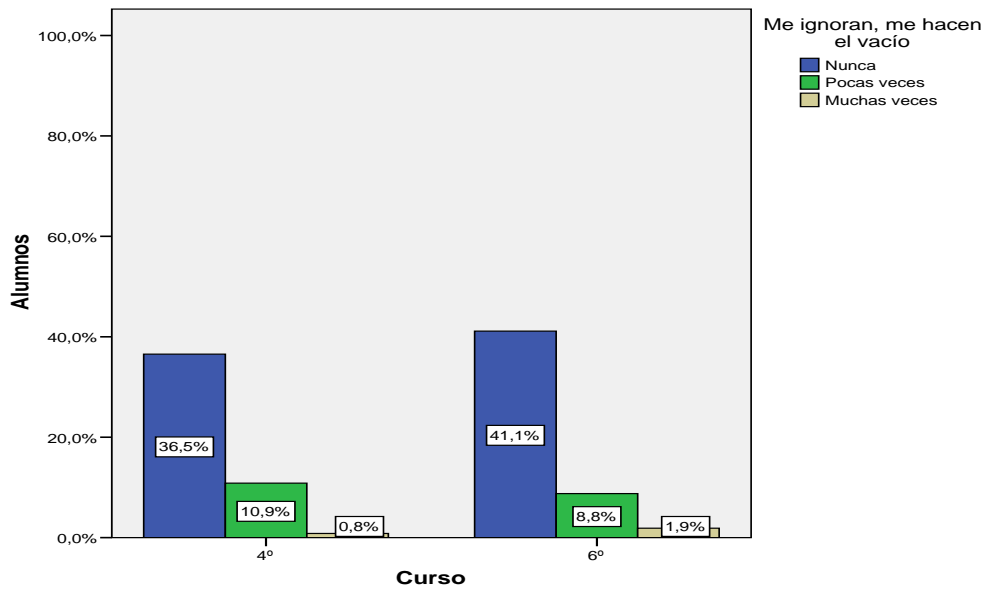
Me chillan o gritan



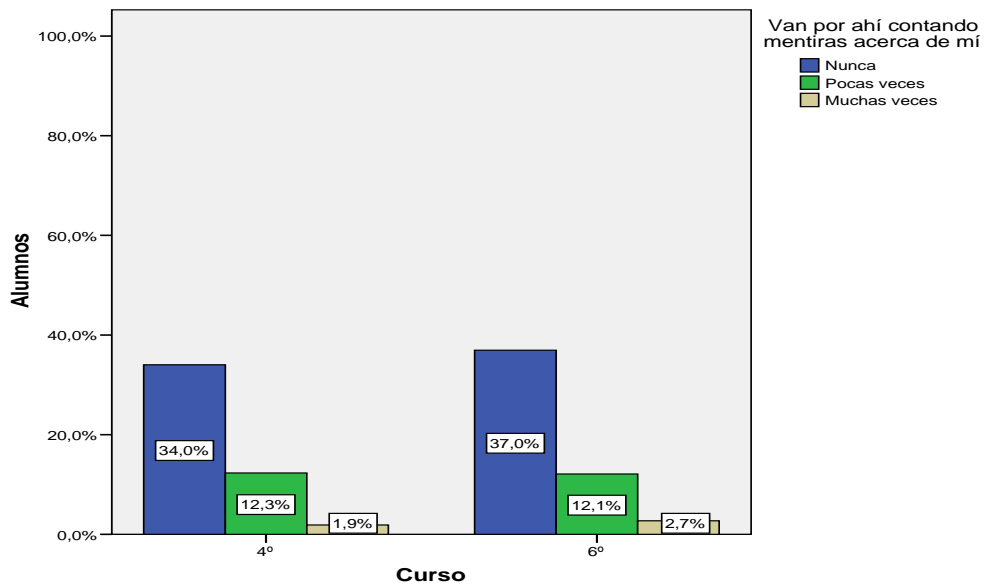
No me dejan que hable o me relacione con otros



Me ignoran, me hacen el vacío

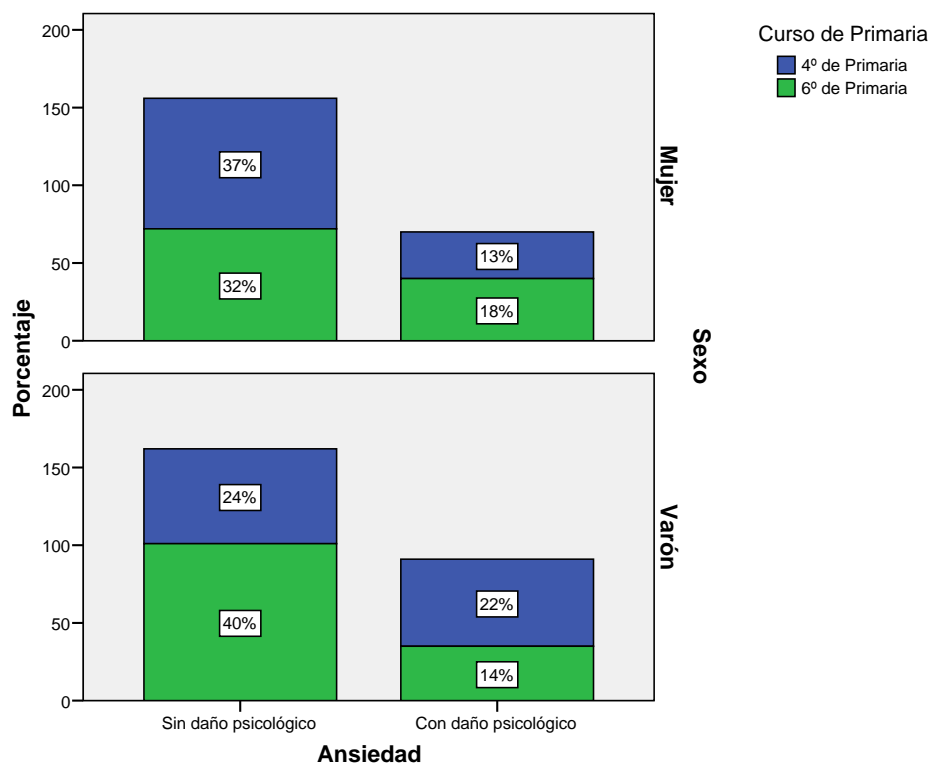


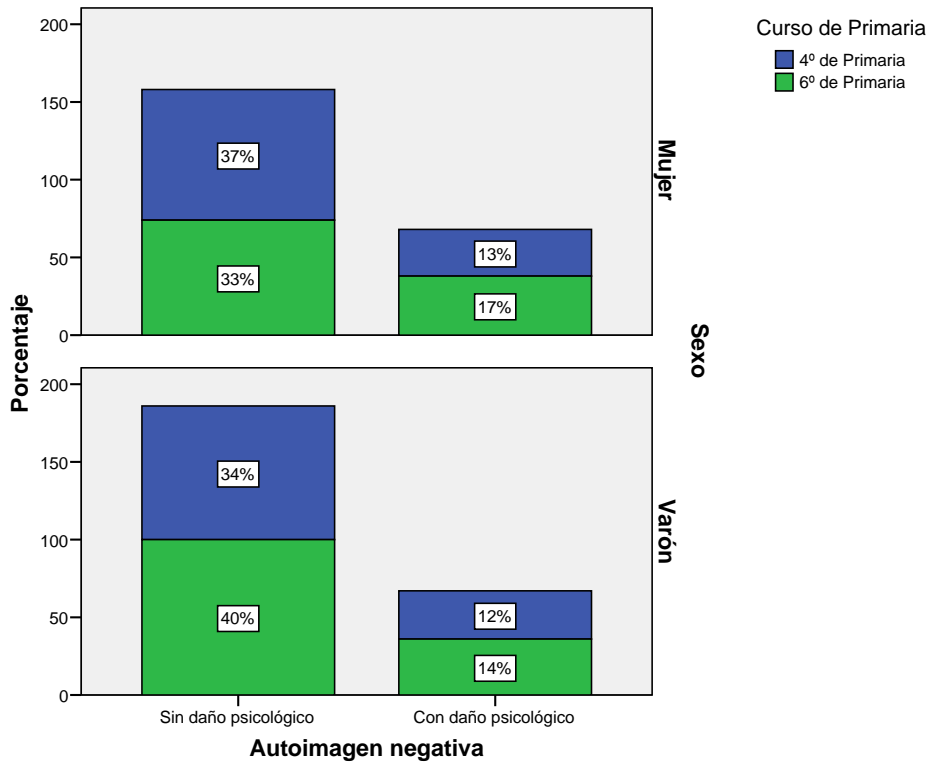
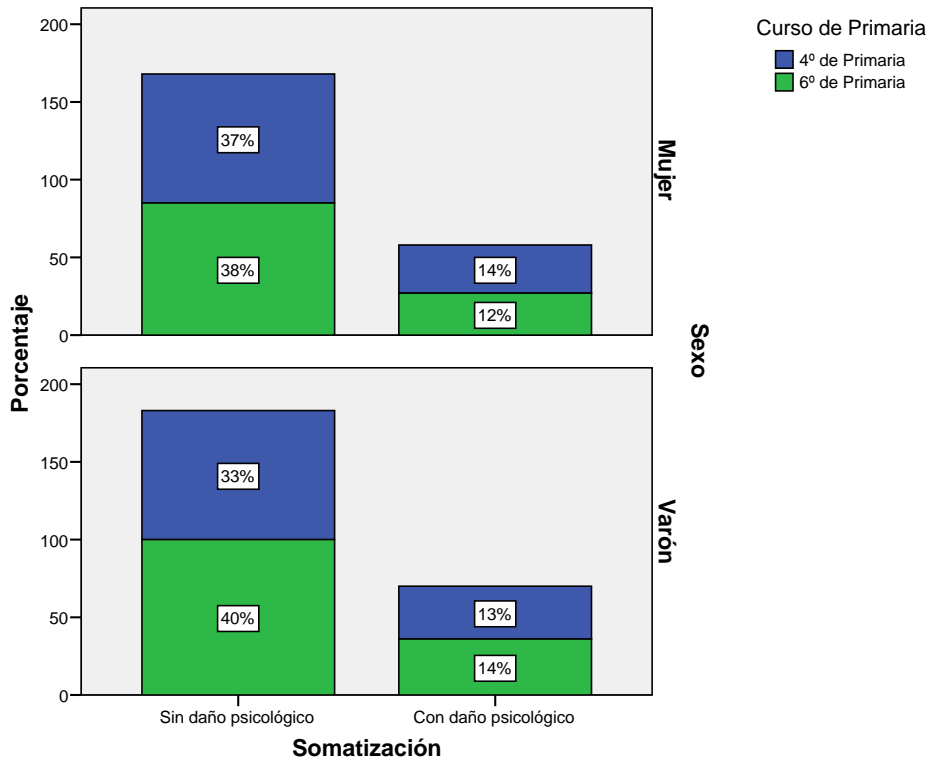
Van por ahí contando mentiras acerca de mí



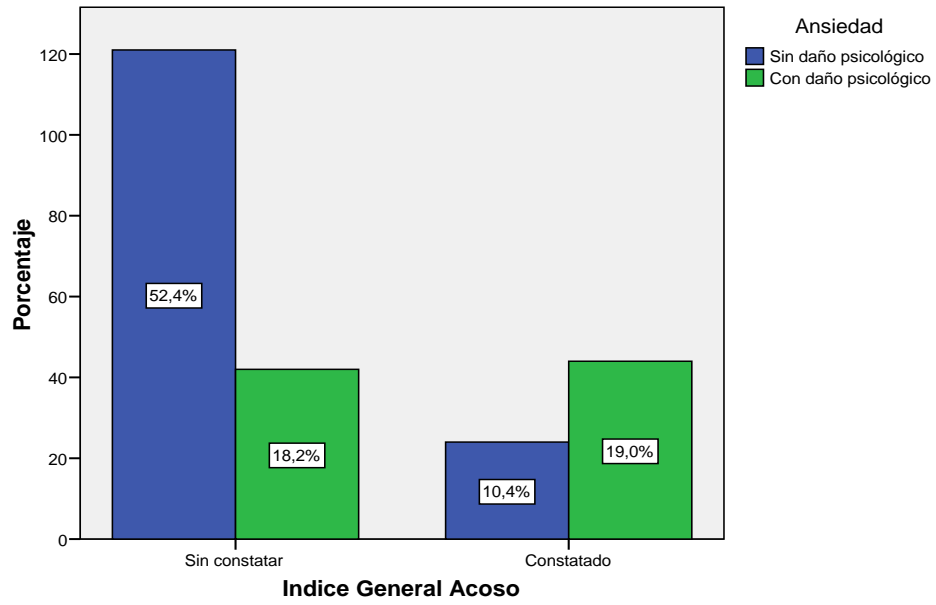
ANEXO 10

Gráficos de las secuelas psicológicas

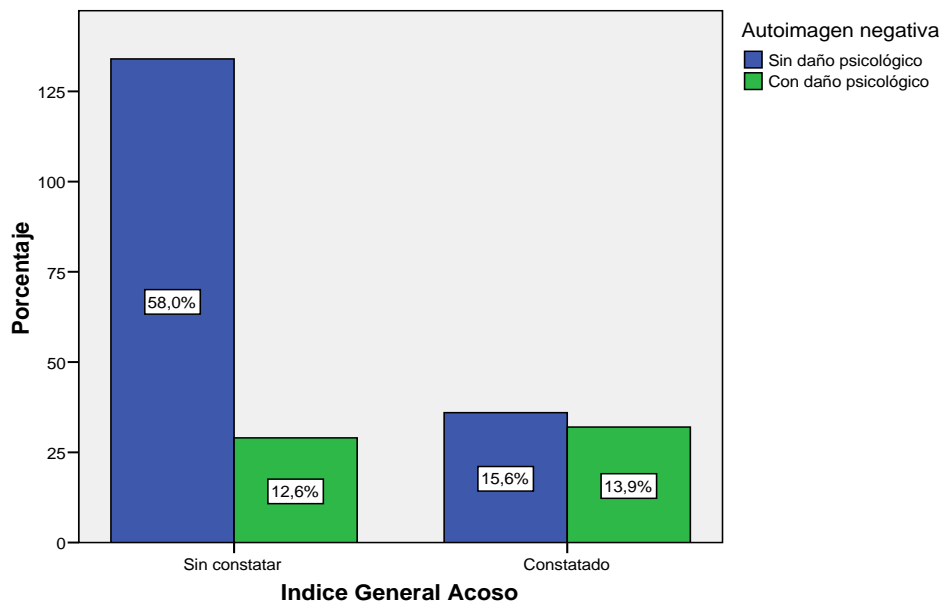




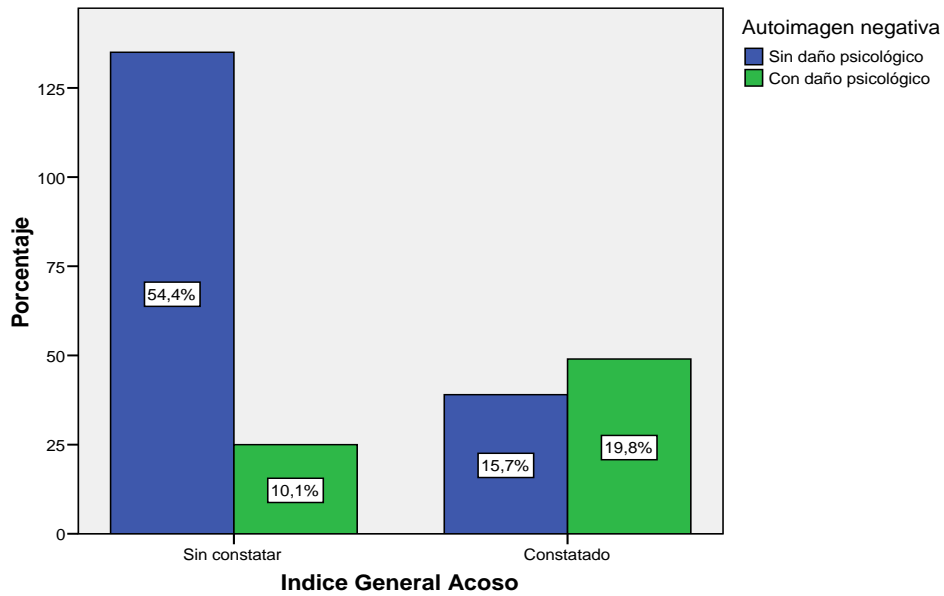
Curso de Primaria=4º de Primaria



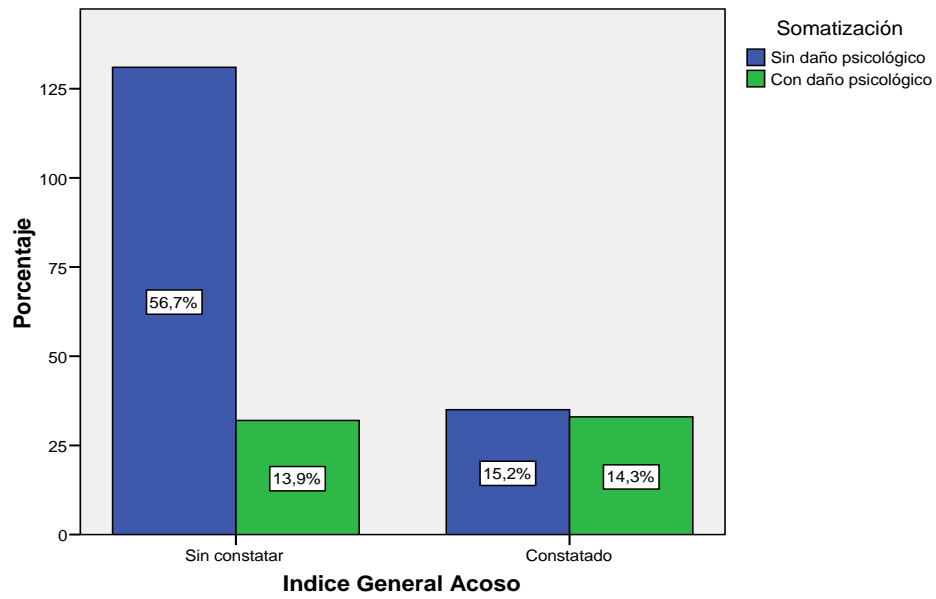
Curso de Primaria=4º de Primaria



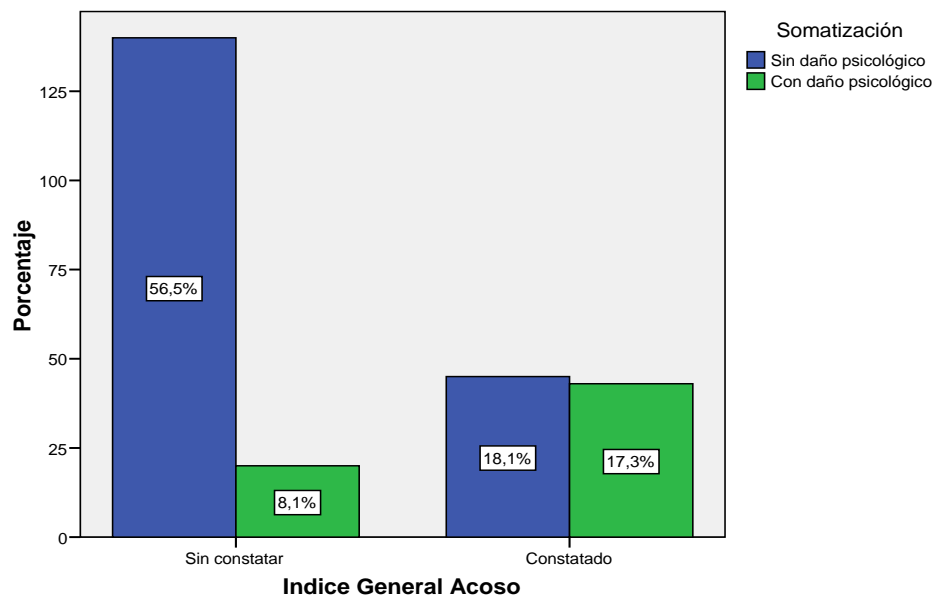
Curso de Primaria=6º de Primaria



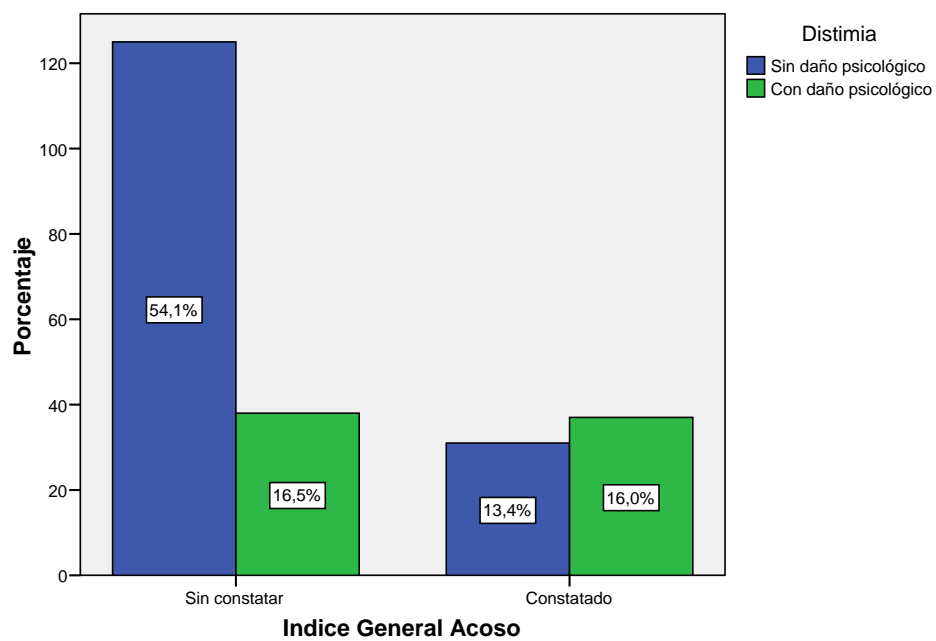
Curso de Primaria=4º de Primaria



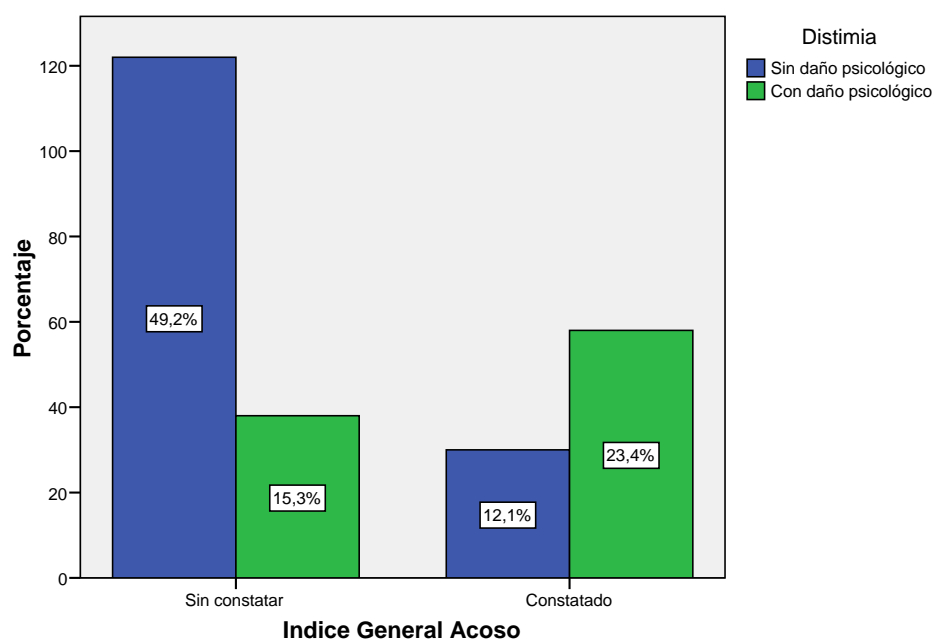
Curso de Primaria=6º de Primaria



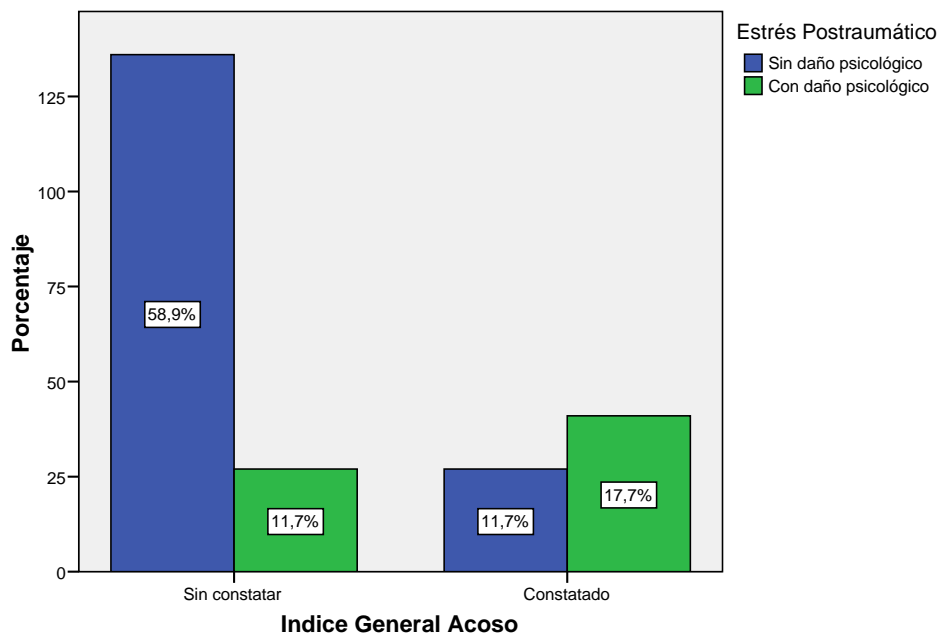
Curso de Primaria=4º de Primaria



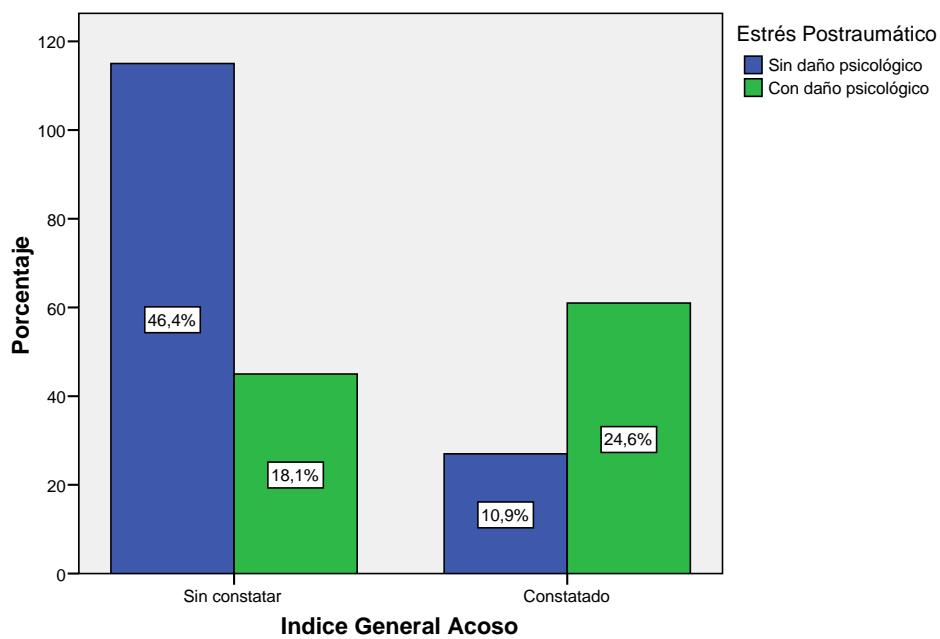
Curso de Primaria=6º de Primaria



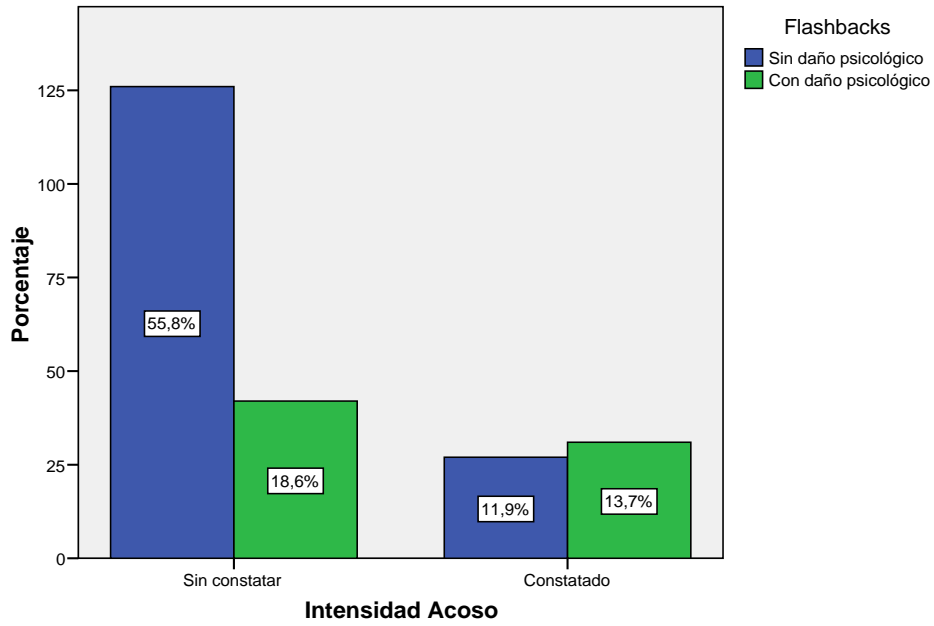
Curso de Primaria=4º de Primaria



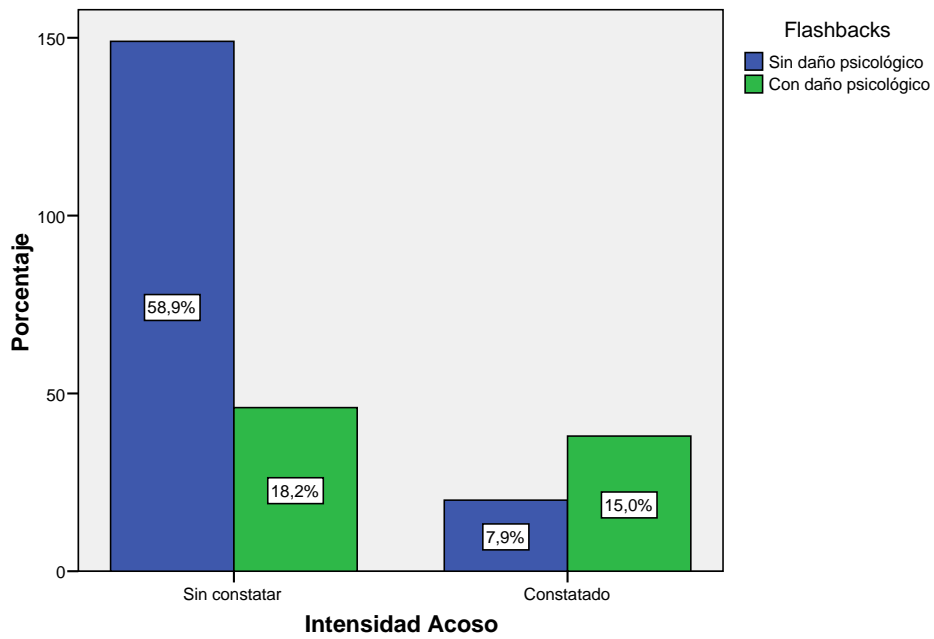
Curso de Primaria=6º de Primaria



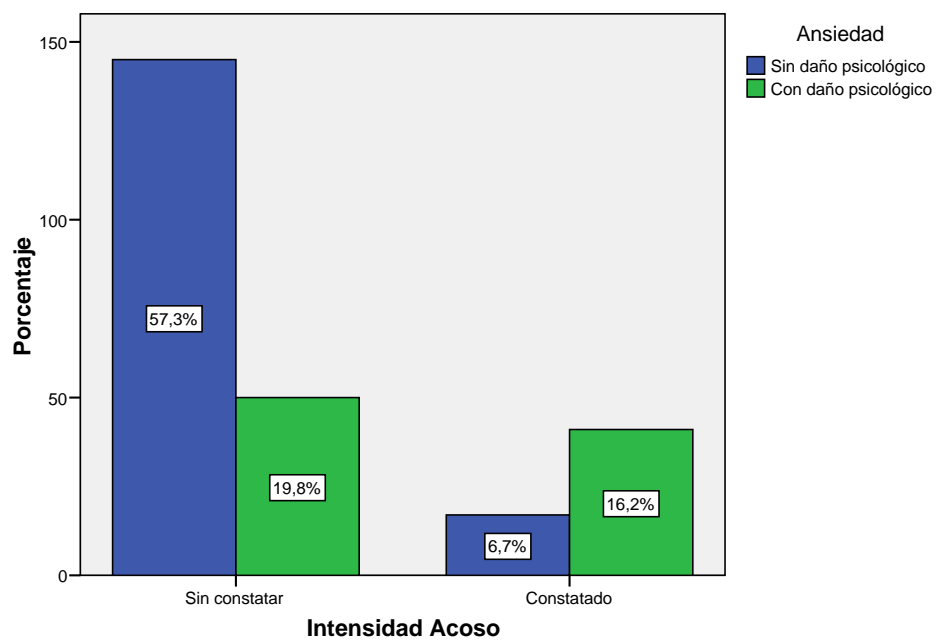
Sexo=Mujer



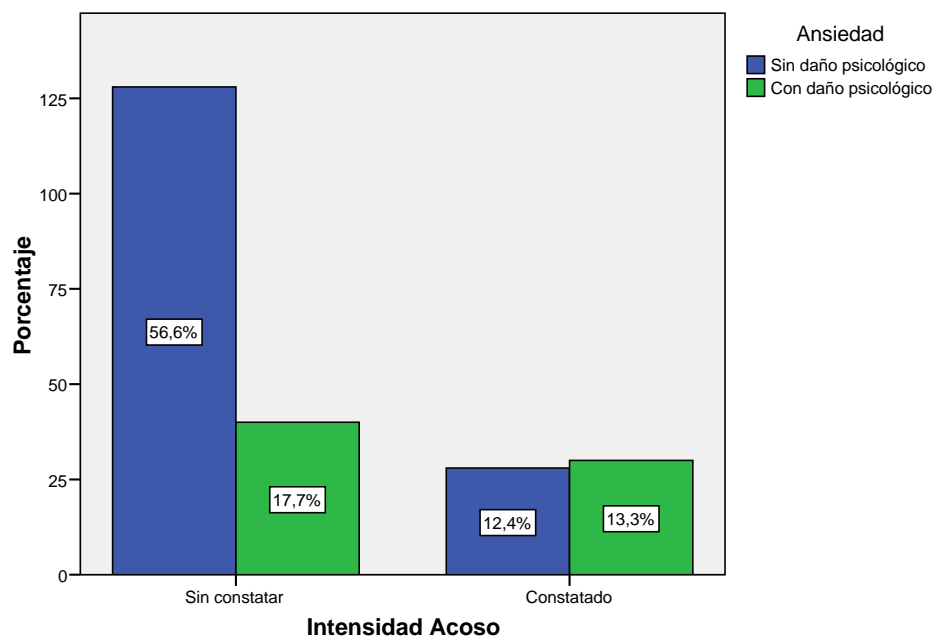
Sexo=Varón



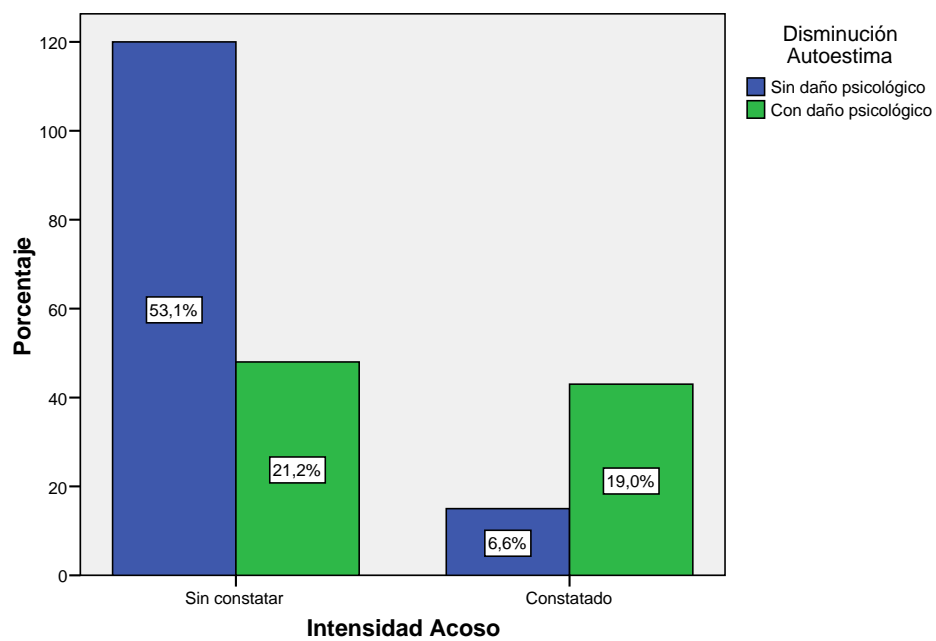
Sexo=Varón



Sexo=Mujer



Sexo=Mujer



Sexo=Varón

