

# Universidad de Huelva

Departamento de Educación



Universidad  
de Huelva

## **El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria : valoración de una intervención a través de medios audiovisuales**

**Memoria para optar al grado de doctor  
presentada por:**

**Antonio Jiménez Vázquez**

Fecha de lectura: 15 de junio de 2007

Bajo la dirección de los doctores:

María José Lera Rodríguez  
Antonio Romero Muñoz

**Huelva, 2007**

**ISBN: 978-84-96826-84-7**

**D.L.: H 237-2008**

# Universidad de Huelva



Universidad  
de Huelva

## Tesis doctoral

**EL MALTRATO ENTRE ESCOLARES (BULLYING) EN EL  
PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA:  
VALORACIÓN DE UNA INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE  
MEDIOS AUDIOVISUALES**

Antonio Jiménez Vázquez  
Huelva, 2007

**EL MALTRATO ENTRE ESCOLARES (BULLYING) EN EL  
PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA:  
VALORACIÓN DE UNA INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE  
MEDIOS AUDIOVISUALES**

|                         |       |
|-------------------------|-------|
| ÍNDICE GENERAL.....     | I     |
| ÍNDICE DE FIGURAS.....  | IX    |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS..... | X     |
| ÍNDICE DE TABLAS.....   | XIII  |
| AGRADECIMIENTOS.....    | XVIII |

**ÍNDICE GENERAL**

**Introducción.**

|                                                |    |
|------------------------------------------------|----|
| 1. Origen y justificación del estudio.....     | 3  |
| 2. Metas y objetivos de la investigación.....  | 7  |
| 3. Estrategia general de la investigación..... | 8  |
| Referencias bibliográficas.....                | 15 |

## PRIMERA PARTE

### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

#### Capítulo I. La Agresividad Humana.

|                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introducción.....                                                                   | 23 |
| 1. 1. ¿Qué es la agresividad?.....                                                  | 26 |
| 1. 2. Agresividad, agresión y violencia.....                                        | 30 |
| 1. 3. Sobre las causas de la agresión.....                                          | 33 |
| 1. 3. 1. El hombre preprogramado.....                                               | 34 |
| 1. 3. 2. Walden 7 <sup>1</sup> . La concepción ambientalista de la agresividad..... | 41 |
| 1. 3. 3. La tercera corriente.....                                                  | 47 |
| 1. 4. Distintas clasificaciones de la agresión.....                                 | 49 |
| 1. 5. Teorías explicativas de la agresión.....                                      | 53 |
| 1. 5. 1. Teoría clásica del dolor.....                                              | 53 |
| 1. 5. 2. Hipótesis de frustración-agresión.....                                     | 53 |
| 1. 5. 3. Las teorías sociológicas.....                                              | 55 |
| 1. 5. 4. Las teorías catárticas.....                                                | 56 |
| 1. 5. 5. La teoría etológica.....                                                   | 57 |
| 1. 5. 6. La visión biológica y hereditaria.....                                     | 57 |
| 1. 5. 7. La visión cognitiva.....                                                   | 57 |
| 1. 6. Violencia en los medios de comunicación.....                                  | 58 |
| 1. 7. Género y violencia.....                                                       | 62 |
| 1. 8. Resumen y conclusiones sobre la agresión humana.....                          | 64 |
| Referencias Bibliográficas.....                                                     | 68 |

## CAPÍTULO II: El Maltrato entre Escolares (Bullying)

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introducción.....                                                            | 73  |
| 2. 1. De la convivencia a la violencia escolar.....                          | 75  |
| 2. 1. 1. Trascendencia de las relaciones entre iguales.....                  | 77  |
| 2. 1. 2. Trascendencia del contexto escolar en las relaciones entre iguales. | 81  |
| 2. 2. Surgimiento del interés por el bullying: historia de una sandalia..... | 85  |
| 2. 3. Distintas perspectivas para abordar el problema.....                   | 89  |
| 2. 3. 1. Perspectiva clínica: acto agresivo.....                             | 89  |
| 2. 3. 2. Perspectiva grupal.....                                             | 95  |
| 2. 4. Concepto y definición de maltrato entre escolares.....                 | 102 |
| 2. 4. 1. Definiciones que inciden en el carácter grupal.....                 | 104 |
| 2. 4. 2. Definiciones centradas en la conducta del agresor.....              | 106 |
| 2. 4. 3. Otras definiciones.....                                             | 107 |
| 2. 4. 4. Criterios para definir el maltrato entre escolares.....             | 108 |
| 2. 5. Papeles sociales: agresores, víctimas y espectadores.....              | 111 |
| 2. 5. 1. Agresores y víctimas.....                                           | 111 |
| 2. 5. 2. Los espectadores: el grupo.....                                     | 113 |
| 2. 5. 3. Características de víctimas y agresores.....                        | 115 |
| 2. 5. 4. Estrategias de respuesta a la intimidación.....                     | 117 |
| 2. 6. Causas del maltrato entre escolares.....                               | 120 |
| 2. 6. 1. Factores personales del alumnado implicado. ....                    | 120 |
| 2. 6. 2. Factores relativos al grupo.....                                    | 121 |
| 2. 6. 3. Factores familiares.....                                            | 123 |
| 2. 6. 4. Factores escolares.....                                             | 125 |
| 2. 6. 5. Factores sociales y culturales.....                                 | 127 |
| 2. 7. Consecuencias del maltrato entre escolares.....                        | 128 |
| 2. 7. 1. Consecuencias para las víctimas.....                                | 132 |
| 2. 7. 2. Consecuencias para los agresores.....                               | 134 |
| 2. 7. 3. Consecuencias para los espectadores.....                            | 135 |

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| 2. 8. Estudios sobre bullying. ....                         | 136 |
| 2. 9. Los estudios previos en España.....                   | 149 |
| 2. 9. 1. Estudios del equipo de la Dra. Rosario Ortega..... | 150 |
| 2. 9. 2. El Informe del Defensor del Pueblo:.....           | 153 |
| 2. 9. 3. Otros informes e iniciativas.....                  | 156 |
| Referencias Bibliográficas.....                             | 163 |

### **CAPÍTULO III. Prevención del Maltrato entre Escolares.**

|                                                         |     |
|---------------------------------------------------------|-----|
| Introducción.....                                       | 183 |
| 3. 1. “Whole-school policy”.....                        | 185 |
| A) Bullying Prevention Program (BPP) B) .....           | 186 |
| B) El Proyecto Sheffield.....                           | 188 |
| C) Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar” (SAVE)..... | 191 |
| 3. 2. Otras estrategias a nivel de centro.....          | 195 |
| 3. 3. Nivel de aula.....                                | 198 |
| 3. 4. Nivel individual.....                             | 201 |
| Referencias bibliográficas.....                         | 206 |

## **SEGUNDA PARTE**

### **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **CAPÍTULO IV. Diseño de la Investigación.**

|                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introducción.....                                                                                   | 215 |
| 4. 1. Naturaleza de la investigación.....                                                           | 221 |
| 4. 2. Objetivos de la investigación.....                                                            | 226 |
| 4. 2. 1. Metas de la investigación.....                                                             | 228 |
| 4. 2. 2. Objetivos de la investigación y su relación con los instrumentos<br>y sus dimensiones..... | 228 |

|                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4. 3. Fases y procedimiento de la investigación.....                                           | 230 |
| 4. 3. 1. Fase 1. Planificación y Diseño.....                                                   | 234 |
| 4. 3. 1. 1. <i>Elección y elaboración de los materiales audiovisuales</i> .....                | 236 |
| 4. 3. 1. 2. <i>3ª Sesión de tutoría</i> .....                                                  | 236 |
| 4. 3. 2. Fase 2. Trabajo de Campo.....                                                         | 239 |
| 4.3.2.1. <i>Reunión con los Departamentos de Orientación de los centros</i> .....              | 240 |
| 4. 3. 2. 2. <i>Administración de los cuestionarios</i> .....                                   | 242 |
| 4. 3. 2. 3. <i>Sesiones de tutoría</i> .....                                                   | 244 |
| 4. 3. 2. 4. <i>Tercera sesión de tutoría</i> .....                                             | 244 |
| 4. 3. 2. 5. <i>Celebración de los Grupos de Discusión</i> .....                                | 245 |
| 4. 3. 3. Fase 3ª. Resultados, discusión y conclusiones.....                                    | 246 |
| 4. 3. 3. 1. <i>Elección del programa informático estadístico e introducción de datos</i> ..... | 246 |
| 4. 3. 3. 2. <i>Trascripción de cintas</i> .....                                                | 246 |
| 4. 3. 3. 3. <i>Análisis de los datos cuantitativos</i> .....                                   | 247 |
| 4. 3. 3. 4. <i>Análisis de los datos cualitativos</i> .....                                    | 247 |
| 4. 3. 3. 5. <i>Triangulación de datos</i> .....                                                | 248 |
| 4. 3. 3. 6. <i>Discusión y Conclusiones</i> .....                                              | 248 |
| 4. 4. Población y muestra.....                                                                 | 249 |
| 4. 4. 1. Variables sociocontextuales de la muestra de centros.....                             | 250 |
| 4. 4. 2. Muestra de profesorado.....                                                           | 253 |
| 4. 4. 3. Elección de los centros de los grupos experimental y control.....                     | 254 |
| 4. 5 Instrumentos.....                                                                         | 254 |
| 4. 5. 1. Cuestionarios para los alumnos.....                                                   | 254 |
| 4. 5. 1. 1. <i>Construcción del pre-test y del pos-test</i> .....                              | 254 |
| 4. 5. 1. 2. <i>Descripción de los cuestionarios para el alumnado</i> .....                     | 255 |
| 4. 5. 1. 3. <i>Validación de expertos</i> .....                                                | 259 |
| 4. 5. 1. 4. <i>Prueba piloto</i> .....                                                         | 261 |
| 4. 5. 2. Cuestionarios profesores.....                                                         | 260 |
| 4. 5. 2. 1. <i>Construcción del cuestionario</i> .....                                         | 263 |
| 4. 5. 2. 2. <i>Descripción del cuestionario para el profesorado</i> .....                      | 264 |

|                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4. 5. 2. 3. <i>Validación de expertos</i> .....                                 | 267 |
| 4. 5. 2. 4. <i>Aplicación piloto</i> .....                                      | 267 |
| 4. 5. 3. Grupos de discusión.....                                               | 268 |
| 4. 5. 3. 1. <i>Descripción general</i> .....                                    | 268 |
| 4. 5. 3. 2. <i>Diseño de los Grupos de Discusión: número y composición</i> .... | 269 |
| 4. 5. 3. 2. 1. <i>La convocatoria de los grupos</i> .....                       | 271 |
| 4. 5. 3. 2. 2. <i>Disposición de los Grupos de Discusión</i> .....              | 272 |
| 4. 5. 3. 2. 3. <i>Intervención inicial</i> .....                                | 273 |
| 4. 5. 4. Tercera Sesión de tutoría.....                                         | 275 |
| 4. 5. 4. 1. <i>Descripción general</i> .....                                    | 275 |
| 4. 5. 4. 2. <i>Construcción de la sesión</i> .....                              | 276 |
| 4. 5. 4. 3. <i>Descripción de la tercera sesión de tutoría</i> .....            | 277 |
| Referencias Bibliográficas.....                                                 | 280 |

## **TERCERA PARTE**

### **RESULTADOS**

#### **CAPÍTULO V. Análisis de los Resultados.**

|                                                                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introducción.....                                                                                                                                            | 289 |
| 5.1. Descripción de la muestra del alumnado.....                                                                                                             | 294 |
| 5. 1. 1. Variables de la muestra del alumnado.....                                                                                                           | 295 |
| 5. 2. Descripción de la muestra del profesorado.....                                                                                                         | 298 |
| 5. 3. Características del análisis de los grupos de discusión. ....                                                                                          | 302 |
| 5. 4. Análisis de los Resultados por metas y objetivos de investigación.....                                                                                 | 311 |
| 5. 4. 1. Conocer la situación de la convivencia escolar y el bullying en la provincia de Huelva a través de autoinformes y cuestionario de nominaciones..... | 311 |
| A) <i>Indagar el concepto de maltrato escolar que poseen alumnos y profesores, así como el conocimiento que tienen del mismo</i> .....                       | 311 |
| B) <i>Identificar víctimas y agresores</i> .....                                                                                                             | 314 |



|                                                                                                                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| C) <i>Explorar la sensibilidad y conciencia que tienen profesorado y alumnado del fenómeno de la intimidación escolar.....</i>                                                                                    | 316 |
| D) <i>Comprobar las conductas de maltrato que se producen en el primer ciclo de ESO de la provincia de Huelva según sus roles.....</i>                                                                            | 323 |
| E) <i>Averiguar el grado de responsabilidad que se atribuyen los espectadores en los actos intimidatorios.....</i>                                                                                                | 332 |
| F) <i>Profundizar en las posibles conductas de ayuda que experimenten las víctimas y observen los espectadores de acoso escolar.....</i>                                                                          | 333 |
| G) <i>Explorar qué características del sistema ecológico: exosistema, macrosistema y microsistema inciden en la variabilidad de la incidencia del bullying.....</i>                                               | 339 |
| H) <i>Conocer qué estrategias emplea el profesorado frente al acoso escolar.....</i>                                                                                                                              | 349 |
| 5. 4. 2. <i>Diseñar, elaborar, implementar y valorar un programa para el Primer Ciclo de educación Secundaria que permita sensibilizar al alumnado y al profesorado e intervenir en la dinámica bullying.....</i> | 352 |
| K) <i>Obtener la opinión la opinión del profesorado y alumnado sobre la intervención diseñada y aplicada.....</i>                                                                                                 | 352 |
| 5. 4. 3. <i>Verificar experimentalmente la eficacia del programa en su contexto ecológico aplicado por el profesorado tutor en colaboración con los orientadores/as.....</i>                                      | 361 |
| L) <i>Contrastar los efectos de la intervención: programa “Ver para prevenir”.....</i>                                                                                                                            | 361 |
| L. 1. <i>Efectos observados por el profesorado.....</i>                                                                                                                                                           | 362 |
| L. 2. <i>Contrastar los efectos que observa el alumnado .....</i>                                                                                                                                                 | 365 |
| L. 2. 1. <i>Efectos del programa sobre las conductas de maltrato..</i>                                                                                                                                            | 367 |
| L. 2. 2. <i>Contrastar efectos de la intervención en el sistema ecológico.....</i>                                                                                                                                | 373 |
| L. 2. 3. <i>Contrastar efectos del programa en los agresores, víctimas y espectadores identificados.....</i>                                                                                                      | 375 |
| L. 2. 4. <i>Exploración de efectos sobre las conductas de ayuda en caso de maltrato.....</i>                                                                                                                      | 377 |
| M) <i>Conocer qué actividades se podrían hacer de continuación del programa.....</i>                                                                                                                              | 380 |
| Referencias Bilbiográficas.....                                                                                                                                                                                   | 383 |

## **CAPÍTULO VI. Discusión y conclusiones.**

|                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------|-----|
| Introducción.....                                                    | 387 |
| 6. 1. Diseño de la investigación.....                                | 388 |
| 6. 2. Resultados.....                                                | 396 |
| 6. 2. 1. Estado de la convivencia en la provincia de Huelva.....     | 396 |
| 6. 2. 2. Opinión sobre el programa “Ver para prevenir”.....          | 411 |
| 6. 2. 3. Efectos del programa de prevención “Ver para prevenir”..... | 413 |
| Referencias Bibliográficas.....                                      | 422 |

## **CAPÍTULO VII. Implicaciones y Limitaciones.**

|                                                          |     |
|----------------------------------------------------------|-----|
| Introducción.....                                        | 433 |
| 7. 1. Implicaciones teóricas.....                        | 434 |
| 7. 2. Implicaciones prácticas.....                       | 435 |
| 7. 3. Sugerencias para líneas de desarrollo futuras..... | 437 |
| 7. 4. Limitaciones de la investigación.....              | 438 |
| Referencias Bibliográficas.....                          | 440 |

|                          |            |
|--------------------------|------------|
| <b>BIBLIOGRAFÍA.....</b> | <b>445</b> |
|--------------------------|------------|

## **ANEXOS**

|                                                                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Anexo 1. Cuestionario para el alumnado (pre-test).....                                                                                                      | 475 |
| Anexo 2. Cuestionario para el alumnado (pos-test).....                                                                                                      | 479 |
| Anexo 3. Cuestionario para el profesorado.....                                                                                                              | 483 |
| Anexo 4. Materiales sesiones de tutoría.....                                                                                                                | 487 |
| Anexo 5. CD. Transcripciones de sesiones de tutoría y grupos de discusión<br>(Adherido en contraportada).....                                               | CD  |
| Anexo 6. DVD. Material audiovisual del programa “Ver para prevenir”: “Un<br>día más” y “¿Conoces a alguien como Adolfo? (Adherido en<br>contraportada)..... | DVD |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|                                                                                                                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura I. 1. Procedimiento para la elaboración y análisis del cuestionario para el alumnado.....                                                                                          | 11  |
| Figura I. 2. Procedimiento para la elaboración y análisis del cuestionario para profesorado.....                                                                                          | 12  |
| Figura I. 3. Procedimiento seguido para los Grupos de Discusión.....                                                                                                                      | 13  |
| Figura 2. 1. Representación de las relaciones entre iguales en la escuela.....                                                                                                            | 76  |
| Figura 2. 2. Perspectivas del estudio sobre el bullying.....                                                                                                                              | 89  |
| Figura 2. 3. Esquema de los papeles de los alumnos según su la clasificación de Salmivalli (1996). B: bullies, R: reinforcers, A: assistants, V: Victims, D: defenders, O: outsiders..... | 98  |
| Figura 2. 4. Roles del alumnado ante maltrato escolar.....                                                                                                                                | 114 |
| Figura 4. 1. Triángulo de actuación.....                                                                                                                                                  | 220 |
| Figura 4. 2. Esquema del diseño cuasi-experimental.....                                                                                                                                   | 225 |
| Figura 4. 3. Fases de la investigación.....                                                                                                                                               | 232 |
| Figura 4. 4. Procedimiento para la elaboración y análisis del cuestionario para el alumnado.....                                                                                          | 233 |
| Figura 4. 5. Procedimiento para la elaboración y análisis del cuestionario para el profesorado.....                                                                                       | 234 |
| Figura 4. 6. Procedimiento seguido para los Grupos de Discusión.....                                                                                                                      | 235 |
| Figura 4. 7. Guión de entrevista para los grupos de discusión.....                                                                                                                        | 275 |
| Figura 5.1. Representación del concepto de acoso escolar de los grupos de discusión.....                                                                                                  | 313 |
| Figura 5. 2. Detección del maltrato escolar.....                                                                                                                                          | 320 |
| Figura 5. 3. Síntomas de maltrato escolar observados por profesorado.....                                                                                                                 | 323 |
| Figura 5. 4. Actuación del profesorado ante el maltrato escolar.....                                                                                                                      | 351 |
| Figura 5. 5. Dinámica de los efectos observados tras la aplicación del Programa.....                                                                                                      | 365 |
| Figura 5. 6. Distintas estrategias de continuación del programa “Ver para prevenir”.....                                                                                                  | 381 |
| Figura 6. 1. Cuestionarios de nominaciones más extendidos .....                                                                                                                           | 392 |
| Figura 6. 2. Principales efectos del programa.....                                                                                                                                        | 418 |

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

|                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 2. 1. Evolución de homicidios y suicidios ocurridos en las escuelas americanas. ....                | 138 |
| Gráfico 2. 2. Conductas agresivas informadas por autoinforme. Defensor del Pueblo 2000.....                 | 154 |
| Gráfico 2. 3. Conductas agresivas recibidas según autoinforme. Defensor del Pueblo 2000.....                | 155 |
| Gráfico 2. 4. Conductas agresivas vistas según autoinforme. Defensor del Pueblo 2000.....                   | 155 |
| Gráfico 5. 1. Porcentajes según centros y alumnos de las variables situación, titularidad y etapas.....     | 295 |
| Gráfico 5. 2. Variables sexo de la muestra alumnado.....                                                    | 296 |
| Gráfico 5. 3. Variable edad muestra alumnado.....                                                           | 297 |
| Gráfico 5. 4. Variable alumnado según titularidad de los centros.....                                       | 297 |
| Gráfico 5. 5. Porcentaje sobre el total de repetidores en Educación Primaria..                              | 298 |
| Gráfico 5. 6. Porcentaje sobre el total de repetidores en 1º y 2º ESO.....                                  | 298 |
| Gráfico 5. 7. Frecuencia de titulación del profesorado de la muestra.....                                   | 300 |
| Gráfico 5. 8. Profesorado según ubicación centro.....                                                       | 301 |
| Gráfico 5. 9. Profesorado según titularidad centro.....                                                     | 301 |
| Gráfico 5. 10. Situación administrativa del profesorado de la muestra.....                                  | 301 |
| Gráfico 5. 11. Porcentaje total de las siete dimensiones de los grupos de discusión.....                    | 305 |
| Gráfico 5. 12. Porcentajes totales de las categorías en los dos grupos de discusión.....                    | 30  |
| Gráfico 5. 13. Ítem 1: Porcentaje de alumnado que ha oído hablar del acoso escolar.....                     | 311 |
| Gráfico 5. 14. Porcentajes totales de los códigos de la categoría 1. Concepto Maltrato entre escolares..... | 313 |
| Gráfico 5. 15. Ítem 4. Percepción del maltrato entre el alumnado.....                                       | 317 |
| Gráfico 5. 16. Percepción de los alumnos del maltrato en el centro y en clase (ítem 4 y 5).....             | 317 |
| Gráfico 5. 17. Sentimientos reconocidos en las víctimas por el alumnado.....                                | 318 |

|                                                                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 5. 18. Reconocimiento del acoso escolar a través de las agresiones focalizadas en un alumno/a.....                                                                          | 319 |
| Gráfico 5. 19. Grupo de discusión. Porcentajes de código de la categoría 2: “Detección del maltrato entre escolares”. D. M.....                                                     | 319 |
| Gráfico 5. 20. Grupo de discusión. Porcentaje de los códigos de la dimensión: “Síntomas del maltrato entre escolares.” S. M.....                                                    | 321 |
| Gráfico 5. 21. Porcentajes acumulados de los tipos de conducta que superan el 20% según los agresores.....                                                                          | 327 |
| Gráfico 5. 22 Porcentajes acumulados de los tipos de conducta que superan el 20% según las víctimas.....                                                                            | 327 |
| Gráfico 5. 23 Porcentajes acumulados de los tipos de conducta que superan el 20% según los espectadores.....                                                                        | 327 |
| Gráfico 5. 24. Percepción de conductas agresivas por tipologías y perspectiva: agresor (A), víctima (V) y espectador (E).....                                                       | 329 |
| Gráfico 5. 25. Porcentaje de conductas agresivas realizadas a otros alumnos “muchas veces” a la semana según los agresores.....                                                     | 330 |
| Gráfico 5. 26. Porcentaje de conductas agresivas recibidas “muchas veces” a la semana según las víctimas.....                                                                       | 330 |
| Gráfico 5. 27. Porcentaje de conductas agresivas vistas “muchas veces” a la semana según los espectadores.....                                                                      | 330 |
| Gráfico 5. 28. Frecuencias de respuestas “muchas veces” de agresores, víctimas y espectadores de conductas agresivas.....                                                           | 331 |
| Gráfico 5. 29. Representación del porcentaje obtenido por cada grado de la escala responsabilidad como espectador ante presencia de conductas agresivas sobre otros compañeros..... | 333 |
| Gráfico 5. 30. Distribución de porcentajes de la escala de posibilidad de ayuda a víctimas.....                                                                                     | 334 |
| Gráfico 5. 31. Ítem 12.: porcentajes de alumnado según ayuda a las víctimas.....                                                                                                    | 335 |
| Gráfico 5. 32. Motivos del alumnado para no ayudar a las víctimas.....                                                                                                              | 336 |
| Gráfico 5. 33. Estrategias de ayuda a la víctima.....                                                                                                                               | 336 |
| Gráfico 5. 34. Porcentajes y frecuencia de ser ayudado cuando me intimidan.....                                                                                                     | 337 |
| Gráfico 5. 35. Conductas recibidas por las víctimas.....                                                                                                                            | 338 |
| Gráfico 5. 36. Ayudas recibidas cuando son acosados observadas por los espectadores.....                                                                                            | 338 |

|                                                                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 5. 37. Porcentajes acumulados de conductas observadas por los espectadores.....                                                                                                           | 339 |
| Gráfico 5. 38. Tipología de maltrato según agresores entre el resto de centros (urbano+rural) y compensatoria.....                                                                                | 341 |
| Gráfico 5. 39. Tipología de maltrato según agresores en centros públicos y concertados.....                                                                                                       | 344 |
| Gráfico 5. 40. Tipología de maltrato según víctimas en centros públicos y concertados.....                                                                                                        | 344 |
| Gráfico 5. 41. Tipología de maltrato según espectadores en centros públicos y concertados.....                                                                                                    | 345 |
| Gráfico 5. 42. Conductas de maltrato que los chicos (agresor) realizan más que las chicas (estadísticamente significativas).....                                                                  | 347 |
| Gráfico 5. 43. Conductas de maltrato que los chicos reciben (víctima) más que las chicas (estadísticamente significativas).....                                                                   | 348 |
| Gráfico 5. 44. Conductas de maltrato que las chicas ven (Espectador) más que los chicos (estadísticamente significativas).....                                                                    | 349 |
| Gráfico 5. 45. Grupo de discusión. Porcentaje de los códigos de la dimensión 4: “Respuesta al maltrato entre escolares.” R. M.....                                                                | 349 |
| Gráfico 5. 46. Distribución de frecuencias y porcentajes del interés despertado por las sesiones de tutoría sobre bullying del programa “Ver para prevenir”.....                                  | 353 |
| Gráfico 5. 47. Distribución de frecuencias y porcentajes de cuánto han aclarado el tema del acoso escolar las sesiones de tutoría sobre bullying del programa “Ver para prevenir”.....            | 354 |
| Gráfico 5. 48. Distribución de frecuencias y porcentajes del aumento de comprensión del acoso escolar tras las sesiones de tutoría sobre bullying del programa “Ver para prevenir”.....           | 354 |
| Gráfico 5. 49. Distribución de frecuencias y porcentajes del deseo de seguir tratando el tema del acoso escolar tras las sesiones de tutoría sobre bullying del programa “Ver para prevenir”..... | 355 |
| Gráfico 5. 50. Grupo de discusión. Porcentaje de los códigos de la dimensión 5 “Opinión sobre el Programa “Ver para prevenir”. O. P.....                                                          | 356 |
| Gráfico 5. 51. Grupo de discusión. Porcentaje de las códigos de la dimensión 6 “Efectos observados tras programa.” E. O.....                                                                      | 364 |
| Gráfico 5. 52. Representación de las medias de las diferencias de la agrupación de las conductas percibidas por los alumnos/as como agresores, víctimas y espectadores.....                       | 373 |
| Gráfico 5. 53. Estrategias de ayuda a las víctimas de agresores, víctimas y espectadores nominados en pre-test y pos-test.....                                                                    | 379 |

|                                                                                                                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 5. 54. Porcentaje de los códigos de la dimensión 7. Actividades de continuación. A. C.....                                                                                                                                          | 380 |
| Gráfico 6. 1. Comparación de porcentajes acumulados (“a veces” + “muchas veces”) entre los resultados de la investigación para conductas realizadas (agresores) “Ver para prevenir” y los resultados del Defensor del Pueblo (2000).....    | 400 |
| Gráfico 6. 2. Comparación de porcentajes acumulados (“a veces” + “muchas veces”) entre los resultados de la investigación para conductas recibidas (víctimas) “Ver para prevenir” y los resultados del Defensor del Pueblo (2000).....      | 401 |
| Gráfico 6. 3. Comparación de porcentajes acumulados (“a veces” + “muchas veces”) entre los resultados de la investigación para conductas observadas (espectadores) “Ver para prevenir” y los resultados del Defensor del Pueblo (2000)..... | 402 |

## **ÍNDICE DE TABLAS**

|                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 1. 1. Clasificación de definiciones de agresión.....                                     | 29  |
| Tabla 1. 2. Estímulos objetivos y su relación con la agresividad.....                          | 44  |
| Tabla 1. 3. Tipo de agresión .....                                                             | 51  |
| Tabla 2. 1. Tipo de conexión entre características físicas y bullying,.....                    | 91  |
| Tabla 2. 2. Características psicológicas de los implicados en el bullying .....                | 92  |
| Tabla 2. 3. Términos de uso en cada país para referirse al bullying. ....                      | 104 |
| Tabla 2. 4. Perfil psicológico de agresores y víctimas.....                                    | 116 |
| Tabla 2.5. Estrategias contra la intimidación usadas por las víctimas.....                     | 118 |
| Tabla 2. 6. Atribuciones causales del maltrato según su posición en la dinámica bullying.....  | 120 |
| Tabla 2. 7. Factores familiares relacionados con roles del maltrato escolar.....               | 125 |
| Tabla 2. 8. Etapas del proceso de intimidación, basado en el modelo “espiral descendente”..... | 132 |
| Tabla 2. 9. Violencia entre escolares de Nicaragua.....                                        | 139 |
| Tabla 2. 10. La intimidación en Turquía.....                                                   | 141 |

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 2. 11. La intimidación en Finlandia.....                                                         | 142 |
| Tabla 2. 12. La intimidación en Noruega.....                                                           | 143 |
| Tabla 2.13. Incidencia de acoso escolar en Noruega 2001.....                                           | 143 |
| Tabla 2. 14. La intimidación en Inglaterra en 1991.....                                                | 144 |
| Tabla 2. 15. La intimidación en Inglaterra en 2001.....                                                | 145 |
| Tabla 2. 16. La intimidación en Alemania en 2001.....                                                  | 146 |
| Tabla 2. 17. La intimidación en Italia 1997.....                                                       | 147 |
| Tabla 2. 18. La intimidación en Italia.....                                                            | 148 |
| Tabla 2. 19. La intimidación en Portugal en 1999.....                                                  | 148 |
| Tabla 2. 20. Intimidación en España en 1989.....                                                       | 149 |
| Tabla 2. 21. Resultados del estudio piloto de Sevilla (1992).....                                      | 150 |
| Tabla 2. 22. Tipología de alumnos y porcentajes.....                                                   | 151 |
| Tabla 2. 23. Intimidación en secundaria en Andalucía.....                                              | 152 |
| Tabla 2. 24. Tipo de malos tratos.....                                                                 | 152 |
| Tabla 2. 25. Distribución de implicados según su carácter. ....                                        | 153 |
| Tabla 2. 26. Estudios por comunidades autónomas sobre violencia escolar.....                           | 157 |
| Tabla 2. 27. Datos de la Encuesta del Consejo Escolar Andaluz, referidos al<br>alumnado.....           | 159 |
| Tabla 2. 28. Datos de la Encuesta del Consejo Escolar Andaluz, referidos al<br>alumnado de Huelva..... | 160 |
| Tabla 2. 29. Incidencia de bullying según Centro Reina Sofía, 2005. ....                               | 161 |
| Tabla 3.1. Programas de prevención de acoso escolar. Basado en (Ortega,<br>2006).....                  | 191 |
| Tabla 4. 1. Ocasiones en que es particularmente apropiada la triangulación....                         | 222 |
| Tabla 4. 2. Objetivos de investigación junto a instrumentos y dimensiones<br>empleadas.....            | 228 |
| Tabla 4. 3: Temporalización de cuestionarios de alumnado y profesorado.....                            | 242 |
| Tabla 4. 4. Fases del análisis de datos cuantitativos de la muestra.....                               | 247 |
| Tabla 4. 5. Censo de centros de Educación Secundaria de la provincia de<br>Huelva.....                 | 250 |
| Tabla 4. 6. Características contextuales de la muestra del alumnado y<br>porcentaje.....               | 252 |
| Tabla 4. 7. Resumen de características de la muestra.....                                              | 252 |
| Tabla 4. 8. Partes del cuestionario pre-test y pos-test para el alumnado.....                          | 256 |



|                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 4. 9. Pre-test: dimensiones con ítems correspondientes.....                                               | 256 |
| Tabla 4. 10. Pos-test: dimensiones con ítems correspondientes.....                                              | 258 |
| Tabla 4. 11. Apartados del cuestionario del profesorado.....                                                    | 264 |
| Tabla 4. 12. Dimensiones del cuestionario para el profesorado.....                                              | 265 |
| Tabla 4. 13. Composición de los Grupos de Discusión.....                                                        | 271 |
| Tabla 4. 14. Partes de la tercera sesión de tutoría.....                                                        | 277 |
| Tabla 4. 15. Preguntas para la tercera sesión de tutoría.....                                                   | 278 |
| Tabla 5.1. Instrumentos empleados en la investigación.....                                                      | 291 |
| Tabla 5.2. Objetivos de la investigación relacionados con los instrumentos y dimensiones.....                   | 292 |
| Tabla 5. 3. Variable sexo de la muestra alumnado.....                                                           | 295 |
| Tabla 5. 4. Variables edad muestra alumnado.....                                                                | 296 |
| Tabla 5. 5. Variable alumnado según titularidad de los centros.....                                             | 297 |
| Tabla 5. 6. Distribución de repetidores y no repetidores en Educación Primaria.....                             | 298 |
| Tabla 5. 7. Distribución repetidores y no repetidores en 1º y 2º de ESO.....                                    | 298 |
| Tabla 5. 8. Características socio-demográficas de la muestra profesorado.....                                   | 299 |
| Tabla 5. 9. Dimensiones del discurso de los grupos de discusión para el análisis de los datos cualitativos..... | 304 |
| Tabla 5. 10. Frecuencias y porcentajes totales de las dimensiones de los grupos de discusión.....               | 305 |
| Tabla 5. 11. Frecuencia, porcentaje y totales de las dimensiones en los grupos de discusión.....                | 306 |
| Tabla 5. 12. Frecuencias totales de las categorías y media total de los grupos de discusión.....                | 308 |
| Tabla 5. 13. Matriz general de frecuencias totales de categorías y códigos de grupos de discusión.....          | 309 |
| Tabla 5. 14. Agresores, víctimas, víctimas agresoras y espectadores según nominaciones.....                     | 316 |
| Tabla 5. 15. Frecuencias y porcentajes de tipos de conductas como agresor...                                    | 324 |
| Tabla 5. 16. Frecuencias y porcentajes de tipos de conductas recibidas como víctimas.....                       | 325 |
| Tabla 5. 17. Frecuencias y porcentajes de tipos de conductas observadas como espectadores.....                  | 326 |

|                                                                                                                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 5. 18. Distribución de porcentajes y significatividad estadística según la ubicación del centro.....                                                                                                         | 341 |
| Tabla 5. 19. Incidencia de los tipos de maltrato atendiendo a la titularidad de los centros.....                                                                                                                   | 343 |
| Tabla 5. 20. Incidencia por sexos de los distintos tipos de maltrato como agresores, víctimas y espectadores. ....                                                                                                 | 346 |
| Tabla 5. 21 Instrumentos y dimensiones empleadas para conocer la opinión del programa de alumnado y profesorado.....                                                                                               | 352 |
| Tabla 5. 22. Medias y desviaciones típicas de valoración de los audiovisuales empleados.....                                                                                                                       | 359 |
| Tabla 5. 23. Medias y desviaciones típicas de valoración de las capacidades y valores que desarrollan las sesiones de tutoría.....                                                                                 | 360 |
| Tabla 5. 24. Medias y desviaciones típicas de la facilidad de aplicación de las sesiones de tutoría que forman parte del programa “Ver para prevenir”.....                                                         | 360 |
| Tabla 5. 25. Instrumentos y dimensiones empleadas para detectar los efectos del programa “Ver para prevenir”.....                                                                                                  | 361 |
| Tabla 5. 26. Medias y desviaciones típicas de la sensibilización de los profesores tras la aplicación de las sesiones de tutoría que forman parte del programa “Ver para prevenir”.....                            | 362 |
| Tabla 5. 27. Medias y desviaciones típicas de la percepción de los efectos del programa “Ver para prevenir” en las clases según los profesores tutores                                                             | 363 |
| Tabla 5. 28. Descripción general de los grupos experimental y control.....                                                                                                                                         | 366 |
| Tabla 5. 29. (Agresores) Resultados del análisis “T” que refleja la eficacia del programa para mejorar las conductas de maltrato que realizan los alumnos/as.....                                                  | 367 |
| Tabla 5. 30. (Víctimas) Resultados del análisis “T “ que refleja la eficacia del programa para mejorar las conductas de maltrato que reciben los alumnos.....                                                      | 368 |
| Tabla 5. 31. (Espectadores) Resultados del análisis “T” que refleja la eficacia del programa para mejorar las conductas de maltrato que observan los alumnos/as.....                                               | 368 |
| Tabla 5. 32. Resumen de resultados del análisis “T” que refleja la eficacia del programa para disminuir las conductas de maltrato que perciben como agresores, víctimas y espectadores del grupo experimental..... | 370 |

|                                                                                                                                                                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 5. 33. Resultados de ANOVA aplicada a las diferencias entre medidas posttest menos pretest tras agrupación de puntuaciones de conductas de acoso de agresores, víctimas y espectadores para conocer efectos globales de la intervención..... | 372 |
| Tabla 5. 34. Diferencias de medias y significación estadística del efecto de la intervención según el género de los alumnos para conductas de acoso agrupadas.....                                                                                 | 374 |
| Tabla 5. 35. Resultados tras ANOVA a puntuaciones medias por roles y escalas de los agresores del grupo experimental y control.....                                                                                                                | 375 |
| Tabla 5. 36. Resultados tras la aplicación de ANOVA a puntuaciones medias por roles y escalas de los espectadores de los grupos experimental y control.....                                                                                        | 376 |
| Tabla 5. 37. Comparación entre puntuaciones de pretest y posttest por grupos experimental y control tras aplicar la prueba de medidas repetidas “T” para las conductas de ayuda de víctimas y espectadores.....                                    | 377 |
| Tabla 5. 38. Porcentaje y significatividad de las diferencias entre pre-test y pos-test para los grupos experimental y control en conductas de ayuda a la víctima de acoso escolar.....                                                            | 378 |
| Tabla 6. 1. Investigaciones anteriores, muestra: nombre, lugar, edad y representatividad de la misma. ....                                                                                                                                         | 390 |
| Tabla 6. 2. Datos comparativos de diversos estudios de protagonistas de acoso escolar.....                                                                                                                                                         | 397 |
| Tabla 6. 3. Porcentajes por categorías de conductas agresivas de los estudios Centro Reina Sofía (2005), TMR (2001) y “Ver para prevenir” (2007)..                                                                                                 | 402 |
| Tabla 6. 4. Porcentajes por categorías de conductas agresivas de los estudios “Ver para prevenir” y “Encuesta Andaluza”. Datos para Huelva y Media Andaluza.....                                                                                   | 403 |
| Tabla 6. 5. Conductas de ayuda encontradas en diversas investigaciones españolas.....                                                                                                                                                              | 404 |
| Tabla 6. 6. Estrategias de ayuda a la víctima.....                                                                                                                                                                                                 | 405 |
| Tabla 6. 7. Programas de prevención de acoso escolar.....                                                                                                                                                                                          | 419 |

## Agradecimientos

En el momento de finalizar este trabajo es difícil concretar qué no ha servido de ayuda para que se lleve cabo ya que su culminación es el resultado de todas las vivencias personales, más años de los que parecen y profesionales, a lo largo de más veintitrés años de profesión docente en todos los niveles y etapas educativas. Sin embargo, en su concreción última he de recordar y agradecer a muchas personas lo que de bueno tenga esta investigación, puesto que lo que tenga de erróneo o inexacto sólo le corresponde al que escribe estas líneas.

Si la estrategia que empleamos en la intervención se basa en sensibilizar el *corazón* para motivar la reflexión y acomodación de esquemas de aprendizaje de la *cabeza* de tal forma que se sustancie en una acción de las *manos*; no puedo por menos que seguirla en este agradable momento. A pesar de la dificultad que entraña separar, en mi caso, corazón de cabeza y manos ya que muchas de las personas que nombraré han tocado de alguna manera las tres partes de mi cuerpo investigador.

Comenzando por el corazón, debo reconocer el mérito de mi familia, en especial Lola, Elena y Lola Marina que en muchas ocasiones han tenido que soportar algunos malos humores y desatenciones por la dedicación de su marido y padre a largas horas de ordenador, meditación y lectura. Muy cercanos al corazón también se han encontrado amigos, muchos de ellos, además, compañeros del IES Rodríguez Estrada de San Juan del Puerto que me han animado y facilitado que este trabajo vea la luz. Aunque no puedo olvidar al resto de compañeros y compañeras de otros centros educativos por los que he estado ni de los cientos de alumnos y alumnas que han compartido conmigo tantas horas de docencia dándole tantas lecciones a mi corazón.

Siguiendo por la cabeza, he de referirme a mis dos directores de tesis: la Dra. María José Lera y el Dr. Antonio Romero, que teniendo como personas la cabeza en el corazón como profesionales tienen el corazón en la cabeza. También he de reconocerme en todos los maestros y maestras que he tenido a lo largo de mi vida de los que guardo grato recuerdo.

Finalizaré por las manos, que por estar citadas al final no son menos importantes, puesto que son las que ejecutan lo que se siente el corazón y piensa la cabeza. Aquí tengo que mencionar a mis compañeros orientadores y orientadoras de la provincia de Huelva que han colaborado conmigo por amistad, sin cuya colaboración desinteresada no habría dispuesto de la cantidad y calidad de datos que atesoramos, ni de la facilidad de acceso a sus centros para la puesta en práctica del programa y de los instrumentos de investigación. Así como a los tutores y tutoras que han puesto en práctica el programa “Ver para prevenir” en sus aulas, con tanto cariño y dedicación.

A todos y todas muchas gracias.

Enero de 2007

Cuenta una leyenda persa que, al comienzo de los tiempos, los dioses repartieron la verdad, entregando a cada persona una pequeña parte. De tal manera que, para reconstruir la verdad, hiciera falta poner el trozo de cada uno.

No hay parte insignificante, innecesaria. Todas resultan imprescindibles para reconstruir la verdad. Según esta hermosa leyenda, verdad y comunicación serían dos caras de una misma moneda.

La participación no es sólo un derecho de todas y cada una de las personas, sino un deber que permite reconstruir la verdad.

## INTRODUCCIÓN

### 1. Origen y justificación del estudio.

El trabajo que presentamos podemos encuadrarlo dentro de la investigación sobre el acoso escolar concretamente en el Primer Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Dentro de este campo nos proponemos una doble meta: 1) conocer el estado de la convivencia escolar en la provincia de Huelva, incidiendo en las conductas de intimidación entre escolares; 2) contrastar los efectos de la intervención de prevención primaria a través de sesiones de tutoría basadas en medios audiovisuales que proponemos: “Ver para prevenir”. Nuestro programa parte de tres premisas:

**Primera.** En contraposición a otras intervenciones que requieren cursos de formación, expertos, etc., formulamos una estrategia que no requiriera ningún tipo de formación previa ni la presencia de profesionales externos a los centros educativos.

**Segunda.** Diseño de sesiones que fueran fáciles de implementar por cualquier tutor de secundaria con la formación actual por lo que prescindimos de técnicas de dinámica de grupos complejas, así como de técnicas de role-playing, dramatizaciones, confección de vídeos u otras similares que podrían, previsiblemente, suponer dificultades para algunos de ellos.

**Tercera.** Cuidar al máximo la intervención ecológica: en los mismos lugares, por los mismos docentes y en las mismas circunstancias en las que habitualmente se desenvuelven las sesiones de tutoría en cualquier centro de educación secundaria.

La idea de la investigación se ha ido gestando a lo largo del tiempo, apoyándonos en la reflexión y en el estado del estudio del bullying tal como comentaremos a continuación.

Los primeros trabajos sobre bullying, datan de los años setenta del pasado siglo, cuando le fue encargada a Olweus la investigación de un fenómeno que llevó al suicidio a tres escolares noruegos. Desde entonces hasta ahora cientos de investigaciones por todos los continentes atestiguan de la universalidad y transculturalidad de este problema escolar, cuyo estudio ha ido muy unido a la intervención por la repercusión social y mediática que presenta.

Tras unos primeros estudios tardíos en España (Ortega, 1994; Vieira, Fernández, y Quevedo, 1989), en los últimos tiempos proliferan muchas investigaciones sobre este fenómeno con desigual acogida en los medios científicos y periodísticos. Diversas instituciones públicas se han ocupado del tema entre las que destacamos la del Defensor del Pueblo (Defensor del Pueblo, 2000), el cual emite un informe de carácter epidemiológico que podríamos considerar estudio nacional. Muchas comunidades autónomas (ver tabla 2. 26), también se ocupan de la convivencia escolar, de la que por cercanía obvia e incluir datos relativos a Huelva, prestaremos especial atención a la andaluza (Consejo Escolar de Andalucía, 2006), cuyo Parlamento encargó al Consejo Escolar de Andalucía una encuesta sobre convivencia escolar que incluye los conflictos entre iguales. Otros estudios, encargados por entidades como el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia (Serrano Sarmiento e Iborra, 2005), o el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (Oñate y Piñuel, 2005) se han unido recientemente a la investigación, de igual manera que algunos sindicatos han publicado pequeños opúsculos divulgativos (Avilés, 2002; Federación Enseñanza CC.OO, 2001).

Analizando las investigaciones realizadas hasta la fecha podemos encontrar diferentes definiciones del fenómeno, dispares perspectivas de estudio y posibles causas del mismo, incluso distintos términos para denominar el problema; sin embargo, lo que más nos ha influido para realizar este trabajo han sido las consecuencias para los escolares implicados. Consecuencias que van para las víctimas desde simples desajustes hasta angustia, síntomas depresivos y fobias sociales (Storch, Heidgerken, Cole, Murphy, y Geffken, 2005), ansiedad y conducta problemática (Hawker y Boulton, 2000) que puede llegar a ideación suicida (Roland, 2002); para los agresores se pueden presentar síntomas como baja autoestima, soledad y síntomas depresivos que se pueden relacionar con desarrollo y mantenimiento de un síndrome obsesivo compulsivo (Storch et al., 2005), y constituirse como el primer estadio del desarrollo de una conducta delictiva (Baldry y Farrington, 2000; Olweus, 1998). En definitiva se encuentra una relación significativa entre creciente número de participación en conductas de intimidación y problemas de conducta (Wolke y Samara, 2004). Todos los implicados, no sólo los implicados directamente como son agresores y víctimas reciben algún tipo de perjuicio, al menos en su desarrollo moral, lo que ha llevado a Sullivan y col. a entender que todos, incluidos los espectadores son víctimas (Sullivan, Cleary, y Sullivan, 2005).

También se refleja en la bibliografía que a cualquier edad escolar se puede producir acoso escolar, desde preescolar hasta el bachillerato e incluso saltar al mundo del trabajo (Smith, Singer, Hoel, y Cooper, 2003; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, y Chauhan, 2004); no obstante, hay ciertos momentos en que éste adquiere mayor incidencia como ocurre a los trece años en los que coincide un pico de mayor presencia de conductas de acoso (Ortega y Lera, 2000) que coincide con primero y segundo de secundaria.

Quizás, en el primer ciclo de secundaria, ciclo que estudiamos en la presente investigación, coinciden una serie de circunstancias que, en caso de participar en situaciones de intimidación, son especialmente contraproducentes. Ya que en este momento se produce la transición entre la educación primaria y secundaria, se encuentran los alumnos en plena pubertad, al mismo tiempo que pasan de ser los mayores del colegio a convertirse en los más pequeños del instituto, provocando que las jerarquías sociales



arraigadas en primaria se tambaleen para integrarse en grupos más grandes y diferentes hasta obtener nuevos ajustes. Entre estos ajustes se incluye el dominio social ante el que los recién llegados se encuentran en desventaja por ser más jóvenes y por tener menos amigos y aliados. Todo esto provoca cambios en la frecuencia, en el valor y en la significación de la agresión y sus implicaciones (Pellegrini y Long, 2002; Sullivan et al., 2005)

Ante la evidencia de que posiblemente estemos ante el mayor problema que se le presenta al sistema escolar (Mora-Merchán, Ortega, Justicia, y Benítez, 2001) es necesario buscar soluciones, que vienen de la mano de distintas estrategias de intervención que se han ido desarrollando, como veremos en el capítulo 3, con desigual resultado. Tras analizarlas encontramos que prácticamente las únicas que presentan una evaluación sistemática a través de pre-test/pos-test y en algunos casos con grupo de control son los denominados modelos “whole school policy”, que en su haber, algunos de ellos, presentan muy buenos resultados en la reducción del bullying y otros bastante descorazonadores, después del innegable esfuerzo que comporta para la estructura escolar.

Todo esto nos lleva a interesarnos especialmente en este nivel educativo pero intentamos ir más allá de realizar un estudio de incidencia y queríamos comprobar experimentalmente la eficacia de una intervención que se llevaría a cabo –aprovechando el gusto por lo audiovisual que favorece la motivación y hace más atractiva la enseñanza (Sevillano, 1995)- a través de dos videos, enfocados para influir sobre los espectadores de tal forma que a través de la reorientación empática, sean conscientes de su responsabilidad en los actos de acoso escolar con su presencia, favoreciendo la mejora de soporte a las víctimas. Todo ello, enmarcado en sendas sesiones de tutoría que están inspiradas en un acercamiento “ninguna culpa” o “no culpabilizador” (Robinson y Maines, 1997) siguiendo una estrategia SFA (sensibilizar-formar-actuar) (Lera, 2005 a; 2005b; Lera y Cela, 2002). Para lograrlo contemplamos las siguientes metas y objetivos de investigación.

## **2. Metas y objetivos de la investigación.**

Nos hemos trazado las siguientes metas y objetivos en nuestra investigación.

### **Metas de la investigación:**

**1. Conocer la situación de la convivencia escolar y el bullying en la provincia de Huelva a través de autoinformes y cuestionario de nominaciones.**

**2. Diseñar, elaborar, implementar y valorar un programa para el Primer Ciclo de educación Secundaria que permita sensibilizar al alumnado y al profesorado e intervenir en la dinámica bullying.**

**3. Verificar experimentalmente la eficacia del programa en su contexto ecológico aplicado por los profesores/as tutores/as en colaboración con los orientadores y orientadoras.**

Si las primeras son aquellos propósitos últimos a los que tendemos con nuestra investigación, los objetivos son los pasos intermedios que nos permitirán alcanzar las metas.

### **Objetivos de la investigación:**

- A.** Indagar el concepto de maltrato escolar que poseen los alumnado y profesorado, así como el conocimiento que tienen del mismo.
- B.** Identificar víctimas, agresores y manipuladores
- C.** Explorar la sensibilidad y conciencia que tienen profesorado y alumnado del fenómeno de la intimidación escolar
- D.** Comprobar las conductas de maltrato que se producen en el primer ciclo de ESO de la provincia de Huelva, según los roles.
- E.** Averiguar el grado de responsabilidad que se atribuyen los espectadores en los actos intimidatorios
- F.** Profundizar en las posibles conductas de ayuda que experimenten las víctimas y observen los espectadores de acoso escolar
- G.** Explorar qué características del sistema ecológico: exosistema, macrosistema y microsistema inciden en la variabilidad de la incidencia del bullying.
- H.** Conocer cómo responden los docentes al acoso escolar.
- I.** Diseñar y elaborar el programa “Ver para prevenir” a través de sesiones de tutoría que permitan sensibilizar e intervenir en la dinámica bullying.
- J.** Aplicar el programa
- K.** Conocer la valoración de profesorado y alumnado sobre la intervención diseñada y aplicada.
- L.** Contrastar los efectos de la intervención: programa “Ver para prevenir”.
- M.** Conocer de qué actividades se podrían hacer de continuación del programa.

### **3. Estrategia general de la investigación.**

Como paso previo a la investigación procedimos a la revisión bibliográfica que nos permitiera conocer los distintos acercamientos que se han realizado al tema de estudio. Hemos iniciado dicho acercamiento analizando la agresividad humana (capítulo 1) como marco amplio en el que se diseñan las primeras líneas de investigación y aportaciones

teóricas sobre la agresividad y la violencia humanas insertas en las distintas concepciones de su propia naturaleza. Hemos comenzado por el delicado tema de la definición y nos hemos detenido en los tres grandes paradigmas que contemplan la agresión, así como las distintas teorías explicativas de la misma, sin olvidar dos aspectos de especial importancia: el género y la relación de los medios de comunicación y la violencia. En segundo lugar, hemos analizado el acoso escolar (capítulo 2) revisando los inicios y desarrollo del interés científico por la intimidación escolar, las distintas perspectivas para su abordaje, el problema del concepto y definición del fenómeno del que se deducen consecuencias para el empleo de unos instrumentos de investigación u otros. Continuamos con las causas y consecuencias del bullying y terminar con los estudios a escala internacional y nacional. Dejando la revisión de las distintas estrategias que se han empleado para prevenir y reducir el acoso escolar para el siguiente capítulo (capítulo 3), en el que establecimos tres categorías según las estrategias implicaran a todo el centro, el aula o a los implicados, sin que sean excluyentes unas de otras.

Tras la revisión bibliográfica establecimos las metas y objetivos de investigación que acabamos de exponer. Para su puesta en práctica seguimos tres fases, las cuales delimitan funciones y actividades a realizar que, en algunos casos, se efectuaron simultáneamente. En la figura I. 1, reflejamos el proceso general de la investigación. En las figuras I, 2, I. 3 e I, 4; presentamos el procedimiento seguido en la aplicación de los instrumentos de recogida de información que serán desarrollados con profundidad en el capítulo 4.

Posteriormente, en función, de las metas y objetivos, consideramos qué sujetos iban a participar en la investigación, optando por establecer una muestra de estudiantes representativa de la provincia de Huelva mediante un muestreo polietápico estratificado con afijación proporcional a ubicación, titularidad y tamaño del centro. Por otro lado, los docentes serían considerados muestra “a propósito” al estar compuesta por los tutores y tutoras de los grupos de estudiantes a lo que se aplica el programa. Lo que arroja una muestra de 1660 estudiantes y 54 docentes.

Los objetivos de nuestra investigación requieren la complementariedad de otros instrumentos además de los cuantitativos por lo que desarrollamos dos grupos de discusión y dos sesiones de tutoría de investigación cuyos resultados serán triangulados con los anteriores.

Especial relevancia le hemos concedido al diseño de las sesiones de tutoría, pues para cumplir las premisas que hemos comentado con anterioridad, debíamos contar con dos vídeos significativos para los estudiantes de estas edades y que se atuvieran a un planteamiento no culpabilizador: uno de ellos, distribuido gratuitamente por la Oficina del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid: “Un día más”, nos muestra un día de clase de una víctima de acoso escolar.; el otro, “¿Conoces a alguien como Adolfo?” que se encontraba en formato “power point”, tuvimos que transformarlo a formato vídeo tal como explicamos en el capítulo 4, nos aporta la visión desde la perspectiva del agresor. Tuvimos especial cuidado en que el desarrollo de las sesiones fuera sencillo para los tutores y tutoras aplicadores y al mismo tiempo expresivo para los estudiantes mediante grupos cooperativos de discusión y puesta en común.

Una vez administradas las sesiones de tutoría procedimos a analizar los resultados obtenidos a través de los instrumentos de investigación (capítulo 5). Éste fue realizado de la forma siguiente: el análisis cuantitativo se efectuó con el paquete estadístico SPSS versiones 13 y 14 y los datos cualitativos fueron estudiados a través de análisis de contenido sin uso de programa informático específico aunque recurriendo a ciertas funciones de Word y Adobe Acrobat que han facilitado la labor.

Los datos que nos proporcionaron los instrumentos se triangularon y fueron sometidos a discusión de las que se extrajeron las conclusiones generales de la investigación (capítulo 6). Para cerrar, exponemos las implicaciones, tanto teóricas como prácticas que se desprenden del desarrollo general de la investigación efectuada así como aquellos aspectos que han podido limitarla (capítulo 7).

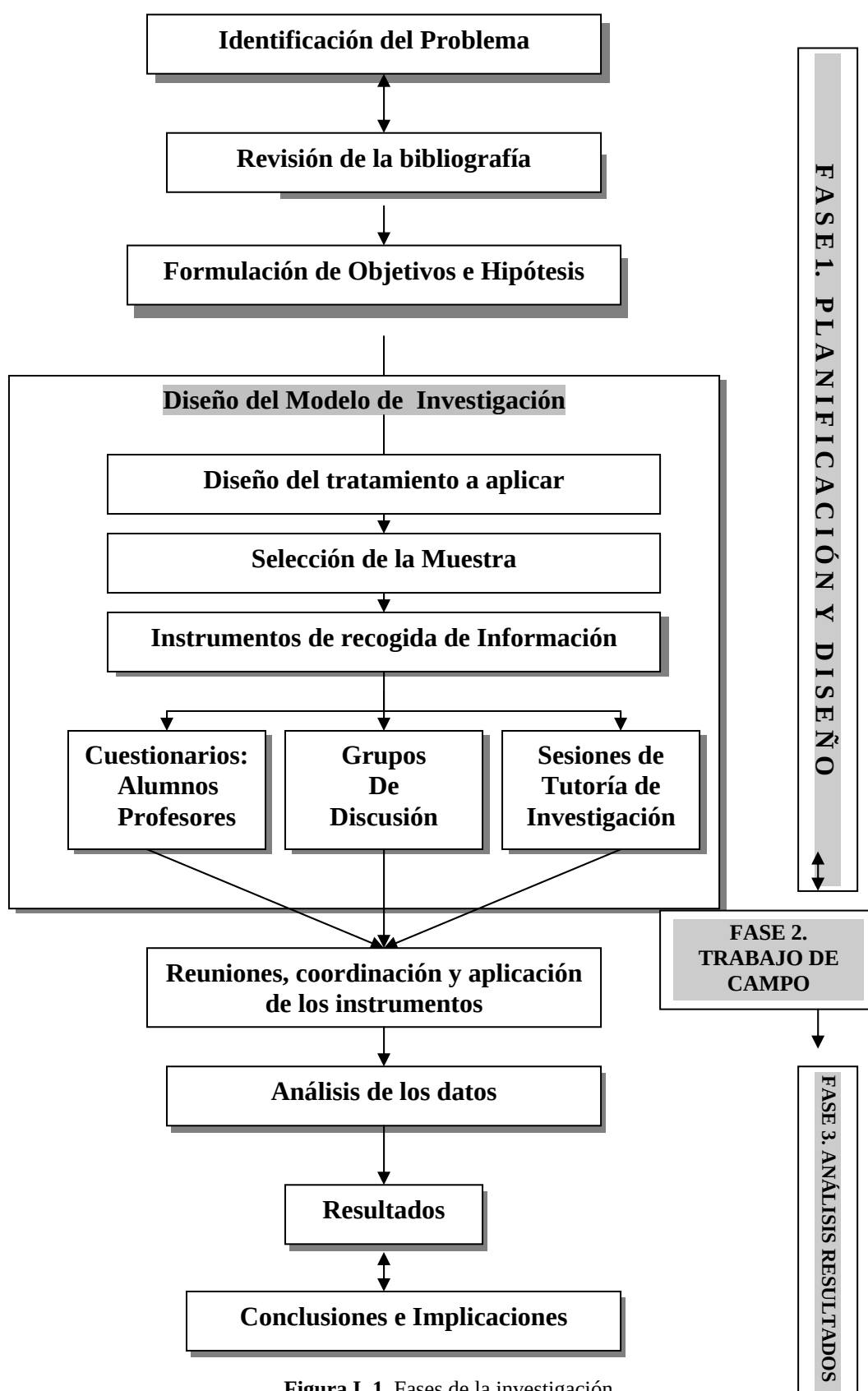


Figura I. 1. Fases de la investigación.

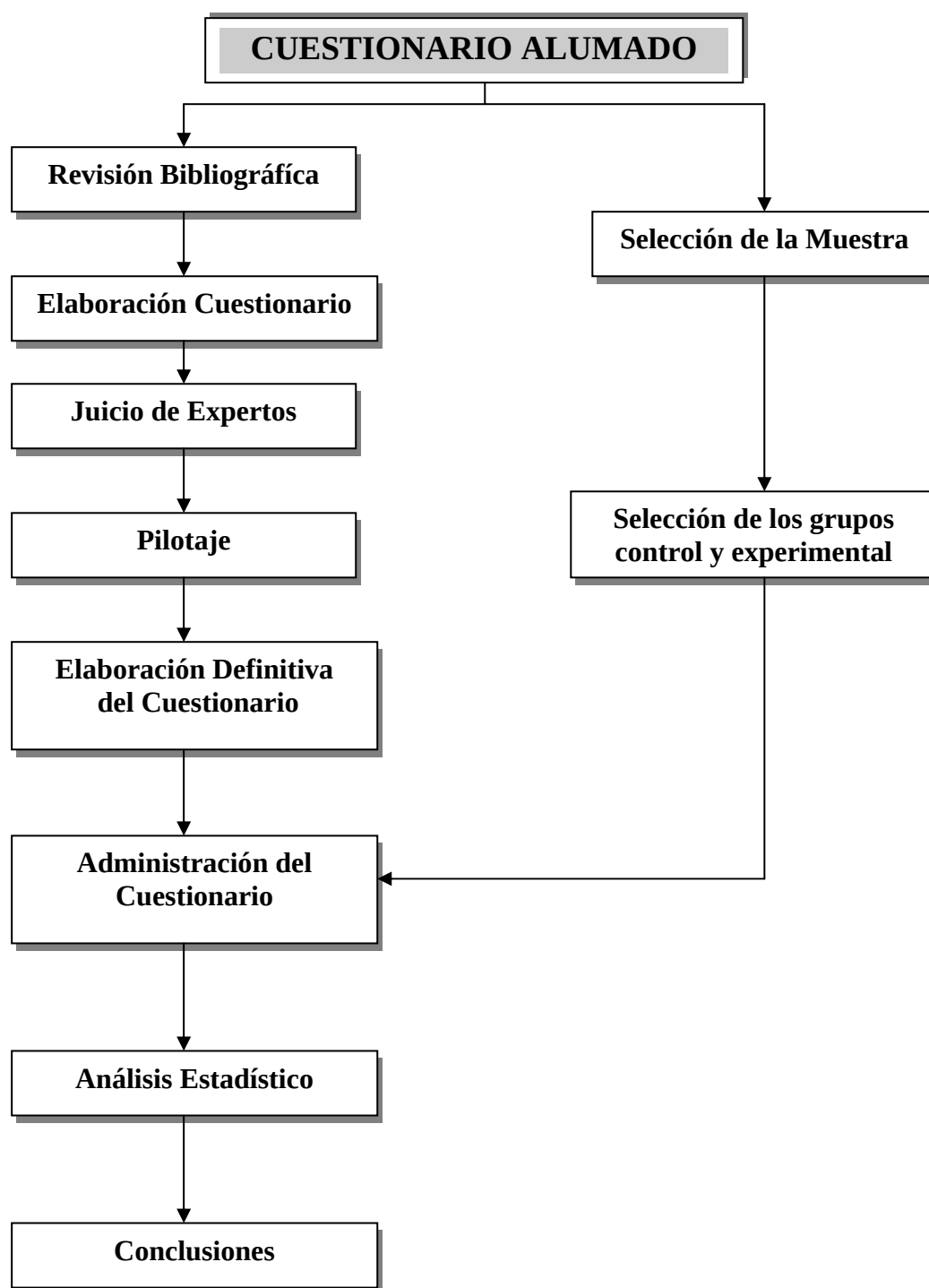


**Figura I. 2.** Procedimiento para la elaboración y análisis del cuestionario para el alumnado.

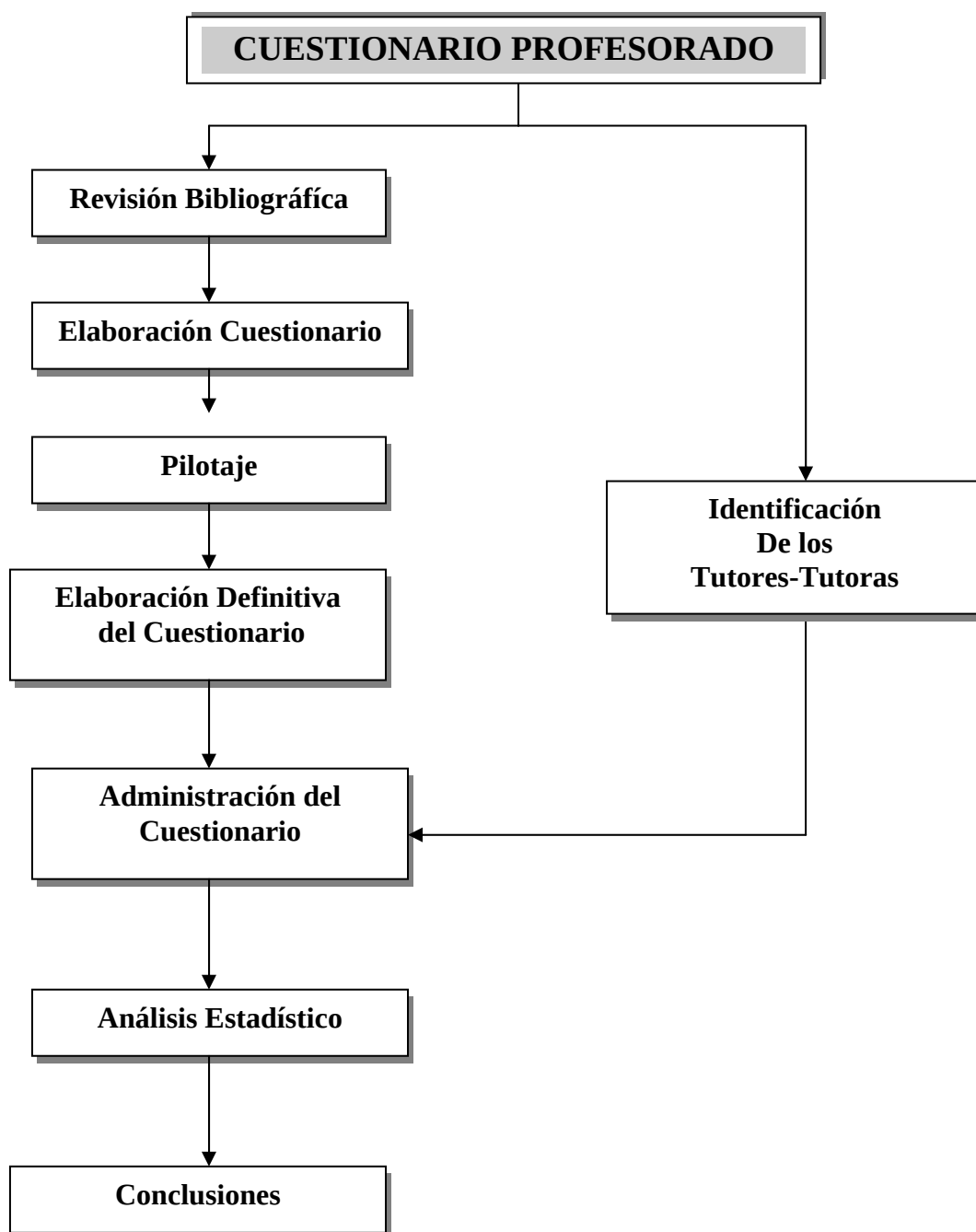


Figura I. 3. Procedimiento para la elaboración y análisis del cuestionario para el profesorado



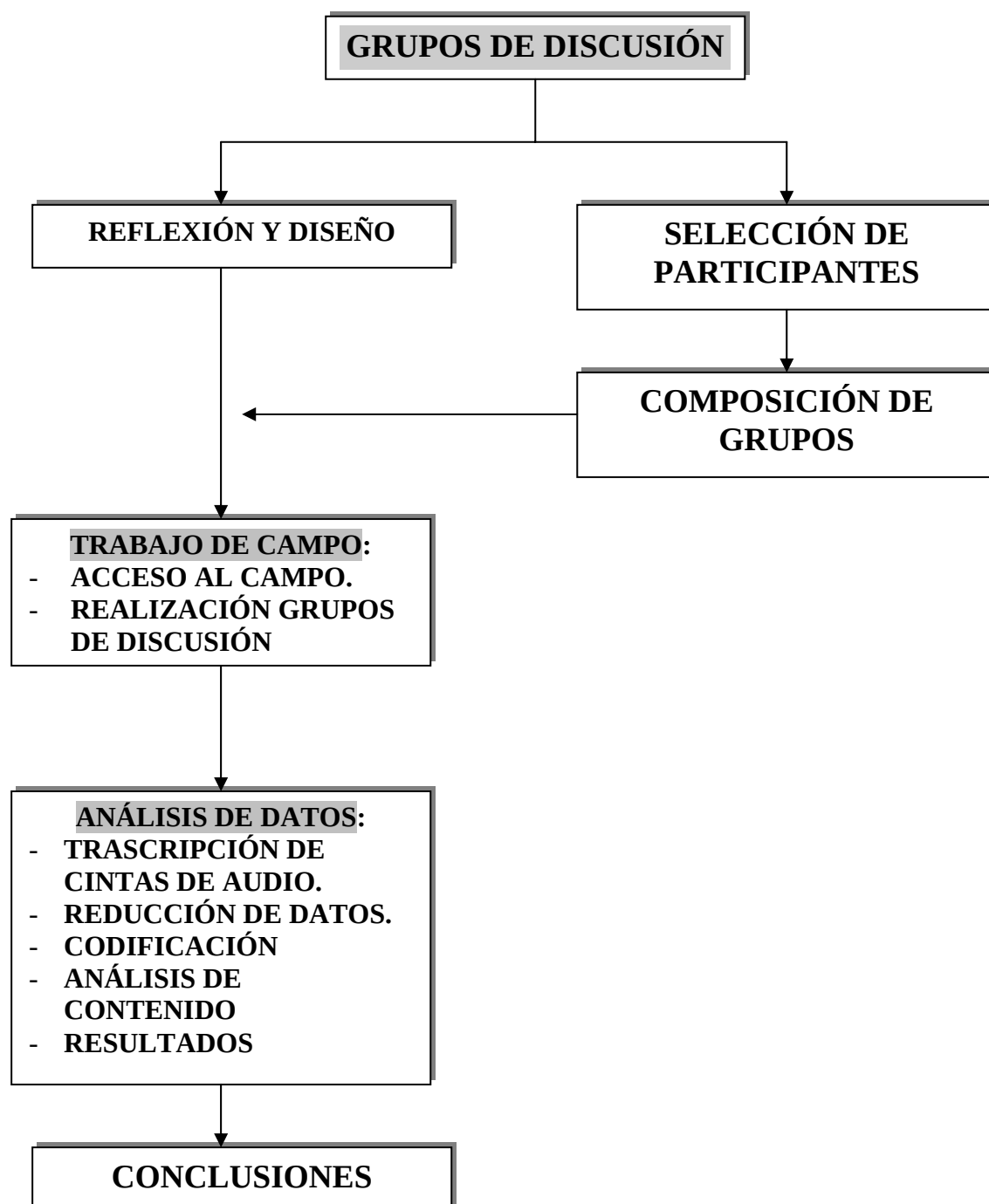


**Figura I. 4.** Procedimiento seguido para los Grupos de Discusión.

## Referencias Bibliográficas

- Avilés, J. M. (2002). La intimidación y el maltrato en los centros escolares (Bullying). *Lan Osasuna*, 2, 1-13.
- Baldry, A. y Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community y Applied Social Psychology*, 10, 17-31.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Encuesta sobre la convivencia en los centros educativos* Granada.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial del Defensor del Pueblo.
- Federación Enseñanza CC.OO (2001). *Los problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico*. Federación de Enseñanza de CC.OO.
- Hawker, D. S. J. y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Lera, M. J. (2005b). Les contes comme prevention de la Violence Scolaire. *Politique Sociales*, 1 y 2, 78-86.
- Lera, M. J. y Cela, D. (2002). *Sugestions for Teachers Training Programs*. Informes, Estudios, Trabajos y Dictámenes.
- Mora-Merchán, J. A., Ortega, R, Justicia, F., y Benítez, J. L. (2001). Violencia entre iguales en las escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata S. A.

- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros "Violencia Escolar" en alumnos de primaria, eso y bachiller*. [www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf](http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf).
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. y Lera, M. J. (2000). The Seville Anti-Bullying in School Project. *Aggressive Behavior*, 26, 113-123.
- Pellegrini, A. D. y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Robinson, G. y Maines, B. (1997). *Crying for help: the No Blame Approach to Bullying*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44, 55-67.
- Serrano Sarmiento, A. y Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros de escuela. España 2005*. Madrid: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Sevillano, M. L. (1995). Integración de los medios en el curriculum. In J. Ballesta (Ed.), *Enseñar con los medios de comunicación* (pp. 31-56). Barcelona: PPU.
- Smith, P. K., Singer, M., Hoel, H., and Cooper, C. L. (2003). Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, 94, 175-188.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.

- Storch, E. A., Heidgerken, A. D. Adkins J. W., Cole, M., Murphy, T. K., y Geffken, G. R. (2005). Peer victimization and the development of obsessive-compulsive disorder in adolescence. *Depression and Anxiety*, 21, 41-44.
- Sullivan, K., Cleary, M., y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Vieira, M., Fernández, I., y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the iberican peninsula. In E.Roland y E.Munthe (Eds.), *Bullying an International Perspective* ( Londres: David Fulton Publishers.
- Wolke, D. y Samara, M. M. (2004). Bullied by siblings: association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1015-1029.

## CAPÍTULO I. La Agresividad Humana.

445 CAG Chica de 13 años<sup>1</sup>

*Yo tengo mucho miedo cuando estoy en el recreo porque alumnos de cursos superiores se ríen de mí o se burlan por mi estatura, porque no llego a su altura o soy más bajita. Esta situación me molesta y me la encuentro muchísimo.*

### Introducción.

Para acercarnos al estudio de la violencia, antes, es necesario comprender la magnitud del objeto de estudio, las dificultades que encierra precisar el concepto y de la especial relevancia que adquiere para entender la naturaleza humana que se refleja en los apriorismos ontológicos y en las consecuencias ideológicas que llegan a sostenerse a partir de ellos que, en muchos momentos, oscurecen más que aclaran su conocimiento.

**Magnitud del problema.** La agresión es una conducta de la que todos tenemos alguna referencia, ya sea por experiencia propia, como agresor o víctima en algún momento de nuestra vida; ya sea en el papel de espectador. Se encuentra en cualquier ámbito de la vida humana, tanto privado: familiar, amistad; como público: laboral, social, medios de comunicación. Hasta tal punto, que influye en la misma organización de la sociedad, llegando a provocar medidas extraordinarias en distintas instituciones para prevenir e incluso actuar en momentos de presenciar una agresión. Hutchinson (1973) citado en Renfrew (2005), nos lo indica de la forma siguiente:

---

<sup>1</sup> Extraído de los cuestionarios para el alumnado. Número de caso, iniciales del alumno/a, sexo y edad del mismo/a.

*“Por ejemplo, en algunas escuelas, el alto índice de asaltos a los jóvenes ha obligado a hacer una revisión en busca de armas a la entrada de la escuela y a extremar la vigilancia policiaca en los corredores. A los niños pequeños se les enseña a agacharse bajo los pupitres en caso de escuchar disparos. Los consejeros son requeridos una y otra vez para ayudar a los compañeros de clase de un niño asesinado en las calles.*

*En los edificios de oficinas, las secuelas de ataques por compañeros de trabajo armados con rifles de asalto incluyen la provisión de servicios psicológicos e instrucción de autoprotección para los sobrevivientes. A los supervisores se les enseña a reconocer las señales de tensión extrema y cómo manejar situaciones peligrosas” (Renfrew, 2005: 11)*

Los datos que sobre este fenómeno se aportan pueden ser significativos: la American Psychological Society (Sociedad Psicológica Americana) en 1992 clasificó a la violencia como una de las seis áreas problemáticas principales del comportamiento humano que deben abordarse (Renfrew, 2005: 12):

Rojas Marcos (1996: 95) expone algunos datos que reflejan, de alguna manera, la magnitud del problema en el mundo occidental, sobre todo en Norteamérica aunque Europa y España parecen seguir el mismo incremento.

*“Aunque el crimen no respeta fronteras, los delitos violentos son endémicos en Norteamérica, donde anualmente se producen casi diez asesinatos por cada 100.000 habitantes, el triple que en Europa. En Nueva York, por ejemplo, [...] unas veinte muertes por cada 100.000 residentes”*

*“En España, al igual que en el resto de Europa, el nivel de delincuencia es considerablemente menor que en Norteamérica, pero las tendencias son similares. El incremento progresivo en las tasas de violencia juvenil es un dato preocupante: en 1994, por ejemplo, según los datos del Ministerio del Interior, 1.014 personas murieron asesinadas y se denunciaron más de 100.000 robos con violencia.”*

**Problemas para el estudio de la agresividad humana.** La extensión del problema y la diversidad de ámbitos en los que se manifiesta repercuten en los problemas que plantea su estudio.

*Problemas culturales.* La agresividad no está igualmente repartida en todas las culturas. Podemos encontrar culturas como la de los esquimales que mantienen una sociedad relativamente pacífica que se caracteriza por la cordialidad y ayuda mutua, quizás como reflejo social a la rigurosidad del clima en el que viven, muy alejado de nuestra propia cultura: “belicosa, caracterizada por una profunda creencia en el desarrollo del individuo y por una intensa competencia entre personas, grupos y naciones”. (Montagu, 1990: 21)

*Problemas sociales.* La forma de entender a la propia sociedad afecta en cómo es percibida la violencia y viceversa. La competencia social, como elemento de articulación de la forma de vida entre las personas depende cómo sea entendida irá conformando distintos tipos de sociedad.

Si es entendida como “lucha por la supervivencia” entre miembros de la misma especie, se pone el acento en la lucha, en la porfía, condicionando la percepción de los resultados de ciertas formas de éxito social y la victoria del más fuerte o del más capaz como positiva para el individuo y la propia sociedad (“darwinismo social”, idea propuesta por Herbert Spencer en el último cuarto del siglo XIX); sin embargo si es entendida como la “lucha por la existencia”, en el sentido de que todo organismo lucha por mantenerse vivo, se pone el acento en la cooperación y en la ayuda mutua por producir más beneficios para toda la sociedad. Montagu, (1990: 47) para apoyar estas ideas menciona la “«ley de la ayuda mutua», «mucho más importante que la ley del desafío mutuo para el éxito de la lucha por la vida y, especialmente, para la evolución progresiva de las especies».”

En una sociedad regida por el nuevo darwinismo social encontrarán arraigo ideas que asocien el éxito social y económico con las cualidades personales que hagan esto posible: codicia, ambición personal, explotación de los demás e indiferencia para con sus desdichas. Considerándose ellos mismos como “fuertes” que van con el progreso y a los otros como “débiles”. Tuvo tanto éxito, en algún momento estas ideas que los “fracasados” colaboraron con este pensamiento circular

cooperando a su propia victimización (Montagu, 1990). Idea sobre la que volveremos al tratar el bullying.

*Problemas ideológicos.* Así mismo, todo tipo de prejuicios racistas educativos e ideológicos distorsionan el estudio de la agresividad y de la violencia, adentrándose en la naturaleza humana rezumando a través de ideologías que consideran la territorialidad, la prevención ante el extranjero –racismo- y la desigualdad de una manera bien definida. Ideas que interfieren o subyacen al estudio objetivo de la agresividad humana.

*Problemas terminológicos.* Como veremos los términos que se emplean habitualmente para referirnos a este tipo de conducta son polisémicos y tienen distinto sentido según la opción teórica desde la que se escriba. Más adelante concretaremos los significados de los que partimos.

En realidad, el conocimiento y estudio de la agresividad humana es el conocimiento y estudio de la propia naturaleza humana. Es remontarse a la idea del hombre y su interacción con la naturaleza.

### 1. 1. ¿Qué es la agresividad?

El primer problema que presenta el estudio de la agresividad es obtener una definición clara y precisa del término, dificultad que no solo está presente en el lenguaje cotidiano, en el que se aplica este vocablo a un sinnúmero de situaciones comunes con distinta significación, “¿podríamos decir si es agresivo el hecho de conducir velozmente un automóvil, jalearse al equipo favorito en un estadio, hablar fuerte en las reuniones, o practicar algún deporte de competición?” (Melero, 1993); sino, también en la



comunicación científica en la que se usa como cajón de sastre, así lo afirma Heller (1980: 99) “El impulso de agresividad es —como también la agresividad del ambientalismo— un cajón de sastre, en el que tienen cabida, a voluntad, las más diversas formas de conducta, impulsos, tipos de actividad, sentimientos” Por otro lado, Johnson en Melero (1993) asegura que: “No hay un solo tipo de comportamiento que no pueda ser calificado de agresivo, como no hay tampoco un proceso único para representar la agresión.”

Si pretendemos analizar el concepto por la significación de los actos agresivos, también encontramos dificultades pues no existe una sola visión del mismo hecho, ya que éste puede tener connotaciones positivas o negativas según la visión cultural, social o política como hemos expuesto en la introducción del capítulo. De tal forma que como indica Di Sienna (1969) “Analizando solamente el aspecto negativo de la agresividad, no se consigue explicar muchas de sus manifestaciones; entendida positivamente, se la confunde con la actividad en general”. Acudiendo a una visión socioantropológica nos encontramos que en muchos momentos la agresividad se ha considerado benéfica, instrumentalizándose socialmente, y no solo en la actualidad; ya que es un hecho tan antiguo como la sociabilidad, que ha buscado a través de la ritualización de la violencia asentar la primacía de los intereses colectivos sobre los individuales, que se dramatiza, por ejemplo, en la ejecución pública de un convicto por violación o robo, o en el apedreamiento de una adúltera. También aparece legitimada en los relatos que cuentan la necesidad de aceptar el sacrificio propio o el de personas queridas en pro de la comunidad que podemos encontrar en la literatura desde la Biblia hasta los cuentos infantiles y en los filmes y series de televisión que usan la parábola del buen violento y de la víctima correcta con profusión. Realzando la paradoja de que la agresividad está al servicio de la perpetuación de comportamientos solidarios, de una comunidad que fomenta defender todo “lo nuestro” ante “lo vuestro” (Martín Serrano, 1998).

Si acudimos a la etimología agredir, del latín “*aggrēdi*.” significa ir hacia, ir contra, emprender, interpelar; lo que nos da una idea de acción contra algo o alguien. Los diccionarios tampoco ofrecen mucha ayuda, ya que proponen acepciones que hacen referencia a la violación por la fuerza de derechos ajenos o acción ofensiva. En el DRAE aparece definida la agresividad como: Tendencia a actuar o a responder violentamente.;

## Primera Parte: Fundamentación teórica

agresión, (del lat. *aggressio*, *-ōnis*). Significa 1. f. Acto de acometer a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño. U. t. en sent. fig. 2. f. Acto contrario al derecho de otra persona. 3. f. *Der.* Ataque armado de una nación contra otra, sin declaración previa.

En inglés, aparecen dos términos para indicar agresividad, Di Sienna (1969) “así en el *Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms*, han demostrado que *aggressiveness* ha terminado por perder, en una acepción atenuada, cualquier connotación de hostilidad, hasta convertirse en sinónimo de «espíritu de iniciativa», «energía, actividad»; en cambio el término *aggressivity* se ha atenuado menos y se inserta mucho mejor en la serie *aggression, to aggress*.”

| Característica                          | Concepto                                                                                                               | Autores                | Inconvenientes                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Significados cotidianos                 | Impulso agresivo general que fortalece un amplio espectro de conductas además de los ataques directos a otras personas | Psicoanálisis<br>Storr | - Mantiene la misma motivación para todo tipo de agresión<br>- Concepto excesivamente amplio.                                                                                                               |
| <b>Sin referencia a las intenciones</b> |                                                                                                                        |                        |                                                                                                                                                                                                             |
| Sin presunción motivacional             | Entrega de estímulos nocivos a otros                                                                                   | Buss                   | - Excluye la entrega accidental.<br>- Concepto excesivamente estrecho                                                                                                                                       |
| Como conducta errónea                   | Actuación contraria a las normas de conducta aceptadas                                                                 | Bandura                | - Concepto demasiado expuesto a los distintos significados del lenguaje cotidiano.<br>- Las normas sociales se pueden interpretar de diversas formas lo que impediría asignar el término de forma objetiva. |

| Con referencia a las intenciones (Metas) |                                                                                                                                    |                           |                                                                                                                         |
|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Metas no hirientes                       | <b>Coerción</b> , para evitar que los individuos ejecuten una conducta que les molesta                                             | Patterson y Tedeschi      | - Todas estas definiciones han identificado un motivo, pero pueden existir otros: logro económico, aprobación social... |
|                                          | <b>Poder y dominio</b> , para conservar o fortalecer el poder o dominio del atacante.                                              | Straus, Gelles, Steinmetz |                                                                                                                         |
|                                          | <b>Manejo de impresiones</b> , para promover una auto-imagen de formidables y osados, e impresionar a la víctima y a la audiencia. | Toch, Felson              |                                                                                                                         |
| Metas hirientes                          | <b>Deseo de herir</b> , persigue hacer daño intencionadamente a otra persona                                                       | Dollard y Miller          | - Aunque conlleve causar daño, no siempre es el principal objetivo.                                                     |

**Tabla 1. 1.** Clasificación de definiciones de agresión. Basado en Berkowitz (1996: 25-33)

Teniendo en cuenta esta dificultad de apreciación del término, encontramos en Berkowitz (1996: 25-33) una clasificación de las definiciones que se dan al vocablo. En la tabla 1. 1, aparecen de forma sinóptica, diversas definiciones de la agresividad, que, como puede observarse, en la mayoría de los casos, atiende a la identificación de un rasgo considerado esencial, dentro de contextos muy concretos que dificulta su extrapolación. Las primeras definiciones, que se asientan en los significados cotidianos, o bien no encuentran intención alguna en las conductas agresivas -dejando muy abierto el conceptual arbitrio de las normas sociales o bien a la interpretación que se puedan hacer sobre éstas. Las segundas, identificando un motivo, precisan excesivamente su significado interpretando una meta exclusiva, que no permite su operativización en diversas circunstancias y contextos.

Un poco más allá se encuentra la posición de Heller (1980: 18) que no ve posible encontrar una definición de agresividad por no ser definible:

*“Pues según mi criterio la agresividad —como concepto general— es indefinible, puesto que una «agresividad en general» sencillamente no existe. Sólo se puede definir allí donde existen características esenciales comunes. Como hemos visto, el «causar daño» no constituye una característica esencial común de ese tipo.”*

Una posible causa de tal número de definiciones puede estar en la multitud de áreas y de profesionales que se preocupan por ella desde su perspectiva particular, a saber: antropólogos, biólogos, criminalistas, psicólogos, sociólogos y trabajadores sociales. Como ejemplo de la situación descrita podemos mencionar la reunión del Advanced Study Institute on the Biology of Aggression (Instituto de Estudios Avanzados sobre la Biología de la Agresión) de la OTAN, llevada a cabo en 1980, a la que asistió un selecto grupo de investigadores líderes de los países de la OTAN que hubo de concluir sin una definición compartida de agresividad (Renfrew, 2005).

Así las cosas, en cualquier estudio o ensayo sobre la agresividad sus autores comienzan explicando su propia definición, de forma que cada vez que se emplee el término sea posible identificar el concepto exacto que engloba, ante la polisemia del mismo; así se puede atestiguar en diversas obras sobre el tema (Berkowitz, 1996; Fromm, 1975; Heller, 1980; Melero, 1993; Montagu, 1990; Renfrew, 2005; Storr, 1968; Tobeña, 2001).

### **1. 2. Agresividad, agresión y violencia.**

Debido a la dificultad terminológica que hemos mencionado, en muchas ocasiones se usan como sinónimos los vocablos agresividad y violencia, según la posición teórica de partida pueden significar o no lo mismo. En cualquier caso, muchos autores encuentran dificultades para establecer un límite entre las dos.

Sanmartín (2001, 2004: 20) distingue en primer lugar entre agresividad interespecífica e intraespecífica, considerando sólo a esta última agresividad. Y ya dentro de ésta, la violencia aparecería cuando la agresividad se descontrola y se “traduce en una agresividad hipertrofiada”.

Tobeña (2001: 47) establece una frontera entre ambas: el daño físico; sin embargo, manifiesta que hay que contextualizar la situación dañina, hay que añadirle las vivencias de los protagonistas por lo que se hace necesario analizar los elementos contextuales, fisiológicos e interpretativos que rodean o se encuentran dentro de los protagonistas.

*“La frontera entre agresión y violencia se suele situar precisamente en el criterio del daño físico. Aunque vale la pena tener en cuenta de inmediato que esa distinción es muy imprecisa: algunos encontronazos que se saldan con heridas externas muy visibles pueden dejar menos huellas íntimas.”*

Uno de los autores más referenciados en las obras que tratan este tema, Berkowitz, establece su delimitación terminológica asignando al término “agresión” un tipo de conducta “tanto física como simbólica”, que en absoluto debe confundirse con “asertividad, dominio o independencia”; reservando el vocablo “violencia” para referirse a “solo para referirme a una forma extrema de agresión, un intento premeditado de causar daño físico grave” (Berkowitz, 1996: 33).

Por otra parte, los investigadores de orientación etológica suelen usar como sinónimos agresividad y violencia debido a la función adaptativa que cumple. Así, Storr (1968: 10) nos indica lo difícil de poner una línea divisoria: *“Una dificultad reside en que no existe una línea divisoria clara entre las formas de agresividad que todos lamentamos y aquellas que no podemos desautorizar si hemos de sobrevivir.”* Otro etólogo, discípulo de Lorenz, Eibl-Eibesfeldt nos lo apunta así:

*“La guerra, en consecuencia, es un medio que sirve a los grupos para competir por la posesión de bienes de interés vital (tierra, riquezas del subsuelo, etc.). Se ha dicho también que sirve para mantener el equilibrio demográfico, pero éste es, sin ningún género de dudas, un efecto secundario. O para regular variables psíquicas (desahogo de tensiones psíquicas). En este punto se confunden los móviles individuales con las ventajas desde la perspectiva de la selección.»* (Eibl-Eibesfeldt, 1995)

Antier, también sugiere que ambas palabras son sinónimas:

*La violencia interior da la energía y motivación necesarias para superarse a sí mismo. Favorece el éxito mientras permanezca dentro de unos límites controlados por el niño. Por tanto, la educación no consiste en*

*anularla, sino en canalizarla, para movilizar la energía al servicio de objetivos positivos para uno mismo y para los demás (Antier, 2003: 13).*

Dentro del contexto de la psicología educativa, teniendo en cuenta que “un cierto grado de agresividad está siempre presente en las relaciones humanas” y que “el ser humano es un mamífero superior y como tal un ser cuya biología y neurofisiología lo dotan de ciertos patrones de conducta agresiva” que se considera “patrón básico de adaptación social” podemos decir que la violencia es “la agresión injustificada, el acoso, la amenaza, la exclusión social y la violencia psicológica con intención de dominar, sojuzgar, atemorizar y maltratar al otro” (Ortega y Mora-Merchán, 2000)

Otros términos que parece conveniente distinguir, tras repasar la bibliografía son agresividad y agresión. De tal forma que el primer término, agresividad, se usa más en el lenguaje coloquial y en la teoría psicoanalítica que en el científico. Para evitar confusiones en las publicaciones francesas se emplea “*conductas agresivas, de comportamientos agresivos, de agresión*” (Zaczyk, 2002: 70). Desde otro punto de vista, Melero indica que aunque es muy común usarlos como sinónimos “existe consenso entre distintos autores” que deberían usarse con matices distintos: “agresividad” para “designar la tendencia o disposición inicial que dio lugar a la posterior agresión”, y agresión para “designar un acto en sí, un acto palpable y efectivo” (Melero, 1993: 2).

Según lo expuesto, no hay consenso en la semántica de los términos que más se emplean al estudiar la agresividad. Mientras para algunos investigadores, agresividad y violencia se emplean como sinónimos, otros ponen una frontera, ya sea la falta de control de la primera, ya sea la provocación de daño a otro organismo. En ambos casos se da cabida a la imprecisión haciendo que la frontera sea movable según circunstancias que rodean la situación conflictiva: razones culturales, variabilidad individual, etc. Parecería aconsejable lo que nos indica Tobeña (2001), que ya hemos comentado, de tener en cuenta el contexto situacional, fisiológico e interpretativo que, no obstante, presenta la desventaja de no poder situar la frontera hasta haber investigado cada situación particular de forma minuciosa.

Nosotros emplearemos el término agresividad para designar la tendencia que da lugar a la agresión, por agresión al acto en sí y por violencia a los casos de agresión intencional y premeditada. De esta forma, a continuación examinaremos los distintos aspectos que se han estudiado en torno a la agresividad, a los actos agresivos en sí mismos y la violencia. Siendo la agresividad el sustrato básico, biológico y al servicio de la adaptación social que en alguna medida provoca algún acto agresivo y que cuando se usa de forma intencional y premeditada desemboca en violencia.

Trataremos, a continuación de la agresividad por ser el término que se ha empleado en mucha bibliografía para englobar la capacidad humana para agredir y por ende a la agresión y a la violencia.

### **1. 3. Sobre las causas de la agresión.**

Parece muy difícil encontrar una definición que englobe la agresividad humana en su totalidad, que nos permita operativizar y universalizar el sentido de la misma, dificultad que reside en que es el mismo concepto de ser humano, de su naturaleza el que se debe analizar; y por extensión, si la agresividad forma parte de ella. Dependiendo de si creemos que es consustancial al ser humano estaremos de acuerdo con las teorías innatistas, llamadas también biologicistas y últimamente genetistas; si por el contrario, entendemos que la agresividad es causada por el entorno que le rodea nos estaremos acercando a los ambientalistas, y por último, si damos credibilidad a que en la interacción entre ambas está la clave nos aproximaremos a los interaccionistas.

Estas tendencias teóricas han mantenido diatribas a lo largo de los años y encuentran eco en la actualidad modificándose para dar cabida a los nuevos conocimientos y

hallazgos. En las siguientes páginas describiremos las principales tesis que se sostienen en cada una de estas tendencias.

### 1. 3. 1. El hombre preprogramado.

Los primeros estudios que se hicieron sobre la agresividad consideraron que ésta era consustancial con el ser humano, así nos lo indica Fromm (1975: 30-39) al hablar sobre los instintivistas y los neointintivistas:

En primer lugar menciona a **Mc Dougal**, como pionero de estudios sobre agresividad, el cual considera que ésta es un instinto, no como mecanismo motor sino como una “*propensión*”, un “*ansia*” que “*parece funcionar en forma relativamente independiente tanto de la parte cognitiva como de la motriz de la disposición instintiva total*”. (W. McDougall, 1932.), usando una metáfora lo asemeja a una “*cámara en que constantemente se está liberando gas*” (W. McDougall, 1923).

Aunque **Freud**, en un principio consideró que las fuerzas que predominan en el hombre eran la sexualidad y la conservación del individuo; más adelante, en los años veinte, cambió esa dicotomía por otra en la que se encontraban: el instinto de vida y el instinto de muerte. Este último, podía ser dirigido hacia él mismo, llevando a la autodestrucción o hacia los demás. De tal forma que el individuo, impelido por esta pulsión, sólo puede escoger en qué sentido se dirigirá: hacia sí mismo o hacia los otros; inaugurando así una concepción biologicista, que considera al ser humano como un todo (Fromm, 1975; Zaczek, 2002)

**Lorenz**, padre de la etología, sostiene su teoría de la agresividad en dos pilares: el primer pilar es el mecanismo por el cual se produce la agresión y el segundo, es que ésta se encuentra al servicio de la vida, sirve para la supervivencia del individuo y de la especie. Esta teoría expuesta en “*Sobre la agresividad: el pretendido mal*” (1963), tuvo gran repercusión científica sirviendo de aldabonazo para centrar el estudio de la agresividad y del resto de los rasgos del hombre y de la sociedad desde su perspectiva animal,



comparando nuestro comportamiento con el de los animales, sobre todo con los más cercanos: los primates. Esta idea fue seguida por muchos discípulos suyos (Eibl-Eibesfeldt, 1983), del título de uno de sus libros hemos tomado el nombre de este apartado; Morris, 1976, 1984). Anticipándose a las posibles críticas que pudiera provocar esta concepción, menciona qué obstáculos se oponen a este conocimiento, a que “el hombre se reconozca a sí mismo” (Lorenz, 1980: 244):

- 1º La dificultad que encierra reconocer en nuestros parientes más próximos: el chimpancé, el orangután a nuestros ancestros.
- 2º La emocional aversión a reconocer que nuestras obras están sometidas a leyes naturales.
- 3º La dicotomía entre el mundo externo y el interno de las ideas, que favorece el creer que no estamos prisionero de la leyes naturales.

Estas ideas tienen hoy en día seguidores que retoman con nuevos datos y estudios sus tesis originales, en Tobeña, encontramos la siguiente aseveración:

*“Ya no hay discusiones sustantivas en ese terreno entre los científicos (aunque sí la hay, y bastante virulenta, por cierto, entre los pensadores poco dados al repaso cuidadoso de los datos que suministran los trabajos empíricos), porque la evidencia se ha ido imponiendo y ha quedado plenamente demostrado que la agresión es un modulador crucial en las interacciones (destruktivas y constructivas) entre animales, incluyendo a los humanos. Un modulador instintivo que tiene una compleja maquinaria neural y endocrina a su servicio”*

*“La agresión tiene un protagonismo notorio en todas y cada una de las vidas humanas y constituye uno de los pilares fundamentales de la organización social. Incluso en las personas más benignas (ya veremos que eso depende primordialmente de la organización de determinados sistemas en su cerebro), hay potencialidad agresiva que de vez en cuando se pone de manifiesto.” (Tobeña, 2001:25-26)*

En la actualidad, Sanmartín (2004: 21) nos lo manifiesta así: “El agresivo nace (Eibl-Eibesfeldt, 1983; Lorenz, 1980; Sanmartín, 200, entre otros muchos), indican que la agresividad es un instinto y, por consiguiente, un rasgo seleccionado por la naturaleza porque incrementa la eficacia biológica de su portador.

Intentando descubrir las bases biológicas de la agresividad, durante los años setenta y ochenta, se realizan numerosas investigaciones en este sentido. En Aluja (1991) encontramos una pormenorizada síntesis de los estudios que se han realizado buscando la relación entre el sistema neuroendocrino y la agresividad:

*Relación entre Testosterona (T) y distintas manifestaciones agresivas:* delincuencia sexual y violencia; conducta y dominancia social; comportamiento físico-verbal agresivo; agresividad observada; cortisol, conducta sexual y conducta agresiva; hostilidad Intra e ínter-sujetos; hostilidad como rasgo y estado; y agresividad auto-informada. En todos estos estudios las conclusiones indican que si en los animales la relación entre esta hormona y los distintos aspectos de la agresividad parecen relacionarse firmemente, cuando se estudia en los humanos esta relación resulta confusa o inexistente. Incluso cuando los experimentos, se realizan con población delincuente o presidiaria no aparecen relaciones concluyentes. (pp. 110-136). Así mismo, informa sobre los estudios realizados buscando conectar (T) con las conductas agresividad en humanos, e igualmente, opina que éstas no son concluyentes o confusas cuando se replican estos trabajos, a pesar de que sí parecen estables estas relaciones en animales inferiores (Renfrew, 2005).

Mayor consistencia en esta relación encuentra Tobeña al revisar estudios realizados sobre esta cuestión. Entre ellos se mencionan experimentos realizados con presos en los que se vincula altos contenidos de testosterona con la comisión de delitos graves y con la transgresión frecuente de las normas de la cárcel; conexión que se encuentra, así mismo, en población normal, que parece implicar a la testosterona con historias personales violentas. Este autor considera que se infravalora la influencia de este andrógeno por no haberse empleado una metodología correcta en los experimentos que no encuentran estos hallazgos (tipo de medición: saliva, sangre, líquido cefalorraquídeo y momento de la medida) y por las numerosas otras funciones que posee (Tobeña, 2001). En definitiva, la testosterona parece tener influencia en la agresividad pero no es posible determinar en qué medida.

Los neurotransmisores también se han analizado para conocer su enlace con la agresión. Así de la *acetilcolina (AC)*, se ha informado positivamente sobre su relación con ésta en

animales (gatos y ratas) y de forma tangencial en humanos; igualmente, la vinculación de la noradrenalina y la dopamina con la agresividad aparece en indagaciones con animales y humanos, sin embargo, no es posible descartar otros factores influyentes como parecen indicar los últimos trabajos sobre estos neurotransmisores. Por otro lado, la *serotonina* se asocia con la disminución de la agresividad según los resultados de diversos estudios con animales y con personas. En definitiva, los neurotransmisores parecen regular la agresión, los primeros –acetilcolina y noradrenalina- como activadores y la serotonina como inhibidor (Renfrew, 2005: 119-130).

Tampoco parece clara la relación entre el *eje pituitario-adrenocortical* y la agresividad, que también es alta en el caso de los animales y con profundas diferencias individuales en el caso de los humanos (Renfrew, 2005: 136-138).

Últimamente, al profundizarse en el conocimiento de las estructuras y funcionamiento cerebrales a raíz de nuevas herramientas y tecnologías que permiten observar su funcionamiento, se están reelaborando teorías sobre las estructuras cerebrales implicadas en la violencia. En este sentido Sanmartín, señala que ante una conducta agresiva, ya sea de respuesta o de inicio, existen varios componentes: “por una parte, una *respuesta somática*: el conjunto de movimientos musculares que el individuo realizará para adoptar ciertas posturas (por ejemplo, de sumisión) y expresiones faciales.”; por otro, un “*componente autónomo*” que está integrado por un conjunto de respuestas automáticas (aceleración cardiaca, aumento del flujo de sangre...) que predisponen al organismo a movilizar toda la energía necesaria para acometer la conducta; después, una “*respuesta hormonal*” en la que tendrá relevancia el cortisol y la adrenalina; por último, se produce la respuesta “*neurotransmisora*” entre los que destacan “dos de suma importancia. El primero de ellos, la *noradrenalina*, prepara el organismo para hacer frente a las situaciones del entorno. El segundo neurotransmisor ligado con la agresividad es la *serotonina* que cuando baja su nivel en el cerebro se incrementa la irritabilidad.” (Sanmartín, 2004: 23-24).

A esto hay que añadirle las estructuras cerebrales implicadas: *el troncoencéfalo, el tálamo, el hipotálamo y la amígdala*.

El *troncoencéfalo* parece ser el responsable de la distribución por el cerebro de la serotonina, inhibidor cerebral y de la noradrenalina, excitador e incitador del estado de vigilancia (Sanmartín, 2004: 25).

El *hipotálamo*, tiene como misión mediar entre diversas zonas del encéfalo y de los grupos de neuronas que controlan el sistema autónomo. Se cree que a través de sus ramificaciones hacia el bulbo raquídeo influye en las neuronas del parasimpático que se encarga de la temperatura, la respiración, la frecuencia cardíaca, la presión sanguínea; que a través de las que se proyectan hacia zonas del troncoencéfalo interviene en el incremento de las actividades fisiológicas anteriores y juega un papel decisivo regulando el sistema hormonal que pone en tensión al organismo ante situaciones de estrés.

El *tálamo* se cree que es la unidad básica de procesamiento de todas las entradas sensoriales y a continuación distribuye las señales adecuadas a otras zonas del cerebro, especialmente hacia la amígdala.

El papel de la *amígdala* cada vez parece más importante en la conducta agresiva y en las emociones en general, según las investigaciones de Damasio (1996) y Ledoux (1999). Éstos consideran que es la unidad central de mando de todas las respuestas de excitación e inhibición “somática, autónoma, hormonal y neurotransmisora” (Sanmartín, 2004: 28). Papel realizado por interaccionar con los lóbulos frontales. Hasta aquí, estas estructuras son muy parecidas a las de los mamíferos, sin embargo, la corteza prefrontal, en particular los lóbulos frontales, presentan una gran hipertrofia en los humanos:

*“Parte más delantera del cerebro que, al parecer, experimentó un aumento extraordinario hace aproximadamente un millón y medio de años [...]). Ese crecimiento, de casi un 40 %, afectó sobre todo a la corteza frontal que pasó a constituir cerca del 28 % de la corteza humana total. Ningún animal puede compararse al ser humano en este aspecto.”* (Sanmartín, 2004: 30)

En ella parecen residir las capacidades más nobles: la reflexión, la toma de conciencia de las emociones (los sentimientos), además de los mecanismos de regulación de éstas. La especial relevancia de los lóbulos radica en que potencia o inhibe las emociones, ordena las acciones tras recurrir a la memoria a corto plazo y después pone en práctica la acción elegida (Sanmartín, 2001: 18).

Tobeña, describe los sistemas cerebrales de ataque y defensa, confiriendo especial importancia al hipotálamo, por sus conexiones con el *sistema límbico y troncoencefálicas*, en las conductas de ataque de animales y humanos, aunque en estos últimos las conductas de ataque se encuentran ceñidas habitualmente a situaciones de dominancia social que tienen más que ver con *sistemas emotivo-irritativos*. Este último sistema, por su parte, se encuentra en el *cerebro límbico* y en algunas regiones del *tronco del encéfalo* directamente relacionadas con el procesamiento del dolor y la irritación física. “Que haya concomitancias anatómicas, como acabamos de señalar, entre agresión, placer y dolor no debe extrañar en absoluto, porque hay poca compartimentación neta en esas zonas.”. Completa el recorrido cerebral concediendo a la *sustancia gris periacueductal*, una importancia capital al ser el lugar en el que se forman las pautas comportamentales de malestar o de alivio, respectivamente. Por lo que concluye que es en este territorio donde residen algunos de los resortes finales de los estados de malestar o sufrimiento psicológico; de esta forma se convierte en un mecanismo que “añade perfiles emotivos al dolor al tiempo que energiza conductas dirigidas a atenuarlo” esencialmente las que mueven a escapar o a agredir (Tobeña, 2001: 67-82). Incluso, avanza:

*“la diferencia entre los individuos agresivos y los no agresivos puede radicar en el umbral de disparo de los sistemas neurales agonísticos: en los primeros habría automatismos optimizados para «interpretar» cualquier señal de fricción social, por leve que sea, como una amenaza crítica para la supervivencia, poniendo en marcha instantáneamente el repertorio ofensivo. Los segundos, por el contrario, muestran una mayor tolerancia ante el conflicto y tendrían primadas preferentemente las respuestas de evitación/escape ante la amenaza.”*

La transmisión genética es otro de los factores estudiados por su posible relación con la agresividad. En estudios con animales se han intentado varios métodos (perros y ratones generalmente) para medir grados de agresividad intra e interracial, observándose parejas y

grupos de animales arrojando resultados dispares. No obstante, resulta muy interesante el experimento realizado por Lagerspetz (1979) citado en Renfrew (2005: 40): tras aislar ratones después del destete (el aislamiento produce agresividad) los expuso a ratones no agresivos, a continuación mediante cruces entre ratones no agresivos y agresivos separadamente, consiguió en la decimonovena generación ratones un 52% más agresivo que en la primera; sin embargo, revertir la situación se consiguió en una sola generación. Al comparar los ratones agresivos con los no agresivos los primeros tenían los testículos más gordos, contenían más noradrenalina en su tallo cerebral y menos serotonina en el cerebro anterior. Datos que se compadecen con los expuestos con anterioridad, cuando explanamos la relación de los neurotransmisores con la agresión.

Completaremos este apartado mencionando los experimentos que se están empezando a realizar con animales transgénicos, especialmente ratones, a los que se les realizan mutaciones: en concreto para que carezcan del gen que fabrica una enzima (quinasa 11 dependiente de la alfa-calcio-calmodulina) presumiblemente conectada con la agresividad, y así poder observar su comportamiento: estos ratones mutantes son más fieros en circunstancias de interacción social conflictiva, mantienen una elevada impulsividad y poco temor. Ante los resultados obtenidos, se están prodigando otros en los que se mutan receptores serotoninérgicos y otros en los que se provocan déficit selectivos en alguno de los eslabones de la cadena agresiva cerebral, que nos informarán *“de las nuevas claves para penetrar en los moldes primarios de los múltiples y sutiles dispositivos neuroendocrinos que se encargan de regular los comportamientos agresivos.”* (Tobeña, 2001: 112).

En resumen, hemos contemplado cómo los estudios realizados desde esta perspectiva, han ido pasando de la consideración de que la agresividad es un instinto que compartimos con los animales a profundizar en las bases biológicas de la misma, sobre todo, a raíz de las nuevas tecnologías de prospección por la imagen: en las bases biológicas y cerebrales, ya sea en sus estructuras y sistemas ya sea como iniciador bioquímico de la acción fáctica.

En el transcurso de este camino se han encontrado hallazgos importantes sobre el “mecanismo” de la agresión y hemos conocido mejor las bases biológicas de la misma.

### **1. 3. 2. Walden 7 <sup>2</sup>. La concepción ambientalista de la agresividad.**

Una opción contraria a la anterior es aquella que considera que el comportamiento del hombre se debe exclusivamente a factores ambientales. No se tienen en cuenta otros factores individuales: considerar el comportamiento humano impelido por intenciones, fines, objetivos o metas sería un modo precientífico e inútil de estudiarlo, según esta opción (Fromm, 1975).

El condicionamiento considera que todo comportamiento tiene un reforzador, y que se pueden condicionar los reflejos cuando se asocian repetidamente nuevos estímulos (condicionados) con estímulos no condicionados y llegar a provocar una respuesta que en esencia resulta similar a la que ocurrió por un estímulo no condicionado. En cuanto a la agresividad, podemos decir que la principal preocupación del conductismo consiste en conocer qué reforzadores afectan al comportamiento agresivo. Sin embargo, es complicado reproducir situaciones de agresividad con el único objetivo de estudiarlo, problemas éticos lo impiden, con lo que los resultados de los experimentos que buscan enlazar el condicionamiento reflejo con la agresividad no son concluyentes (Renfrew, 2005). No obstante, el condicionamiento operante descrito por Skinner (1953) tiene mayor facilidad para el estudio de su conexión con la agresividad, tanto en animales como en humanos. Bajo este paraguas teórico, se realizaron numerosos experimentos para explorar la posibilidad de agresión condicionada, como los estudios clásicos de Milgram (1963) "Behavioral study of obedience" y Zimbardo (1972) "Interpersonal and dynamics in a simulated prison" extensamente citados y analizados por muchos autores desde perspectivas distintas (Fromm, 1975; Heller, 1980; Renfrew, 2005; Tobeña, 2001).

---

<sup>2</sup> Nombre de un edificio en las cercanías de Barcelona, diseñado por Ricardo Bofill en los años 70, con bloques cuadrados de hormigón de 30 m. Capaz de albergar a 1000 personas, se construyó para vivir de forma independiente según los principios sugeridos por F. Skinner en Walden Dos: organizar la sociedad humana sin usar la coerción punitiva.

En la búsqueda de reforzadores que expliquen la agresividad distinguiremos entre reforzadores negativos, positivos y extinción de los mismos.

El **reforzamiento negativo** es aquel estímulo que resulta desagradable y probablemente dañino para el individuo, pero al ser la nocividad, de alguna manera, subjetiva se suele definir de forma que intervenga una respuesta objetiva: darle fin (escapar), prevenir (evitar) o suprimir el comportamiento que siguió a éstos. A pesar de que el propio Skinner, desaconsejó el uso de los reforzadores negativos por considerar que el castigo era ineficaz para modificar de forma duradera el comportamiento: al desaparecer el reforzador se extingue la conducta condicionada, y que tan sólo sirve para aprender conductas agresivas mediante el contagio emulador. Muchos investigadores lo usaron en sus estudios considerando que en la naturaleza y en la sociedad ocurre con profusión, por lo que comenzó a ser observado. La agresión provocada a través de estímulos negativos fue denominada por Berkowitz, (1996: 71) “agresión aversivamente estimulada” puntualizando a nivel general que “las personas no siempre que se sienten mal son desagradables con los demás”

En el estudio con animales en entornos naturales se advirtió que la punición producía rendimientos a corto y largo plazo para el ganador en los desafíos: acceso preferente a todo tipo de recursos, sumisión del vencido y aumento de prestigio social, pudiendo llegar a obtener habilidades punitivas nuevas. Procedía estudiar las funciones que desempeñaba el castigo como modulador en las relaciones diádicas y grupales como en el adiestramiento de la prole, mantenimiento de la disciplina grupal para evitar la holgazanería, el robo e incluso el engaño sexual en las sociedades poligínicas<sup>3</sup> (Tobeña, 2001). En este sentido, se ha investigado mucho sobre este tipo de reforzamiento, para indagar qué estímulos y bajo qué circunstancias se favorece o puede producirse agresión.

---

<sup>3</sup> zool Régimen social de algunos animales en que un macho vive con varias hembras, a las que fecunda, como ocurre con algunas aves (gallos y gallinas).



Llegados a este punto, aparecen dos concepciones sobre el empleo de los estímulos en la investigación: la vertiente de los psicólogos sociales que reconocen a los sucesos sociales como estresantes (factores subjetivos): el desempleo, problemas personales e interpersonales que contribuyen a la agresión y otros que se ciñen a aquellos estímulos observables.

Entre los **estímulos observables**, el **dolor** es de los que se ha empleado más en laboratorio para relacionarlo con la agresión, generando una teoría completa que expondremos en el apartado siguiente, en especial los realizados con descargas eléctricas en animales, gracias a la facilidad de aplicación, de gradación y que su efecto es leve al no involucrar daños en tejidos. Se considera en general, a pesar de las cautelas expresadas por investigadores de orientación etológica, como útil sustituto de los estímulos naturales aversivos. Aunque, en un primer momento la relación positiva se encontró en experimentos con ratas, más tarde se informa de esta relación en más de 30 especies de amplio espectro animal –desde insectos a primates- Hutchinson, 1973 citado en Renfrew (2005). Por lo que esta conexión se muestra consistente en un amplio rango de condiciones y especies. En **humanos** presenta ciertos problemas el estudio de la variable dolor por las distorsiones que pueden provocar en los resultados las experiencias previas y la variabilidad individual (Renfrew, 2005).

Además del dolor, se han probado muchos otros estímulos, como reflejamos en la tabla 1. 2. En ella, observamos como el ruido, las altas temperaturas, el ejercicio físico intenso, los estímulos eróticos, la territorialidad y el hacinamiento, están relacionados en mayor o menor medida con respuestas agresivas.

| ESTÍMULO                  | MÉTODO                                                | ESTUDIOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | SUJETOS | RELACIÓN                             |
|---------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------------------------------------|
| RÚIDO                     | Estímulo aversivo a altas intensidades.               | Ulrich y Azrin, 1962.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Ratas   | Alguna                               |
|                           |                                                       | Hutchinson, 1977                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Humanos | Positiva                             |
|                           | Unido a otros estímulos más inyección adrenalina      | Geen y Oneal, 1969 más película agresiva                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Humanos | Positiva                             |
|                           |                                                       | Konecki, 1975                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Humanos | Contraria                            |
|                           | CONCLUSIONES                                          | Schanter y Singer, 1962                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Humanos | Contraria si sujetos conocen efectos |
|                           |                                                       | "Parece que el ruido por sí mismo produce aumentos en la agresión, mientras que la ignorancia de sus efectos excitantes puede elevarla aún más, pero la información acerca de sus efectos excitantes no elimina completamente el aumento de agresión que el ruido produce"                                                                                                                                                     |         |                                      |
| CALOR                     | Elevación de la temperatura en cámaras                | Barón, 1972; Barón y Bell, 1975                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Humanos | Inconsistente                        |
|                           | Relación entre calor y violencia política y criminal  | Barón y Ransberger, 1978                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Humanos | Positiva entre 27 y 32°              |
|                           |                                                       | Carlsmith y Anderson (1979)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Humanos | Inconsistente                        |
|                           | CONCLUSIONES                                          | "Una relación no lineal entre el calor y los disturbios, así como entre el calor y un buen número de crímenes personales violentos, ha sido establecida en numerosos estudios sobre temperatura realizados por Anderson (1989) y por otros investigadores, incluso cuando alguna de estas variables incidentes está controlada. Así, existe un sustento general respecto a la incidencia de la temperatura sobre la agresión." |         |                                      |
| EJERCICIO                 | Ejercicio vigoroso                                    | Capara y col., 1986)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Humanos | Positiva                             |
|                           |                                                       | Pertovaara y col. 1984                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Humanos | Contrarios.                          |
|                           | CONCLUSIONES                                          | "Sólo tenemos la evidencia que sugiere que el ejercicio puede contribuir a un aumento de agresión"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |         |                                      |
| ESTÍMULOS ERÓTICOS        | Películas eróticas no violentas                       | Donnerstein y Barrett (1978)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Humanos | Positiva                             |
|                           | Películas levemente eróticas                          | Donnerstein, 1980                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Humanos | Contrario                            |
| TERRITORIO Y HACINAMIENTO | Aunque son estímulos distintos están muy relacionados | Blanchard y otros., 1977                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Ratas   | Positivo                             |
|                           |                                                       | Mathews y otro, 1979                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Humanos | Ambiguo                              |
|                           | Espacio personal                                      | Freedman <i>et al.</i> , 1972                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Humanos | Positiva en varones                  |
|                           | CONCLUSIONES                                          | A pesar de ciertas amenazas a la validez de los experimentos sobre espacio personal, en conjunto hay apoyo para establecer la relación entre estos estímulos y la agresividad.                                                                                                                                                                                                                                                 |         |                                      |

Tabla 1. 2. Estímulos objetivos y su relación con la agresividad. Basado en Renfrew, 2005: 153-162

No obstante, Tobeña (2001: 58), nos indica otro gran yacimiento de estímulos provocadores de agresión: el poder social.

*“la agresión es un modo de interacción que va ligado a las relaciones de dominio y poder social. La importancia de ese factor es tanta que se han intentado dilucidar las dificultades para acotar con precisión el campo de la agresividad a base de distinguir entre agresión y dominancia”*

Como colofón a lo que hemos indicado en este apartado, citamos a Berkowitz (1996: 77-105) que propone el **“afecto negativo”** como paso más allá para tratar de explicar la variabilidad individual ante los estímulos negativos como productores de agresión. Dentro de lo que denomina *“agresión emocional”* asevera que la “instigación agresiva está más activada por sentimientos desagradables que por sucesos muy estresantes”, aunque sin desdeñar a estos últimos, mantiene que las personas tienden a mantenerse airadas cuando deben enfrentarse a un estado de cosas altamente problemático, pero no se debe al estresor externo sino al afecto negativo activado por éste que produce las tendencias agresivas y la ira. Este proceso ocurre según el modelo teórico *network*, que concibe cada emoción como una “red en la que los diversos componentes están vinculados asociativamente” hasta tal punto que no solo están asociadas las ideas a las emociones sino, incluso, a reacciones corporales.

Hasta aquí, hemos hablado de los reforzadores negativos pero ¿qué puede ocurrir cuando se refuerza positivamente la agresión? El **reforzamiento positivo** de un comportamiento ocurre cuando después del comportamiento se presenta algún estímulo o evento gratificante. Por tanto, si la agresión conlleva la adquisición de algún objeto deseado, es más factible que esa agresión ocurra en el futuro bajo condiciones similares. Asimismo, estos reforzadores se han mostrado activos en situaciones experimentales que han usado premios por mantener conductas agresivas entre animales (ratas, ratones y pichones) como golpear, morder o arañar, aunque bien es cierto que parecen ser respuestas menos vigorosas que cuando se aplica un reforzador negativo (Renfrew, 2005).

Este tipo de reforzador se encuentra muy habitualmente en los humanos: cuando se produce un asalto con violencia el perpetrador obtiene el bien robado, dinero o territorio;

incluso está presente en los bebés que pelean por un juguete o cuando éstos son reforzados por sus padres cuando mantienen una conducta agresiva. A escala experimental se han probado diversos reforzadores a través de técnicas de ración fija y profesor-estudiante con resultados positivos. Por otro lado, también se ha estudiado si la agresión en sí misma puede ser un reforzador, Hokanson y col. (1970) en Renfrew (2005: 185) por reducir cierto estado de desequilibrio del organismo. Hecho coincidente con lo que ya hemos expuesto (véase página 39) sobre la escasa compartimentación troncoencefálica “entre agresión, placer y dolor” (Tobeña, 2001).

La tercera posibilidad del uso de los reforzadores es la **extinción de los reforzadores** como causante de agresividad, de la que nos ocuparemos brevemente pues le dedicaremos un apartado dentro de las teorías explicativas de la agresividad como una de las más populares dentro de las ciencias sociales: Hipótesis de la **Frustración-Agresión**. En pocas palabras, lo que proponen es que las personas son impulsadas a atacar a otros cuando están frustradas: cuando no alcanzan sus metas o cuando no obtienen las recompensas que esperaban (Berkowitz, 1996).

Por último, tras examinar el condicionamiento de las respuestas agresivas, es decir el papel del aprendizaje en la agresión, no podemos dejar de mencionar el **aprendizaje social** y en especial el aprendizaje por observación como modulador de la respuesta agresiva. Bandura, principal investigador dentro de esta corriente, que de alguna forma parte del condicionamiento operante, como modificador de conducta, afirma que el proceso modelador ayuda a explicar cómo se puede adquirir más rápidamente un comportamiento específico, en este caso agresivo y cómo se hace común a varios individuos, de qué forma se “copian” por imitación. También, logra explicar a través del reforzamiento y extinción fortuito<sup>4</sup>, la variabilidad individual ante las mismas consecuencias de una situación dada por los distintos mecanismos cognitivos de cada individuo.

---

<sup>4</sup> Fortuito en el sentido de aprender algo sin haberlo experimentado con anterioridad.

### 1. 3. 3. La tercera corriente<sup>5</sup>.

Entre las dos visiones expuestas en los puntos anteriores existe una tercera posición: ni todo es ambiente ni todo es genética o instinto. Más bien, se entiende desde esta posición que la agresividad se puede producir tanto por la acción de factores ambientales como de factores biológicos.

Heller, expone la teoría de la agresividad de esta vía, con la que se muestra de acuerdo, centrándola en la frustración resultante de un incorrecto desarrollo del (*self-esteem*) *del amor propio* como la causa fundamental de la agresividad del ser humano (Heller, 1980). Con sus propias palabras:

*“el hombre reacciona siempre con su personalidad toda a los «estímulos» del «mundo externo»: por ello no está excluida —esto es, es posible una humanidad cuyos individuos puedan distinguir racionalmente entre las exigencias o normas dirigidas a ellos según su valor y su función, con lo cual no reaccionarán ante ellas ni agresiva ni apáticamente.”* Heller (1980: 196)

Aquí aparece la idea fundamental de esta corriente, la *personalidad unitaria*, como una superación de lo bipolaridad anterior: el hombre como presa de sus instintos, de sus pulsiones o expresión de la acción de sus genes y, por un lado y por el otro, el hombre como un simple mecanismo de respuesta ante estímulos diversos. Una nueva concepción del hombre y de su relación con la naturaleza.

Más cercano a nuestros días Damasio (1996: 93) expone esta idea de otra manera: “*Si el cuerpo y el cerebro interactúan mutuamente de forma intensa, el organismo que forman interactúa de forma no menos intensa con su entorno*” encontrando de qué forma se dispone en el cerebro estas interacciones:

*“Las representaciones disposicionales constituyen nuestro depósito completo de conocimiento, que comprende tanto el innato como el adquirido con la experiencia. El conocimiento innato se basa en representaciones*

---

<sup>5</sup> Denominación introducida por Maslow para referirse a aquellos antropólogos que rechazan la concepción innatista y ambientalista de la construcción de la personalidad del ser humano.

*disposicionales en el hipotálamo, el tallo cerebral y el sistema límbico. [...] El conocimiento adquirido se basa en representaciones disposicionales en las cortezas de orden superior y en muchos núcleos de materia gris bajo el nivel de la corteza. [...] La adquisición de nuevo conocimiento se consigue mediante la modificación continua de dichas representaciones disposicionales”*

En definitiva, se describe a un ser humano que es un organismo diseñado con mecanismos automáticos de supervivencia al que la educación y la cultura le añaden una serie de estrategias de toma de decisiones que mejoran su capacidad de supervivencia y que conforman una persona. Damasio (1996: 163-178) establece la hipótesis del “*marcador somático*” como esquema instantáneo “de toma de decisiones ante un número menor de alternativas” de forma que se modulen emociones conectadas a resultados futuros predecibles mediante el aprendizaje. Así se establece la conexión neural entre lo innato y lo aprendido.

En este sentido, Sanmartín nos apunta que el 20% de los casos de violencia son influencia directa de factores biológicos y el 80% se debe a factores ambientales. Pero añade un paso más, cómo el ambiente va modificando al mismo cerebro cerrando el círculo interactivo entre biología y ambiente (Sanmartín, 2004: 23):

*“Y algo muy importante que se comienza a saber a este respecto es que los factores ambientales (no sólo los biológicos) y, en particular, las experiencias que cada individuo tiene a lo largo de su historia personal pueden configurar su propia biología: moldean su cerebro haciendo que algunos circuitos neuronales se construyan ex novo o potenciando otros ya existentes (Mora, 2002). De este modo, biología y ambiente se funden de forma prácticamente indisoluble en el ser humano.*

A lo largo de esta sección hemos descrito las tres posturas que se sustentan sobre la agresividad. En primer lugar, nos ocupamos de aquella que considera al ser humano como un organismo que contiene una serie de mecanismos que le impelen a producir respuestas agresivas. El acercamiento innatista ha producido una serie de estudios que han permitido conocer la “circuitería” neuronal, neurotransmisora y endocrina, el “itinerario agresivo” cerebral en la búsqueda de su origen, comprobando las bases biológicas y las similitudes

entre el comportamiento animal y humano propuesta por la etología. En segundo lugar, hemos repasado los hallazgos del ambientalismo sobre la agresividad, encontrando aquellos reforzadores condicionados y operantes, en especial el dolor y la frustración que permiten el aprendizaje de la agresividad, incluyendo el aprendizaje social por imitación. Para terminar, hemos expuesto la tercera opción, la interaccionista, que contempla al ser humano completo, poseedor de una serie de mecanismos innatos a través de la interacción con el medio logra cambios internos que le permiten nuevas respuestas adaptativas.

### 1. 4. Distintas clasificaciones de la agresión.

Tras los problemas terminológicos y conceptuales que hemos formulado se hace necesaria una clasificación de las diferentes formas que puede adoptar la agresividad que pasamos a referir.

Una de las primeras clasificaciones es la de Kenneth E. Moyer citada por Montagu, (1990) y Renfrew (2005), en ella se reflejan los distintos tipos de agresividad referida a los animales pero con aplicación a los humanos. En esta clasificación se considera que cada una de sus tipos posee sus propios resortes neuronales y que no son excluyentes entre sí.

- 1. Agresión depredadora: Provocada por la presencia de una presa natural.*
- 2. Agresión antidepredadora: Provocada por la presencia de un depredador.*
- 3. Agresión territorial: Defensa de un área frente a un intruso.*
- 4. Agresión de dominancia: Provocada por un desafío al rango del animal o a su deseo de un objeto.*
- 5. Agresión maternal: Provocada por la proximidad de algún*

*agente amenazador para las crías de la hembra.*

6. *Agresión del destete: Provocada por la creciente independencia de la prole; los progenitores amenazan o incluso atacan suavemente a su descendencia.*

7. *Agresión parental disciplinaria: Provocada por diversos estímulos, como mamar a deshora, juegos bruscos o demasiado prolongados, alejamientos y cosas semejantes.*

8. *Agresión sexual: Provocada por las hembras con el propósito de apareamiento o de establecer una unión prolongada.*

9. *Agresión relacionada con el sexo: Provocada por los mismos estímulos que producen la conducta sexual.*

10. *Agresión entre machos: Provocada por la presencia de un competidor masculino de la misma especie.*

11. *Agresión inducida por el miedo: Provocada por el confinamiento o acorralamiento y la incapacidad de escapar, o por la presencia de algún agente amenazador.*

12. *Agresión irritable: Provocada por la presencia de cualquier organismo u objeto atacable.*

13. *Agresión instrumental: Cualquier cambio en el medio, como consecuencia de los tipos de agresión anteriormente descritos, que incrementa la probabilidad de que se produzca una conducta agresiva en situaciones semejantes.*

Renfrew (2005) matiza y comenta la clasificación de Moyer, reduciéndola a siete categorías.

|                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Agresión predatoria.</b> Se clasifica como predatorio el comportamiento de ataque dirigido por un animal en contra de una presa natural.                                                                                |
| <b>Agresión entre machos.</b> Este tipo de agresión se comete entre individuos de la misma especie cuando no se ha establecido una jerarquía de dominación entre los machos de un grupo,                                   |
| <b>Agresión por miedo.</b> Se produce cuando un organismo está atrapado por otro organismo amenazante y no puede escapar de él. Siempre va precedida de intentos por escapar.                                              |
| <b>Agresión por irritación.</b> Esta agresión se clasifica algunas veces como "enojo", "ira" o agresión "afectiva", y es provocada por un amplio rango de objetos vivos o inanimados.                                      |
| <b>Agresión maternal.</b> Se refiere a la agresión que comete una madre ante el estímulo de una amenaza para su crío, lo cual significa que es indispensable esta circunstancia ambiental específica para que se produzca. |
| <b>Agresión sexual.</b> Se produce por los mismos estímulos que causan las respuestas sexuales.                                                                                                                            |
| <b>Defensa territorial e Instrumental</b> no poseen bases fisiológicas y presentan confusión..                                                                                                                             |

**Figura 1. 1.** Tipos de agresión de Renfrew (2005) basados en Moyer



En Zazyk encontramos una clasificación de Buss (Buss, 1961 citado en Zaczky, 2002) que divide la agresión (Tabla 1. 3.) en “Activa” y “Pasiva” que a su vez se distribuyen en “Física” y “Verbal” y cada una de éstas en “Directa” e “Indirecta”. Esta clasificación es muy usada en la investigación sobre la agresión y nosotros nos hemos basado en ella para diseñar el cuestionario sobre bullying para los alumnos/as, tal como exponemos en el diseño de la investigación del presente volumen.

|                        |               |                                                               |
|------------------------|---------------|---------------------------------------------------------------|
| <b>Agresión activa</b> | <b>Física</b> | <b>Directa</b><br>Golpes y heridas                            |
|                        |               | <b>Indirecta</b><br>Golpea a sustituto de la víctima          |
|                        | <b>Verbal</b> | <b>Directa</b><br>Insultos                                    |
|                        |               | <b>Indirecta</b><br>Murmuración                               |
| <b>Agresión Pasiva</b> | <b>Física</b> | <b>Directa</b><br>Impedir un comportamiento                   |
|                        |               | <b>Indirecta</b><br>Rechazo a participar en un comportamiento |
|                        | <b>Verbal</b> | <b>Directa</b><br>Negativa a hablar                           |
|                        |               | <b>Indirecta</b><br>Negativa a conformarse                    |

**Tabla 1. 3.** Tipo de agresión según Buss (1961) en Zaczky (2002)

Mackal, cita a Buss (1969,1971) y a Feshbach (1970) para exponer la dicotomía entre **Agresión-enfado** que es la agresión iniciada por cualquier estímulo que provoque enfado y **Agresión instrumental** que se inicia por un reforzador deseado que es poseído por la víctima. Este mismo autor, tras analizar las distintas teorías explicativas de la agresividad encuentra dos tipos: las **teorías activas y las reactivas**. Las primeras serían las que opinan que el origen de la agresividad está en los impulsos, es innata; por el contrario, las segundas ponen su origen en el medio ambiente que rodea al individuo (Mackal, 1983: 4).

Tras hacer un análisis crítico de las teorías innatistas y ambientalistas de la agresividad, Fromm (1975) establece una división entre agresión **benigna** y **maligna**.

Por agresión **benigna** entiende aquella que es biológicamente adaptativa, al servicio de la vida, estableciendo una serie tipos:

- Agresión accidental, conducta agresiva no intencional.
- Agresión por juego, la que tiene por objeto ejercitar una destreza.
- Agresión autoafirmadora, agresión en el sentido literal del término “ir hacia, avanzar hacia un objetivo son vacilación”, es la que parece más conectada con las hormonas masculinas.
- Agresión defensiva, es aquella que opera para defender la vida tanto en hombres como en animales; sin embargo, los hombres pueden reaccionar a estímulos no presentes al tener la facultad de imaginar y poder hacerlo hacia los pasados o futuros. Entre las fuentes de agresión incluye la libertad y la resistencia.
- Agresión **instrumental**, es una tipología parecida a la defensiva, pero en este caso tiene por objeto “lograr aquello que es necesario o deseable”, su objetivo no es la destrucción como tal sino que se convierte en un instrumento para “conseguir el fin verdadero”. No parece tener una base neuronal, lo que la diferencia de la defensiva y la convierte en propiamente humana.

La agresión **maligna**, es una de las posibles respuestas ante la “*acción reciproca de diversas condiciones sociales y necesidades existenciales del hombre*” que busca la destrucción y la crueldad. Es específicamente humana.

Por su parte, Berkowitz alude a dos tipos de agresión: la **agresión instrumental**, es aquella que aunque lleve la intención de causar daño, no es su principal objetivo; por el contrario, la **agresión emocional** presenta como principal objetivo provocar daño, habitualmente tras una activación desagradable que impele a atacar a alguien aun cuando “no creemos que necesariamente obtendremos algún beneficio atacando al blanco y a menudo sabemos que no seremos capaces de disminuir el desagradable estado de los acontecimientos” (Berkowitz, 1996: 33-45).

## 1. 5. Teorías explicativas de la agresión.

En esta sección vamos a revisar las distintas teorías que han intentado explicar la agresividad a las que nos hemos referido ya, de alguna manera, a lo largo de este capítulo.

En primer lugar es necesario destacar que éstas son necesarias por cuatro motivos, según Mackal (1983):

*“1) una división deductivo-inductiva de los conceptos para ser usados o definidos como variables independientes; 2) una variedad de métodos para acercarse a la formulación de hipótesis, incluyendo los métodos estadístico, observacional y experimental; 3) cualquier teoría seria de la agresión tiene una base demasiado amplia para que pueda predominar en un esquema único de pensamiento, y 4) el nivel de dificultad de una teoría afecta a la apreciación clara y rápida de la misma, siendo las teorías elementales menos problemáticas que las avanzadas”.*

Muchas de las ideas básicas de las teorías que siguen, han sido tratadas en el apartado 1.3. de esta obra, al exponer las causas de la agresividad, por lo que nos limitaremos a señalar los aspectos más descolantes de la misma por no reiterar información.

### 1. 5. 1. Teoría clásica del dolor.

El dolor y su antagonista, el placer, han sido objeto de atención como experiencia humana, resaltando enseguida los distintos grados y la variabilidad individual con que se registra. No obstante, parece evidente *“que la estimulación aversiva nos repele de la misma manera que la estimulación agradable nos atrae”* (Mackal 1983: 31). Ya expusimos en el apartado 1.3.2. los experimentos que se han realizado buscando la conexión entre el dolor y la agresión, usando sobre todo, las descargas eléctricas como sustituto de los estímulos aversivos naturales. En ellos se informa de aumento de agresión en presencia del estímulo dolor en animales y de manera menos expresiva en los humanos.

### 1. 5. 2. Hipótesis de frustración-agresión.

La teoría más popular sobre la agresión mantiene que las personas son impulsadas a atacar a otro cuando están frustradas, son incapaces de alcanzar sus metas o no obtienen las

recompensas que esperaban (Berkowitz, 1996). Por otro lado, si este estado se une a una situación dolorosa, se podría llegar a un estado de shock que *“sirven para elevar el grado de conciencia de dolor en el sujeto, que de esta forma queda en situación de tomar represalias de naturaleza agresiva dando golpes al instigador experimental, o a otro sujeto aliado”* (Mackal, 1983: 41).

El origen de esta teoría se debe aun grupo de psicólogos sociales de la Universidad de Yale: Dollard, Miller, Doob, Mowrer y Sears a través de un trabajo monográfico “Frustration and Aggression” de 1939. Enunciaron que cualquiera que sea la frustración produce agresión y que cuanto más frustrado esté el sujeto más agresivo se vuelve.

Dollard y col. creían que cualquier acción agresiva podía ser atribuida a una frustración previa y que la cantidad de la primera es proporcional la frustración que la impelía. Cuanto mayor sea la satisfacción esperada, mayor el impedimento o mayor la frecuencia de contrariedades más se inclinarían las personas a herir a alguien.

Esta idea inicial ha sido retocada a la luz de varios estudios y a las críticas que ha recibido. Mackal (1983: 42-56) citando a Geen (1968), ha encontrado que la angustia es la reacción más común a la frustración en la realización de una tarea y que en la agresión tiene más que ver la clase de frustración que la cantidad. Abunda en otros experimentos que indican que la frustración es más probable que termine en agresión unida a otro estímulo como el dolor. En otro sentido, Berkowitz (1993), señala que hay muchas condiciones que pueden determinar el grado de desagrado que puede suponer para una persona no alcanzar una meta concreta. La hipótesis tuvo que reformularse, de tal forma que la frustración comporta un determinado número de respuestas, entre las cuales una de ellas es la agresión Miller (1941) citado en Zanzyc (2001).

### 1. 5. 3. Las teorías sociológicas.

Los investigadores adscritos a esta teoría consideran que la causa determinante en la agresión es un hecho social. A partir de esta idea surgen varias escuelas de la que, para nuestro tema de estudio, consideramos la más relevante la escuela social de organizaciones coactivas, que plantea que el líder de un grupo no lo dirige, sino que es el mejor representante de la persona media que ha entrado a formar parte del mismo, por lo que el líder refleja las necesidades del grupo.

Bandura y Walters (1974) conceptualizan la agresión como un medio socializado para la consecución de ciertos fines que son los que establecen como reforzadores positivos. Tras analizar los trabajos que realizaron Bandura y sus colaboradores, Melero (1993: 12) extrae tres consecuencias, sobre las que volveremos cuando, en el siguiente capítulo, nos refiramos a los diferentes roles que contempla Salmivalli y col. en los grupos de apoyo de los chicos bully:

*“1. Se demuestra cómo el reforzamiento positivo, en forma tanto de aprobación verbal como de recompensa tangible, aumenta significativamente la emisión de respuestas de tipo agresivo entre un grupo de niños.*

*2. El subsiguiente reforzamiento de determinadas y concretas conductas agresivas se transfiere a todo tipo de situaciones sociales en las cuales se produjera agresión interpersonal.*

*3. El hecho de reforzar positivamente un tipo concreto de conducta agresiva tiene como consecuencia el aumento de emisión de otras conductas agresivas diferentes a la originalmente aprendida.”*

Los grupos humanos también han sido estudiados como generadores de agresión, especialmente los competitivos que según Hummel y Opps (1968) en Mackal (1983) aumentan la hostilidad latente hacia los demás y promueven la conducta de ensalzarse a sí mismo; de esta forma la competencia puede surgir del fracaso de aprender modelos de conducta cooperativa, centrándose en objetivos más materiales e individualistas que incidirán en dedicar más tiempo en mantener a raya a los demás que en controlarse dando lugar a una situación hostil. La competencia se muestra como un elemento importante de la conducta antisocial igual que la cooperación lo es de la social (Mackal, 1983: 95).

### 1. 5. 4. Las teorías catárticas.

Aquí mencionaremos a las teorías que mantienen que la agresión se produce cuando se encuentran bloqueados los mecanismos de la catarsis. Consideran, en consonancia con el modelo hidráulico de la personalidad, que *“el arousal emocional alcanza un punto culminante y luego empieza a descender, incluso aunque permanezca el estímulo que la produjo”* (Mackal, 1983).

Proviene de la teoría de Freud, del cual con anterioridad hemos expuesto, que a partir de 1920, tras los grandes desastres de la I Guerra Mundial, considera que en el hombre luchan dos pulsiones internas: el instinto de vida y el instinto de muerte que funcionan según el principio del placer que consiste en mantener un nivel mínimo de excitación, de tal forma que se convierte en una fuerza que tan solo puede descargarse contra uno mismo o contra los demás.

Adler, fue el primero en formular la hipótesis de la pulsión de agresión por la cual, al igual que las demás pulsiones, su meta es la satisfacción: la descarga; si ésta no se realiza escapa contra el propio sujeto, se reprime, se sublima o accede a la conciencia. Esta idea de aumento de presión que tiene que ser descargada es lo que caracteriza al modelo hidráulico de la personalidad, en el cual la *catarsis* es el desagüe que marca el punto de inflexión por suponer la liberación (Zancyk, 2002). La catarsis adquiere de esta forma la apariencia de solución a la agresión: al bloquear la primera surge la segunda.

Según Mackal en la búsqueda de desencadenadores catárticos destacan los siguientes (Mackal, 1983: 97-117):

- Psicoanálisis: la verbalización reduce la ansiedad y facilita la posterior transferencia.
- Modificación de conducta: para Bandura y demás especialistas en modificación de conducta el acercarse al objeto o sujeto temido es una experiencia catártica. Es decir que la descarga emocional se produce como una experiencia psíquica y no como un pos-efecto fisiológico.

- La Gestalt: consideran que el proceso catártico es psicofisiológico, aunando el elemento subjetivo con la actividad adrenérgica orientado hacia metas. En resumen, el proceso de activación catártico parte del deseo que activa más adrenalina esto produce activación emocional por lograr los objetivos y el logro de éstos desemboca en quietud y desactivación.
- La fisiología: desde esta perspectiva se arguye que hay una correlación negativa entre fuerza de respuesta agresiva y posterior agresión a un compañero, por lo que el grado de catarsis está relacionado con la reducción del impulso de lucha, del impulso de evasión y la activación total está en función del estatus del sujeto que produce frustración y de la oportunidad que exista de devolver la agresión al blanco correcto.

### **1. 5. 5. La teoría etológica.**

Los etólogos consideran que la agresión es una reacción impulsiva e innata que no presenta ningún placer asociado a ella. Lorenz, precursor de esta visión, estima que existe una estructura espontánea hacia la agresión y afirma que hay una serie de factores instintivos que subyacen a toda conducta agresiva, de tal forma que se convierte en un impulso biológicamente adaptado, desarrollado por la evolución que sirve para la supervivencia del individuo y de la especie.

### **1. 5. 6. La visión biológica y hereditaria.**

En la búsqueda de los precursores de la agresión se indagan los complejos procesos psicofisiológicos del organismo. Los especialistas de esta corriente han explorado el papel del sistema nervioso central y autónomo, las hormonas, fundamentalmente la testosterona y la adrenalina y el papel de la herencia como iniciadores de las respuestas violentas.

### **1. 5. 7. La visión cognitiva.**

El cognitivismo ofrece una nueva visión del sujeto agresivo caracterizada por la elaboración temprana de representaciones cognitivas violentas que predeterminarán ese tipo de conductas. A raíz del principio de constancia cognitiva, este tipo de

representación se elaboraría muy tempranamente y no se alterará si no ocurre una importante discrepancia con el contexto en que se desarrolla el sujeto. Concretamente, los niños agresivos, según esta corriente, se caracterizan por poseer sesgos atribucionales en la identificación de las señales agresivas del entorno que serían la causa de su conducta posterior. En definitiva, los estudios realizados desde esta teoría encuentran en los sujetos agresivos un déficit cognitivo que se caracteriza por atribuir intenciones hostiles a una provocación ambigua que les lleva a respuestas desproporcionadas hacia otros sujetos. A su vez, ellos también son blanco de este tipo de ataques que apoyan la idea de un ciclo vicioso de escalada en espiral (Melero, 1993).

### 1. 6. Violencia en los medios de comunicación.

Abordamos este tema por la especial relevancia que poseen en la actualidad los medios de comunicación de masas en nuestra sociedad y en la formación de nuestros jóvenes. Debido a ello, en nuestra investigación usamos dos audiovisuales para aprovechar la focalización de atención que favorece y por usar un lenguaje, el icónico, al que tan acostumbrados está nuestra población diana.

La violencia como recurso contextual no ha aparecido con los modernos medios audiovisuales, ese interés viene de antiguo. Tobeña , refiere que los episodios violentos son noticia permanente porque *“señalan de manera crítica la eclosión de un conflicto que puede saldarse con cambios importantes. Es decir, con pérdidas o ganancias asociadas al desenlace del incidente”* lo que hace que nuestra atención quede “secuestrada” por este tipo de sucesos. Hasta tal punto, que la combinación de “riesgo con violencia” es una



forma de entretenimiento “más antigua que la literatura y el cine”, que sin inventar este recurso sí explotan la fascinación que proviene de ella (Tobeña, 2001: 20).

Sin embargo, los medios de comunicación audiovisuales han extendido este entretenimiento y lo repiten sin cesar en aras de buscar la espectacularidad en todo tipo de espacios audiovisuales. Abundando en ello, los modelos de comportamientos agresivos son socialmente valorados y los medios de comunicación participan profusamente en su difusión, “Psister cita un estudio del canadiense Smith, que ha establecido que los jóvenes jugadores de hockey aprenden sus estrategias y comportamientos agresivos al observar e imitar el juego de los profesionales de mayor edad retransmitido por la televisión” (Zaczyk, 2002).

Pero, ¿la visión de violencia en los medios contribuye a generar un comportamiento violento? En general, se sabe que la violencia mediática no es el factor más importante en la conducta violenta de los espectadores, de tal forma que no todos los actos violentos en televisión y cine son peligrosos ni todos los niños o adultos reaccionan agresivamente tras contemplar un acto violento (Donnerstein, 2004) aunque existen pruebas que relacionan la exposición a la violencia mediática y el comportamiento agresivo de los espectadores.

No obstante, hemos de considerar una serie de características especiales que tiene la televisión como medio rey entre los audiovisuales, y aunque no encontramos conclusiones categóricas sobre sus efectos intentaremos contextualizar la importancia de este medio, aportando una serie de reflexiones. Para ello, dejaremos por un momento la linealidad del discurso escrito para manejar por un momento el lenguaje icónico, aportando una serie de ideas que igual que las teselas de un mosaico, percibidas individualmente dicen poco pero que observadas en conjunto, hagan más comprensible la relación entre la televisión y la violencia:

- La televisión tiene una potencia comunicativa sin precedentes en la historia, siendo el más poderosos difusor de cultura, costumbres sociales e información mediados (Casado Salinas, 2005).

- “Ver las cosas que pasan en televisión como falsas o irreales es una conducta aprendida y va contra la naturaleza. ¿Así que cómo podría un niño aprenderlo?” (Rico, 1994).
- La investigación sobre la televisión y audiencia infantil pasó de considerar a ésta como un medio perverso, de manipulación, generador de violencia y consumismo a través de estudios basados en la medición: qué se ve, quiénes lo ven, durante cuánto tiempo; perspectiva que entiende a la televisión como “bala mágica” que influye a los niños. A considerarla como “bola de billar” en la que no hay efectos directos sino indirectos que dependen de la existencia de redes, de filtros sociales, culturales y psicológicos que condicionan la experiencia entre mensaje y receptor (Aguaded, 2000).
- La violencia emitida por televisión contribuye a la aparición de efectos antisociales en los espectadores a través de: aprendizajes de actitudes y conductas agresivas, insensibilidad ante la violencia y temor a ser víctimas de la violencia (Donnerstein, 1998).
- Contamos con una investigación en Huelva (población diana de la investigación de la que informamos en esta tesis) sobre el consumo televisivo del alumnado de 6º de Educación Primaria de Huelva y sus actitudes ante la violencia y el sexismo televisivo. La muestra es de 899 alumnos/as a los que se les administra un cuestionario tras cuyo análisis, arroja los siguientes resultados (Aguaded, 2000: 247-289):  
**Visionado diario de tv:** Nada 0,7%, 1-2 horas 32,1%, 3 o más horas 65,2%  
**Programas más vistos:** Teleseries 32,9%, Películas 18%, Dibujos 17,5%  
**Violencia en tv:** Excesiva 18,6%, Muchas 57,7%, Pocas 20,9%, Nada 1,9%  
**Actitud ante la violencia:** Le divierte 23%, No gusta 46,1%, Da igual 30%
- Estudios correlacionales han medido la cantidad de violencia que se transmite en televisión así como la cantidad de violencia exhibida por los televidentes, encontrando una correlación positiva entre ambas. Varios estudios coinciden en estos hallazgos (McCarthy y col., 1975; Eron y col., 1972; Eron y Huesman, 1984) pero han sido muy criticados por la falta de control sobre variables extrañas (Renfrew, 2005).
- Según la *American Psychological Society* hay tres efectos principales: primero, provocan que se incremente la violencia hacia los demás; segundo, existe una mayor

insensibilidad hacia la violencia contra los demás; tercero, aumenta el miedo a convertirse en víctima (Donnerstein, 2004).

Recuperamos el discurso lineal tras estos siete puntos, que podían ser muchos más, los cuales reflejan que a pesar de los cientos de estudios realizados no existen datos concluyentes que avalen la causalidad entre visión de escenas violentas en televisión y violencia de los espectadores por la cantidad de filtros sociales, cognitivos, culturales y psicológicos que median entre una y otra.

Otro asunto de especial relevancia relacionado con los medios de comunicación y la violencia (en boga con la violencia doméstica y el bullying) es el efecto contagio mencionado por Berkowitz (1996: 221-226). Este efecto se caracteriza por un aumento no esperado de un tipo específico de violencia tras ser airado un hecho violento sensacional del mismo tipo por los medios de comunicación. Phillips (1974) citado por Berkowitz (1996), realiza una serie de investigaciones en EE.UU. sobre el contagio de suicidios; informando del aumento inusual de suicidios (efecto contagio) durante el mes siguiente de un suicidio de una persona famosa o de uno cuya divulgación en los medios fuera muy amplia. Para comprobar la estabilidad de los resultados estos estudios también fueron realizados en Gran Bretaña con resultados similares.

### **1. 7. Género y violencia.**

En cifras brutas, parece que la población masculina predomina en todos los apartados de hechos violentos sobre la femenina, predominio que trasciende fronteras: el número total de arrestos en el mundo está acaparado por los varones, en particular hombres jóvenes; en España en el año 2000 existe un 8,3% de población reclusa femenina por un 91,7% masculina; en general los hombres tienen mayor presencia en todos los ámbitos de la conducta antisocial (Tobeña, 2001: 236). Sin embargo, hay ámbitos en los que no se da tal diferencia, por ejemplo en la familia, la mujer, podría ejercer la violencia en términos muy parecidos e incluso tener más probabilidades de matar a sus hijos que los hombres (Gelles y Cavanaugh, 2004).

Los varones desde muy pequeños, los dos años, según Tobeña (2001), presentan diferencias en conducta agresiva con las niñas afirmando “que la propensión combativa de los machos humanos surge en gran medida de forma espontánea” (pág. 239) hasta tal punto que una gran proporción de ellos saben disfrutar del ejercicio de la dominancia, de la agresividad y la violencia; este goce se ha traducido en que pueden encontrarse variaciones en los niveles de testosterona salival o plasmática tras una confrontación: incrementándose en los vencedores y disminuyendo en los perdedores, diferencias que no se han encontrado en hembras en las mismas situaciones. Por otro lado, (pág 261) “Es conocido que las estrategias agonísticas de las mujeres incluyen con frecuencia el engaño, la calumnia, la diseminación de rumores lesivos, la exclusión del grupo social (el ostracismo), el negativismo y otras habilidades de la agresividad indirecta o pasiva. En cambio, el recurso a las tácticas agonísticas directas es mucho menos habitual.”

En general, es indudable que el hombre es más propenso a la violencia que la mujer, con independencia de clases sociales y cultura (Berkowitz, 1996; Renfrew, 2005; Tobeña, 2001), este acuerdo desaparece al buscar la explicación a este hecho.

Algunos investigadores creen que la explicación la tienen las hormonas masculinas, en especial la testosterona que según los investigadores que han trabajado en este campo influye en la organización del cerebro haciendo más probable que sea la respuesta agresiva la escogida y activando los mecanismos psicológicos que ayudan a gobernar ciertos patrones de conducta (Berkowitz, 1996: 420).

Muchos psicólogos sociales, por el contrario, estiman que la explicación a esta diferencia hay que buscarla en los diferentes roles que tradicionalmente se les ha asignado a cada sexo: lucha, juegos bélicos y competitividad se considera más adecuada para hombres que para mujeres, reforzándose socialmente dicho comportamiento. Al mismo tiempo que las chicas tienen más presentes las posibles consecuencias negativas de sus conductas (Eagly y Steffen, 1986 citado en Berkowitz, 1996).

Añadimos un último apunte sobre las diferencias entre sexos en cuanto a la violencia y la necesidad de buscar vías distintas para explicar su conducta agresiva según, del Barrio (2004) que menciona los siguientes estudios:

- Según un estudio de Tremblay y otros (1992) encuentran que los informes de los maestros sobre niños de seis años que ejercen violencia es un buen predictor de futuras reacciones similares en los varones y no en el caso de las hembras.
- Moretti y otros (2001) informan que la autorrepresentación negativa es un excelente predictor de conducta agresiva en el caso de las chicas y no de los chicos.
- La supervisión familiar parece ser un dato absolutamente relevante en el caso de las mujeres pero menos potente en el caso de los hombres.
- Las chicas experimentan más sentimientos negativos antes de implicarse en peleas verbales o físicas según Cummings y Leschied (2001).

### 1. 8. Resumen y conclusiones sobre la agresión humana.

En este capítulo hemos tratado el tema de la agresividad humana como referente primario del maltrato entre escolares, sin ánimo de realizar una revisión exhaustiva, nos hemos detenido en aquellos aspectos, que pueden ayudarnos a la comprensión y explicación del fenómeno bullying. Por este motivo hemos revisado las distintas perspectivas que intentan explicar la agresividad humana, los diferentes hallazgos encontrados desde cada una de ellas y otros temas significativos vinculados: el género y los medios de comunicación en su relación con la violencia.

En primer lugar, nos hemos detenido en la concreción terminológica y semántica del vocablo, comenzando por la indeterminación del concepto agresividad, no solo entre los legos sino también entre los especialistas, que no encuentran una definición compartida del término, ni tan siquiera un planteamiento común, como podemos observar en la tabla 1. 1, que recoge la clasificación que hace Berkowitz (1996) sobre las distintas tipologías de definiciones. Y hemos continuado por discernir entre agresividad, agresión y violencia que en muchas ocasiones se usa como sinónimo en la bibliografía consultada, sobre todo en los investigadores de corte etológico. Nosotros tomamos partido por la discriminación que establece Berkowitz (1996) aplicando el término agresividad a la tendencia que da lugar a la agresión que se convierte en el acto palpable y efectivo, aunque sea simbólico que puede desembocar en violencia cuando ésta se usa de forma premeditada, intencional e injustificada.

En segundo lugar hemos realizado un recorrido por las posibles causas de la agresividad humana: desde los innatistas que encuentran el origen en el interior del ser humano, ya sean impulsos, instintos, pulsiones o neurotransmisores que actúan a través de la circuitería cerebral; hasta los ambientalistas que la enraízan en el exterior a través del aprendizaje provocado por reforzadores negativos y positivos o por la ausencia de éstos; pasando por la opción interaccionista, que considera al ser humano un organismo que se interrelaciona con el ambiente que le rodea de una forma intensa y en el que tendrán distinto peso el primero o el segundo en función de determinadas situaciones

ecológicas. Creemos que esta última opción es la que más se ajusta a la realidad. No podemos desdeñar lo que de animal tenemos, y lo que no separa de ellos tampoco, como hemos expuesto al tratar las especiales estructuras cerebrales en las que radican las operaciones mentales más nobles; y por supuesto, es imposible desestimar el entorno humano, físico, cultural y social. Mucho más, si como parece, las propias estructuras cerebrales sufren modificaciones: creándose nuevas o potenciando otras según la experiencia vital del individuo como afirma Sanmartín y si el “marcador somático” es el esquema instantáneo de toma de decisiones que conecta lo innato con lo aprendido como conjetura Damasio (1996). Además, esta opción parece más apropiada para el acercamiento a la violencia en la escuela pues nos permite tener en cuenta los distintos elementos personales y ambientales que interactúan.

En tercer lugar, hemos expuesto las diversas clasificaciones que se han realizado sobre la agresividad, destacando las de Buss (1961) en la que hemos basado las dimensiones de maltrato en el cuestionario para el alumnado de esta investigación; Fromm (1975) distingue entre agresión benigna y maligna que tuvo amplia repercusión y la de Berkowitz (1996) que distingue entre agresión emocional, aquella que tiene como principal objetivo causar daño e instrumental que aunque hace daño no es su principal objetivo. Dentro de esta última podemos encuadrar al acoso escolar como agresión instrumental.

En cuarto lugar, hicimos un recorrido por las teorías que explican la agresión humana sin adherirnos a ninguna de ellas por representar respuestas parciales en contextos específicos. No obstante, encontramos que alguna nos puede dar claves para poder interpretar el fenómeno bullying: dentro de las teorías sociales mencionamos que de las tesis de Bandura y Walters (1974). Melero (1993) extrajo tres consecuencias; la primera de ellas, argumentaba que la aprobación verbal u otro tipo de recompensa aumenta significativamente la emisión de respuestas agresivas, con lo que adquiere relevancia el grupo de apoyo del bully y de los espectadores en caso de reforzarle. Otro aspecto relevante lo encontramos en los hallazgos de Hummel y Opps (1968) que aclaran el proceso por el que los grupos humanos competitivos pueden dar lugar a

situaciones hostiles y estimular conductas antisociales, puntualización a tener en cuenta en los climas de los grupos escolares. Otra teoría que tendrá repercusión en posteriores estudios sobre violencia escolar, será la visión cognitiva en cuanto que consideran que los sujetos agresivos padecen un déficit cognitivo caracterizado por atribuir intenciones hostiles a una provocación ambigua.

En quinto lugar, abordamos el papel de los medios de comunicación en la difusión de la violencia, comenzando por reconocer que la violencia como recurso no es un descubrimiento de los modernos medios, pero sí lo es el tratamiento que se le da y la espectacularidad que pueden llegar a ofrecer. A pesar de la multitud de investigaciones realizadas, sobre todo sobre los efectos de la televisión, no es posible hallar una relación causa-efecto, e incluso la investigación reciente a cambiado de perspectiva pasando de considerar qué efectos directos sobre la audiencia tiene la televisión a sopesar qué efectos indirectos tiene y qué filtros psicológicos, sociales y culturales condicionan la experiencia de la audiencia. No obstante, apoyado en los datos que nos aporta el estudio de Aguaded (2000) con una muestra de los escolares onubenses sobre el número de horas que ven la televisión, qué programas ven y la percepción de la violencia de estos programas, parece evidente que existirá algún efecto; que según la American Psychological Society se concentran en tres: provocar aumento de violencia hacia los demás, mayor insensibilidad hacia ella y aumento del miedo a convertirse en víctima. Tres efectos que pueden estar presentes en las aulas e intervenir en los procesos de victimización en la escuela. Sin olvidar el efecto contagio de la violencia aludido por Berkowitz (1996) e investigado por Phillips, concretamente de los suicidios, en la población de Reino Unido y EE.UU. que en algún momento podría estar sucediendo tras ser tratado profusamente el acoso escolar en los medios.

Por último, introdujimos la variable género y su relación con la agresión por ser un tema recurrente en la investigación de la violencia escolar: encontrando que son apabullantes las evidencias que conectan al género masculino con la violencia en comparación al femenino. Si parece haber acuerdo en que el hombre es más propenso a



ésta que la mujer, encontramos dos vías explicativas principales: la primera lo atribuye a las hormonas masculinas que llegan a moldear ciertas estructuras cerebrales y la segunda lo achaca a los distintos roles sociales que juegan ambos sexos.

Podemos ahora pasar al siguiente capítulo en el que reduciremos el contexto de estudio pasando del entorno amplio de la agresividad y violencia humana al más restringido de la violencia escolar.

### **Referencias Bibliográficas**

- Aguaded, J. I. (2000). *La televisión y los escolares onubenses. Hábitos de consumo y actitudes ante la violencia y sexismo televisivo*. Huelva: Exmo. Ayto. de Huelva.
- Aluja, A. (1991). *Personalidad desinhibida, agresividad y conducta antisocial*. Barcelona: PPU.
- Antier (2003). *La agresividad*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias S. A.
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial. (Versión original 1963).
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S. A.
- Casado Salinas, J. M. (2005). La televisión que queremos... si realmente queremos lo que decimos. *Comunicar*, 25, 71-77.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- del Barrio, V. (2004). El joven violento. En J. Sanmartín (Ed.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (pp. 251-266). Barcelona: Editorial Ariel S. A. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Di Sienna, G. (1969). *Ideologías del biologismo*. Barcelona: Anagrama.
- Donnerstein, E. (1998). ¿Qué tipos de violencia hay en los medios de comunicación? El contenido de la televisión en los Estados Unidos. En J. Sanmartín, J. S. Grisolia, y S. Grisolia (Eds.), *Violencia, televisión y cine* (pp. 43-66). Barcelona: Ariel. Centro Reina Sofía para el estudio sobre la Violencia.

- Donnerstein, E. (2004). Medios de comunicación. En J. Sanmartín (Ed.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (pp. 165-174). Barcelona: Ariel. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Eibl-Eibesfeldt, U. (1983). *El hombre preprogramado*. Madrid: Alianza Editorial (Versión original 1973).
- Eibl-Eibesfeldt, U. (1995). *Guerra y Paz. Una visión de la etología*. Barcelona: Salvat.
- Fromm, E. (1975). *Anatomía de la destructividad humana*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Gelles, R. J. y Cavanaugh, M. M. (2004). Factores sociales. En J. Sanmartín (Ed.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (pp. 47-56). Barcelona: Editorial Ariel S. A. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Heller, A. (1980). *Instinto, agresividad y carácter. Introducción a una antropología social marxista*. Barcelona: Ediciones Península.
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Lorenz, K. (1980). *Sobre la agresividad el pretendido mal*. Mexico D. F. (Versión original 1963).
- Mackal, P. K. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Ediciones Pirámide. (Edición original 1979).
- Martín Serrano, M. (1998). Factores socioantropológicos. Significados que tienen la vinculación que se ha establecido entre juventud y violencia. *Estudios de Juventud*, 42, 9-14.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros educativos*. Madrid: Ediciones Siglo XXI.
- Montagu, A. (1990). *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid: Alianza Editorial. (Versión original 1963).

- Morris, D. (1976). *El zoo humano*. Barcelona: Plaza y Janés S. A. (Versión original 1969).
- Morris, D. (1984). *Comportamiento íntimo*. Barcelona: Plaza y Janés S. A. (Versión original 1971).
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Minerva.
- Renfrew, J. W. (2005). *La agresión y sus causas*. México D. F.: Editorial Trillas. S. A.
- Rico, L. (1994). *Televisión, fábrica de mentiras. La manipulación de nuestros hijos*. Madrid: Espasa Calpe. S. A.
- Rojas Marcos, L. (1996). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe S. A.
- Sanmartín, J. (2001). Las raíces de la violencia. En A. Serrano (Ed.), *Primera Jornadas sobre violencia en educación. Perspectivas interdisciplinarias de explicación e intervención pedagógica* ( San Vicente, Alicante: Editorial Club Universitario.
- Sanmartín, J. (2004). Agresividad y violencia. En J. Sanmartín (Ed.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (pp. 21-46). Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Nueva York: Macmillan.
- Storr, A. (1968). *La agresividad humana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tobeña, A. (2001). *Anatomía de la agresividad humana. De la violencia infantil al belicismo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Zaczyk, C. (2002). *La agresividad. Comprenderla y evitarla*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

## CAPÍTULO II: El Maltrato entre Escolares (Bullying)

461 IMBG Chica de 14 años

*Hay grupitos de pijitos que se creen de clase social mejor que los demás, insultan y humillan a los demás con malos sentimientos. Porque G se lo dice a ellos, entonces ellos como perritos lo hacen, porque él es el guay; maneja bien a los pijitos que después él les dice que son muy buenos, pero él lo hace para que flipen<sup>1</sup>*

### Introducción.

Lo más llamativo del maltrato entre escolares es que son conductas agresivas dañinas para todos los implicados, incluidos los espectadores. Casi siempre se piensa en las víctimas como las únicas que tienen secuelas, pero no son menos preocupantes los efectos para los agresores y para los observadores; sin olvidar las indeseables consecuencias que tienen para el clima escolar y el trabajo docente. Sobre todo, si tenemos en cuenta la edad y situación de los implicados: chicos y chicas en período de formación moral, emocional, física y psicológica que sufren o ven sufrir en el lugar que debe velar por su correcto aprendizaje y seguridad torturas verbales, psicológicas e incluso físicas ante, muchas veces, la incomprensión de sus profesores/as y familias que consideran que son cosas de chicos o que les sirve de aprendizaje para la vida. Cuando en realidad todos son víctimas.

Las víctimas, como veremos en este capítulo, pueden internalizar y sobre todo, vivir su experiencia escolar y social de una forma negativa e infeliz, pudiendo llegar en algunos casos al suicidio o por el contrario, aunque todavía poco investigado, acercarse a la violencia extrema: según el Servicio Secreto de los Estados Unidos más de dos tercios de los asesinatos cometidos en los centros educativos eran perpetrados por chicos que habían

---

<sup>1</sup> Extraído de los cuestionarios para el alumnado. Número de caso, iniciales del alumno/a, sexo y edad del mismo/a.

sufrido acoso escolar y algunos durante mucho tiempo (Harris y Petrie, 2006). Además, parece que es indiscriminada la posibilidad de ser víctima y no está provocado por diferencias obvias entre los estudiantes según Sullivan, Cleary, y Sullivan (2005).

No menos importante es la relación del maltrato escolar con la delincuencia y ciertas adicciones ya que los chicos que intimidan y son agresivos, según estudios longitudinales corren el riesgo de caer en problemas de conducta como la delincuencia, concretamente multiplican por cuatro sus posibilidades (Olweus, 1998).

A pesar de lo dicho intentaremos acercarnos a la convivencia escolar, no sólo por ser un área problemática sino por la misma importancia que posee en el desarrollo integral de las cohortes de jóvenes que se encuentran en interacción en las escuelas que la tendría que convertir en una prioridad dentro de las finalidades educativas de los centros y en los objetivos generales y específicos de todas las áreas de conocimiento escolar.

Para ello, procuraremos no caer en las trampas encadenadas de las que nos advierte Santos Guerra (2003a):

La primera trampa tiene que ver con la selección de los fenómenos que centran la atención en un momento determinado ¿por qué ahora la convivencia escolar? En nuestro caso, nos planteamos un enfoque basado en la importancia intrínseca de la propia convivencia escolar que debería diseñarse de igual forma que los contenidos y objetivos educativos.

La segunda trampa es la conceptualización del problema, cuando se habla de violencia escolar, en general, sólo se habla de una parte del problema: la violencia ejercida por alumnos y entre alumnos. Sortearemos esta trampa analizando de qué forma el propio sistema escolar puede estar predisponiendo por acción u omisión a la violencia o ejerce violencia sistémica.

La tercera, cuarta y quinta trampa son respectivamente: la del diagnóstico en muchos

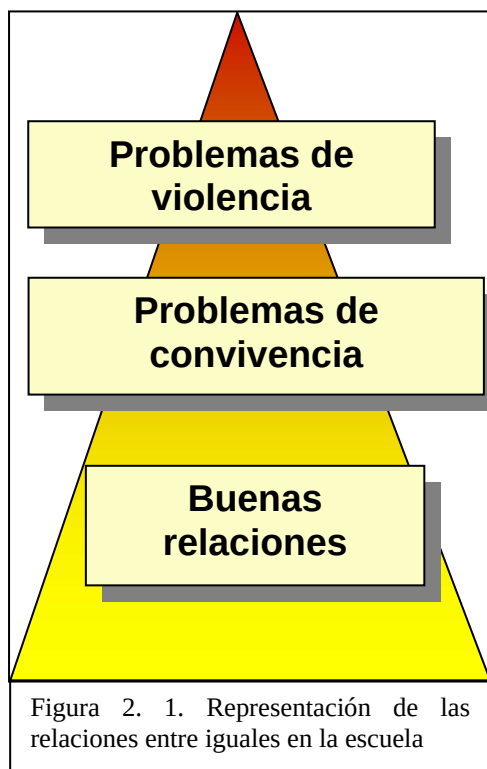
casos apriorístico, interesado y basado en razones ideológicas; la atribución interesada y simplista de las causas; y la asignación de valor y significación al fenómeno convivencial. Por nuestra parte, basándonos en un acercamiento sociocultural y ecológico como método de trabajo creemos poder huir de estas celadas considerando el fenómeno desde un punto de vista multifactorial y educativo.

### **2. 1. De la convivencia a la violencia escolar.**

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, elaboró el informe “La educación encierra un tesoro” en el que señala en el capítulo 4 “Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” (Delors et al. 1996: 255) a la convivencia como uno de los cuatro pilares de la educación.

Desde tan sólo veinte años antes, la convivencia escolar ha centrado la atención de la sociedad, de los responsables educativos y políticos, de los investigadores y de los medios de comunicación por los problemas que en ella se están desarrollando. Problemas que en algunas ocasiones lo son por el propio concepto de partida poco realista de lo que se entiende por convivencia: “beatífica o ausente de conflictos” (Tomé, 1998) desde el que cualquier desavenencia o discusión representa un obstáculo a ese desarrollo idílico; sin embargo si la tomamos como “el conjunto de factores que contribuyen al devenir de la vida individual y social de todos los miembros de la comunidad” (Ortega, 1998e), aparecen muchos otros factores interactivos que convierten a la escuela en un microsistema entretejido de diversas redes sociales con distintas estructuras en interrelación entre las que tienen lugar conflictos explícitos e implícitos que se resuelven de diversas maneras. Sin embargo, el interés, en general, no proviene de la curiosidad científica o por la preocupación lógica de cómo viven en la escuela nuestros niños y adolescentes, sino “de los conflictos que acarrea la convivencia en la escuela.” (Santos Guerra, 2003b).

No obstante, la mayoría de las relaciones que se establecen en las aulas son equilibradas y basadas en la cooperación, sólo una pequeña parte de ellas se desarrollan



bajo modelos violentos. Como representación gráfica exponemos la figura 2. 1., en la que podemos observar un triángulo (Lera, 2006), que en su base, simboliza a la mayoría del alumnado que mantienen buenas relaciones de convivencia; en el centro del triángulo, conteniendo a menos alumnos/as, aparecen los problemas de convivencia; y sólo al final, acabando el triángulo, comprendiendo menos alumnos/as aún, surgen los problemas de violencia. Visto así, en la mayoría de los casos: el de las buenas relaciones, los conflictos que surgen se resuelven de forma correcta; en la zona de los problemas de convivencia, surgen conflictos que suelen resolverse de forma

incorrecta pero sin que se establezcan vínculos de intimidación; por último, la parte superior del triángulo, que abarcaría a un número bastante pequeño pero significativo de alumnado, es donde se resolverían los conflictos a través de la violencia que tan solo pretende la intimidación de sus iguales.

Nosotros creemos que el estudio y preocupación por la convivencia escolar no debe circunscribirse a los problemas que en ella surjan puesto que la institución escolar será, en el siglo XXI, el lugar de socialización humana por excelencia como única alternativa a la individualización progresiva a la que nos conducen las nuevas tecnologías. En caso contrario, ya se ha inventado la más perfecta máquina de enseñar que B. F. Skinner pudiera idear: Internet, que puede ganar la carrera de la que habló H. G. Wells: “la historia humana se está convirtiendo cada vez más en la carrera entre la educación y la catástrofe.” (Jiménez, 1999)



Es más, la escuela debe abordar una serie de retos provocados por los cambios sociales y tecnológicos que según Díaz-Aguado (1996, 2002, 2004, 2006) se pueden clasificar en:

1. Cambios en el acceso a la información, que obliga a que la enseñanza no pueda ser sólo transmisiva sino que debe favorecer un proceso de construcción de conocimiento crítico.
2. Educar para la ciudadanía democrática y la tolerancia, coordinando derechos con deberes y la enseñanza de la resolución de conflictos de forma positiva.
3. La lucha contra la exclusión.
4. El reto de la interculturalidad frente a la tradición homogeneizadora de la escuela.
5. La prevención de la violencia de género educando en igualdad y respeto mutuo.
6. Prevención de la violencia, expresando el rechazo a la misma y a la resolución de conflictos de forma violenta, incluyendo el acoso escolar.

### 2. 1. 1. Trascendencia de las relaciones entre iguales.

En primer lugar, creemos necesario partir de una definición que dote de significado compartido al vocablo “iguales” para lo que recurrimos a Ortega (2000b):

*“como grupo que se percibe con el mismo estatus social e intereses semejantes y, sobre todo que es tratado como homogéneo; y está atravesada (la relación entre los iguales) por los sentimientos, emociones, actitudes y valores que los seres humanos despliegan entre sí cuando conviven de forma estable y prolongada.”*

El estudio de las relaciones entre iguales es muy reciente (Erwin, 1998; Ortega, 1994; Ortega y Del Rey, 2003b). A pesar de que, como nos recuerda Erwin (1998) los niños forman grupos de iguales desde hace muchos siglos: ya en las sociedades agrícolas, durante cientos de años, mientras los adultos trabajan juntos los niños jugaban entre sí al cuidado de sus hermanos mayores; más tarde, durante la Revolución Industrial, entretanto los adultos iban a trabajar en sus agotadoras jornadas, los niños se reunían en las plazas de

las grandes ciudades sin ningún tipo de vigilancia. Recientemente, cuando la escuela pasó a manos del Estado en los países desarrollados, los niños y adolescentes se mantienen juntos con sus iguales, al cuidado de adultos. A la vista de estos datos es razonable pensar que el grupo de iguales debe ser relevante en el desarrollo integral de niños y adolescentes.

De acuerdo con Erwin, podemos establecer que los niños suelen usar la palabra “*amigo*” a partir de los cuatro años y desde entonces, durante su etapa escolar, conforme crecen, comienzan y mantienen más amistades: a los 6 años suelen tener entre cinco o seis amistades y a los 9 entre nueve y diez (Feirind y Lewis, 1989 en Erwin, 1998). Así se establecen redes sociales que dan la oportunidad a que los niños aprendan con sus iguales y pongan en práctica sus habilidades sociales en interacción, lo que implica construir cooperativamente, mantener relaciones íntimas, manejar la comunicación y el conflicto, la confianza y la amistad. Es paradójico, pero los amigos tienden a discrepar más entre sí que con otras relaciones más casuales (Shantz, 1993) con lo que estas primeras fases parecen ser un entrenamiento esencial en cómo manejar los conflictos (Erwin, 1998). Por otro lado, para completar esta visión general de las capacidades emocionales, personales y sociales que se desarrollan en interacción con los iguales, aportamos distintos factores que proporciona la amistad resumidas por Schneider (2000): proximidad, actividades compartidas, similitud, apoyo y ayuda, intimidad, auto-descubrimiento, confianza, reciprocidad, resolución de conflictos y competición.

En resumen, para dar verdadero sentido a la convivencia entre los iguales hemos de entender lo que representa. Erwin (1998), considera que las relaciones entre iguales para los niños tienen una importancia determinante para probar su conocimiento social, para evaluar sus habilidades y actitudes, para saber su lugar en el mundo, para estimular su desarrollo social que está íntimamente ligado al cognoscitivo, para estimularlos y divertirse; y sobre todo, la principal razón y la más simple, es que las relaciones interpersonales hacen a las personas felices (Erwin, 1998; Schneider, 2000).

Centrándonos en el período de los 12 a 14 años, fase de grandes cambios físicos,

fisiológicos, psicológicos, cognitivos y sociales; los chicos y chicas aumentan la habilidad y la preocupación por lograr intimidad en las relaciones sociales, que se traduce en una inversión entre el tiempo que los jóvenes pasan con los padres y con los iguales, con lo que estos últimos se van convirtiendo, paulatinamente, en su grupo de referencia, desplazando a la familia. Señala Erwin, que el principal rasgo de las redes sociales en esta edad es que aumentan en tamaño y complejidad, configurándose habitualmente en varias pandillas que regularmente se asocian en la escuela, el barrio o en casa; focalizadas en la actividad social por lo que se vuelve esencial ser aceptado y evaluado positivamente por su grupo de iguales (Erwin, 1998). Esta nueva situación hace necesaria mayor habilidad para adaptarse a este mundo en ampliación y cambiante. Expresado en tiempo, el adolescente gasta mucho tiempo en pandillas y grupos discutiendo y hablando sobre aspectos de la cultura popular, últimas modas, cine, televisión, etc. Estas pandillas, según creen Adler y Adler (1995) en Erwin (1998) son relativamente independientes entre sí y se organizan alrededor de líderes que poseen rasgos o habilidades admirados; siendo probable que tengan al menos dos líderes: un líder social que modela la conducta interpersonal apropiada y sobre todo la conducta hacia el sexo contrario y un líder de tarea que se preocupa del funcionamiento diario del grupo.

Tras esta descripción, se hace evidente que aquellos chicos que no pueden vivir este caldo social, por diversas razones, pero que lo ven en los demás pueden entrar en un estado afectivo negativo basado en las percepciones de su deficiente relación social: la soledad (Peplau y Perlman, 1982 en Erwin, 1998). Aunque esta sensación normalmente es pasajera cuando se produce en la adolescencia y es continuada en el tiempo, puede afectar en varios sentidos: a la autoestima al atribuirse a sí mismo la culpa de su soledad, a bajar expectativas sobre futuras relaciones sociales, a aumentar la tendencia de hacer juicios negativos sobre sí mismo y a inhibir el establecimiento de un nivel apropiado de intimidad con otros (Erwin, 1998).

Por otro lado, los iguales influyen de manera relevante en la aparición de la conducta antisocial, ya que los chicos más conflictivos poseen pocos amigos, pero esos pocos suelen ser tan conflictivos como ellos, y esto en los inicios de la adolescencia si se asocia con

escasa supervisión parental que le permitiría estar más tiempo bajo la influencia de los compañeros antisociales le convierten en un sujeto de alto riesgo (Torrubia, 2004).

Conocer de qué forma se fraguan las complejas relaciones sociales que hemos descrito en este apartado adquiere interés estratégico.

### ***El esquema dominio-sumisión.***

El modelo dominio-sumisión puede llegar a explicar de qué forma unos chicos se socializan humillando y siendo prepotentes y otros, intimidados por éstos, lo hacen siendo victimizados. Este esquema ha sido citado por Rosario Ortega y colaboradores en muchos de sus trabajos y libros tal como reseñamos a continuación (Ortega, 1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 1998c, 1998e; Ortega y Lera, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2000b). Como apunta Ortega, los etólogos han encontrado un esquema que forma parte del proceso socializador, el esquema dominio-sumisión. Este esquema de aprendizaje social tiene dos polos: en uno se encuentra el dominio, la posibilidad de imponerse a los demás y en el otro la sumisión, y la posibilidad de tener que obedecer a otros; los niños van explorando y comprobando hasta donde pueden llegar dentro de esos dos polos a través de experiencias lúdicas y otras actividades sociales: en los juegos infantiles, sobre todo en los de contacto físico y en los de ficción de roles sociales, “se debate quién debe dirigir una actividad, cómo se negocia el poder o el control sobre las cosas, quién debe mandar y quién obedecer dadas las circunstancias” (Ortega, 1998e). De esta forma, practicando en algunas ocasiones un extremo del esquema y en otras el extremo contrario, aprenden a controlar su propia agresividad y la de los demás, llegando, si todo transcurre con normalidad a reconocer la negociación como mejor vía para lograr el acuerdo social. Sin embargo, en algunas ocasiones hay sujetos que aprenden a burlar la reciprocidad que debe presidir las relaciones sociales y son capaces de imponer normas injustas y caprichosas a otros que deben someterse. Cuando los extremos de la dimensión dominio-sumisión están ocupados habitualmente por los mismos protagonistas, sin intercambio de papeles y se hacen habituales en el tiempo, unido al silencio del entorno, y a la percepción por parte del dominador de que a pesar de este tipo de relación no pierde amigos ni sufre recriminaciones y por parte del intimidado que no se atreve a decir basta, percibe que no es capaz de defenderse nos encontramos ante un tipo de relación que pone en peligro la

simetría y reciprocidad social de los iguales y en riesgo evidente de abuso, acoso, maltrato entre escolares o bullying.

### 2. 1. 2. Trascendencia del contexto escolar en las relaciones entre iguales.

Ya hemos mencionado que la escuela, en los países desarrollados, se encarga de los niños y jóvenes hasta los 16 e incluso los 18 años, ocupando el lugar de los hermanos mayores de las sociedades agrícolas aunque con otras funciones y atribuciones. El hecho escolar ha adquirido tal importancia que tiene gran influencia en la vida posterior a ella “En el nivel del individuo y de la familia, el hecho de que un niño sea capaz de progresar normalmente en la escuela puede determinar el curso posterior de su vida” (Bronfenbrenner, 1979: 212).

Pero más que subrayar la importancia de la escuela en la sociedad contemporánea lo que nos proponemos en este apartado es conocer de qué forma el contexto escolar, como lugar en el que convive toda la población infanto-juvenil puede afectar al tipo a convivencia que se establezca entre los iguales. Para ello, expondremos una serie de factores, en muchos casos implícitos y “ocultos” que provienen de la propia génesis y desarrollo de la escuela tradicional que la determinan como contexto y espacio físico en el que tiene lugar muchas de las horas de la vida diaria de nuestros niños y adolescentes.

En Sellarés, encontramos una serie de factores que favorecen la aparición de la violencia en la escuela en general (Sellarés, 1997):

- a) Crisis de identidad de la escuela secundaria y de los profesionales que trabajan en ella.
- b) Énfasis en los aspectos curriculares y la poca consideración de la educación personal y social.
- c) Situación de relativo aislamiento de la escuela. Aspecto ya considerado por Bronfenbrenner (1979: 255) al referirse a éste como uno de los problemas presentes en las escuelas americanas.
- d) Distancia cultural entre los docentes y los contenidos de la enseñanza y la

cultura de los intereses y las expectativas de los jóvenes.

- e) Altos índices de fracaso escolar.
- f) Insuficiente flexibilidad en el tratamiento a la diversidad.
- g) La forma de tratar los problemas de disciplina.
- h) Ausencia de espacios de reflexión y de discusión para elaborar las normas.
- i) Formación insuficiente de los maestros y tutores para hacer frente a la problemática de la adolescencia y violencia.
- j) Dificultades de comunicación y colaboración con las familias.

Bronfenbrenner (1979: 255) señala dos aspectos a tener en cuenta, además del expuesto más arriba:

- La segregación del alumnado por edades en grupos que suelen cambiar cada año y que tienen poca o ninguna identidad y nula vida comunitaria.
- La falta de experiencias mundanas de los docentes; en sus propias palabras “Es significativo que los únicos adultos a los que se estimula para que entren en este mundo infantil suelen ser personas con un título universitario, y cuyos antecedentes en general no reflejan una rica diversidad de experiencia mundana.”

Como sistema escolar, existen tres maneras de observar la relación entre educación y la sociedad: la primera, que la educación mejora la sociedad; la segunda, que la reproduce y la deja tal cual es y la tercera, considera que la empeora y daña a las personas (Harber, 2004: 5). En esta última perspectiva, bastante desconocida y heterodoxa, que tiene su inicio en obras hoy clásicas de Freire (1978); Illich (1978) y Nyerere, J. (1967)<sup>2</sup> descubrimos algunas reflexiones interesantes sobre una serie de factores y hechos implícitos al sistema escolar a escala mundial que pueden incidir en las características de la convivencia del alumnado; de ellas tomaremos aquellas que nos parecen más significativas para la escuela occidental:

⇒ Miles de chicos hacen novillos anualmente (España, Grecia, Alemania y

---

<sup>2</sup> Nyerere, J. (1967) *Education for Self-Reliance*. Dar Es Salaam: The Government Printer.

Japón), por diversos motivos: desinterés en ciertas lecciones, evitar a ciertos docentes, eludir intimidación, clases aburridas, etc. (Harber, 2004).

- ⇒ En Inglaterra, según Lucas (2000) en Harber (2004: 29) la enseñanza está centralizada en la memorización y actividades rutinarias: las actividades que más comúnmente hacen los estudiantes es copiar (58%) y escuchar al profesor/a (39%). En el contexto español, Melero (1993) argumenta que las exigencias académicas que se plantean en la escuela pueden generar agresividad.
- ⇒ La enseñanza se basa en un autoritarismo que mutila la espontaneidad, el placer del aprendizaje y de la creatividad y la identidad personal. Debarbieux (1997) en Francia, señala que la violencia institucional en la escuela se produce por la falta de comunicación, de sentido de proyecto e incluso por un funcionamiento interno de escuela-cuartel.
- ⇒ Las escuelas, principalmente las grandes de secundaria, se pueden describir como fábricas en las que los alumnos/as son tratados, a menudo, como productos; requiriendo un control burocrático y reglamentado de resultados preocupantes (Harber, 2004). En el mismo sentido, argumentan Olweus (1991) y Tattum (1982) que la organización escolar y los valores de la escuela marcan la frecuencia de aparición de incidentes agresivos.
- ⇒ La educación concebida como transmisión centrada en el profesorado que desarrolla contenidos conceptuales a través de procesos cognitivos está mal equipada para entrar en asuntos polémicos como los valores, la afectividad, las emociones y las relaciones interpersonales que requerirían una transformación de la escuela.
- ⇒ *“La violencia sistémica empieza con la expectativa de que todos estudiantes de edades similares deben y pueden aprender las mismas cosas. Los niños son colocados en grupos grandes de estudiantes de igual edad y los profesores son forzados a asumir métodos de control y rutina que más parecen del ejército, de trabajos forzados o del sistema penal....”* (Ross Epp, 1996).
- ⇒ *“La educación formal contemporánea es una experiencia autoritaria para muchos y una experiencia violenta, perjudicar y deshumanizadora para*

*algunos.*” (Harber, 2004: 138).

- ⇒ El tamaño y la estructura las edificaciones escolares influye en el clima de seguridad: edificios grandes o separados, con varias entradas y escaleras así como elevado número de estudiantes favorece que aumenten los episodios de violencia y vandalismo (Blaya, 2006).
- ⇒ Un sistema de gestión de disciplina punitivo, con reglas y expectativas poco claras junto con la aplicación incoherente e irregular de las normas son factores importantes para el incremento de comportamientos agresivos, absentismo y vandalismo (Debarbieux, 1997; Funk, 1997; Olweus, 1992).
- ⇒ Climas escolares caracterizados por autoritarismo, jerarquía y relaciones humanas de poder, altos niveles de reglamentación estricta, métodos de disciplina deshumanizados, relaciones humanas muy intervencionistas y climas de grupo orientados hacia sí mismos tienen mucha incidencia en el maltrato escolar (Yoneyama y Naito, 2003).

Además, como hemos destacado, en la escuela secundaria, sobre todo en los primeros cursos, se ha detectado un mayor incremento de conductas destructivas y violentas que según Eccles, Lord y Roeser (1996) en Díaz-Aguado (2006) se deben a cinco diferencias entre la escuela primaria y secundaria:

- 1) el mayor énfasis en el control y la disciplina;
- 2) el deterioro de la relación con el profesorado;
- 3) la reducción de las oportunidades para participar en clase;
- 4) el descenso en las calificaciones académicas;
- 5) que el profesorado se sienta menos eficaz que el de primaria, reduciendo su papel a impartir una determinada materia.

Inciendiando en las condiciones especiales que se dan en el primer año de secundaria Sullivan y col. señalan que tras el ingreso en ésta los estudiantes, desde los conocimientos sociales de la escuela primaria, intentan maniobrar para conseguir una situación social, al principio caótica y muy fluida para, al poco tiempo, revelar tres roles determinantes: los roles dominantes formados por líderes prosociales y otros líderes intimidadores; los roles



neutros formado a su vez por los seguidores y los espectadores; y los roles periféricos, integrado por estudiantes aislados y posibles víctimas de intimidación. A todo esto, hay que unirle que todos tienen dudas sobre su papel, sobre las nuevas normas sociales de la secundaria, habitualmente indescifrables y el nuevo impulso sexual propio de estas edades que otorgan al aislamiento un peso específico distinto al que presentaba en primaria. Las potenciales víctimas, normalmente inseguras, no saben encajar en el grupo, ni saben qué es el éxito, ni cómo conseguirlo; los estudiantes agresivos, tienen nuevas armas a su disposición, abandonan los actos aleatorios para concentrarse en ataques sostenidos y dirigidos que le otorgan un papel social mucho más poderoso (Sullivan et al., 2005).

Tras todo lo dicho, emerge la necesidad de enfocar la escolaridad desde un punto de vista eminentemente convivencial, que tome en consideración el papel socializador cada vez más “primario” para los estudiantes y secundario para los adultos que toman parte en ella.

*“La necesidad de convertir la escuela en una comunidad que coopera para promover el bienestar y el aprendizaje de todos sus miembros a distintos niveles así como con el resto de la sociedad de la que forma parte es cada día más reconocida entre quienes se preocupan por mejorar la calidad educativa (Gibbs, 1998; Sergiovanni, 1994), dando origen al enfoque que define las escuelas como comunidades de aprendizaje.” (Díaz-Aguado, 2006).*

### 2. 2. Surgimiento del interés por el bullying: historia de una sandalia

En este apartado reflejaremos el relato de cómo ha discurrido el interés por el estudio del bullying desde sus inicios en Noruega y las primeras investigaciones escandinavas hasta la expansión europea y mundial; sin especificar, las aportaciones y datos que arrojan cada uno de ellos con el fin de permitir una lectura continuada. Los datos serán revisados en el apartado ocho y nueve de este mismo capítulo (ver 2.8 y 2.9).

Puede decirse que el interés por el fenómeno de la victimización entre escolares

arranca en la década de los 70 del siglo XX, cuando el psiquiatra sueco Heinemann, observando el patio de una escuela contempló el comportamiento de un grupo de chicos que perseguía a otro que, en su huida, perdió una sandalia. Este episodio le recordó otros parecidos que había vivido en su infancia llevándole a publicar un relato sobre este hecho en un periódico que impactó notablemente en la opinión pública sueca (Ortega y Mora-Merchán, 2000: 27). A este comportamiento lo denominó “mobbing” por la similitud que encontró con los descritos por Lorenz cuando un grupo de animales atacaba a otro (Defensor del Pueblo, 2000: 27).

A partir de este momento, alrededor de los **años setenta**, surgen una serie de trabajos en los países escandinavos: Ekman, 1977; Olweus, 1973, 1978; Pedersen, 1975; Pikas, 1975 (Mora-Merchán, 1997; Ortega y Mora-Merchán, 2000) y el estudio pionero de Lowenstein en Reino Unido sin olvidar que aparece la versión inglesa de la obra de Olweus (1973) de “Agresión en la escuela” (Smith y Sharp, 1994) que marcan el comienzo del interés en las Islas Británicas.

Estos primeros estudios se caracterizan según Ortega y Mora-Merchán (2000b: 28) por “cierta indefinición sobre la naturaleza del problema y que utilizan una gran variedad de criterios para evaluar la incidencia del problema”. Sobre esta última característica, revisando los trabajos de aquellas fechas Mora-Merchán (1997) encuentra:

- Diferentes criterios para entender cuando se puede hablar de maltrato, que van desde quien considera que es suficiente que la víctima refleje en un cuestionario “algunas veces me han intimidado” a otros que estiman que debe apreciarse esta condición cuando ocurre cada semana.
- Desiguales instrumentos de evaluación que no permiten comparar adecuadamente los datos. En unos casos, se usan cuestionarios de nominaciones del profesorado o alumnado y en otros cuestionarios o encuestas de autovaloración anónimos de víctima o agresor, que aunque son igualmente válidos el segundo método es más sensible Ahmad y Smith (1990).
- Distintas características de las muestras en cuanto a edad, extracción, social y diferentes sistemas educativos no facilitan la homogeneidad.

- Como punto en común aparece que el número de chicos implicados en casos de victimización es mayor que el de chicas

De estos primeros estudios, con los problemas metodológicos que acabamos de señalar, mencionamos algunos datos del estudio de Noruega que se realizó en 715 centros a un total de 130.000 estudiantes de entre 7 y 16 años por Olweus que informa que el 15% de estudiantes están inmiscuidos como víctimas o agresores, de los que el 9% eran víctimas, el 7% agresores, el 1,6% víctimas agresores y el 5% estaban involucrados en los casos más graves que participaban en actos una vez a la semana (Defensor del Pueblo, 2000).

Los **años ochenta** asisten a la extensión de la investigación a otros países: Reino Unido, Países Bajos y Japón pero siguen siendo los estudios escandinavos los que prosiguen con gran vitalidad (Ortega y Mora-Merchán, 2000). En el caso noruego, el suicidio de dos adolescentes en menos de una semana por los ataques de sus compañeros de escuela hizo que el, hasta ahora, interés científico se extendiera a la sociedad noruega desembocando en una campaña del Ministerio de Educación de aquel país en contra del mobbing. Campaña con doble dirección: por un lado la difusión de materiales para profesorado y familias y por otro, el apoyo de la investigación del problema reflejado en los estudios de Olweus y Roland (Mora-Merchán, 1997).

Mientras, en el Reino Unido, ocurre algo parecido, la opinión pública y los medios de comunicación se interesan por el problema a raíz de varios suicidios de escolares que coinciden con la aparición de tres trabajos publicados sobre el tema: D. Tattum y Lane (eds) "Bullying in schools", F. Roland y E. Munthe (eds), "Bullying: An international perspective" y V. Besag, "Bullies and victims in schools"; coincidente también con el informe "The Elton Report" (1989) sobre la disciplina en los centros escolares que menciona el bullying como un hecho que se extenderá si es ignorado y que perjudica, no sólo a estudiantes individuales, sino a la atmósfera escolar. A pesar de que no se tomaron medidas inmediatas a escala ministerial la Fundación Gulbelkian constituyó un grupo de trabajo *-Bullying in the schools-* que diseñó y llevó a cabo el proyecto anti-bullying de

Sheffield, el cual describiremos con más detalle en el capítulo 3, del que partieron algunas iniciativas: un documento de consulta, servicio telefónico de ayuda, un video, materiales de apoyo y actividades extraescolares realizadas por el colectivo Kidscape (Smith y Sharp, 1994). Este colectivo fundado en 1984 por el Dr Michele Elliott, desarrolla una serie de actividades como dramatizaciones y juicios con tribunales infantiles, materiales y programas anti-bullying que hoy en día efectúan dos millones de niños.

En España al final de la esta década aparece el primer trabajo sobre esta temática de Viera, Fernández y Quevedo (1989) que marca inicio de la preocupación por este problema en nuestro país.

A partir de la **década de los noventa** se producen dos hechos novedosos que persisten hasta la fecha:

a) Una expansión internacional de trabajos sobre la violencia escolar, ratificada por las múltiples investigaciones que se realizan además de en los países escandinavos en Alemania, Bélgica, Holanda, Francia, Italia, Portugal y España dentro de Europa; en Estados Unidos y Canadá en América; Japón en Asia y Australia y Nueva Zelanda en Oceanía. A la que siguen incorporándose recientemente países como Polonia, China e Israel.

b) Creciente interés por profundizar en el fenómeno investigando en distintas direcciones: las condiciones familiares de agresores y víctimas, la dinámica del grupo de alumnos/as en los que aparece el acoso, las diferencias de género y las diferencias en cuanto a las teorías mentales entre agresores y víctimas (Ortega y Mora-Merchán, 2000). Y una tendencia reciente, de ahondar en el papel de los espectadores, así como en intervenciones que los tengan en cuenta, en la que podemos insertar este trabajo.

### **2. 3. Distintas perspectivas para abordar el problema.**

En este apartado pretendemos revisar las diferentes perspectivas que se han seguido en el estudio del maltrato entre escolares para dar significado y comprensión a los hallazgos de cada uno de ellos pero sin por eso deslegitimarlos, al contrario considerar sus aportaciones como contributivas al mejor conocimiento de la dinámica bullying.

Por ello, tal como mostramos en la figura 2. 2., las líneas que delimitan a cada perspectiva, son líneas discontinuas, que simbolizan la permeabilidad de los planteamientos, sin enfrentamientos, que permiten profundizar en el conocimiento del fenómeno del maltrato entre escolares y aclarar las aristas y contradicciones que en algunos casos aportan.

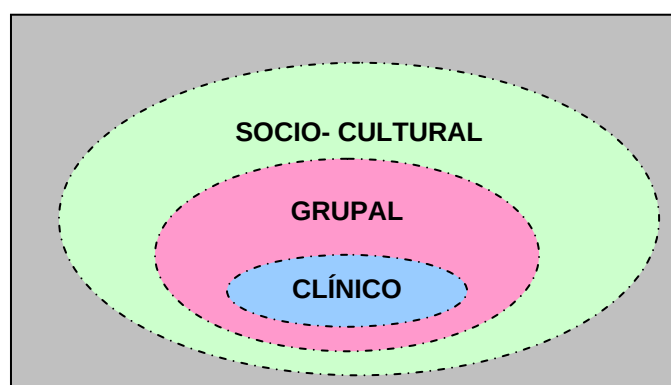


**Figura 2. 2.** Perspectivas del estudio sobre el bullying

#### **2. 3. 1. Perspectiva clínica: acto agresivo.**

Ya hemos referido, que en los comienzos del estudio del acoso escolar, los investigadores provienen, en muchos casos, del campo de la agresividad humana y nombramos a Olweus y Lagerspetz como ejemplo de ello; autores, que cuando comienzan a estudiar el fenómeno bullying, ya tenían importantes trabajos en el mencionado campo. En este sentido, los primeros estudios sobre bullying están influidos por la metodología y perspectiva teórica de la agresividad humana que tiende a concebir el maltrato entre iguales como una categoría del comportamiento agresivo (Olweus 1998: 25). En un primer momento, al definir “mobbing” como un “grupo grande y anónimo de personas que se dedican al asedio” (Heinemann, 1972; Olweus, 1973), se adopta la visión etológica de

Lorenz, que se acredita como una conducta agresiva que interrumpe la actividad habitual y que cuando ésta termina los miembros del grupo vuelven a la misma (Roland, 1989). Esta visión temprana es simplemente descriptiva sin valorar otros factores implicados.

Este argumento de partida se mostraba totalmente insuficiente para explicar y comprender el acoso escolar, se hacía necesario buscar un referente teórico más amplio que permitiera profundizar en el fenómeno. “Es razonable esperar que la agresión de un grupo de compañeros sea más desagradable para la víctima y que le produzca mayores daños morales.” (Olweus, 1998: 25). Estas palabras anuncian una concepción distinta: tener en cuenta los procesos internos de la víctima. Sin embargo, al no ser observables es necesario operativizarlo a través de la acción perceptible del agresor, las “acciones negativas” que ejecuta éste; incluyéndose los factores volitivos del agresor - intencionalidad de causar daño, repetición de dichas acciones y perdurabilidad en el tiempo- que pueden incrementar los daños en la víctima. En este sentido cuántas veces y durante cuánto tiempo ocurren los hechos a la víctima y qué “acciones negativas” realiza el agresor se vuelven concluyentes para precisar el acoso; en realidad toda la definición gira en torno al papel de ambos: “Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1986, 1991, 1998). Aunque ya se vislumbra un factor más en la dinámica bullying: desequilibrio de fuerzas entre ambos para poder distinguir acoso o agresión intimidatoria de otro tipo de agresión. Bajo este paradigma, se entiende que el agresor actúa “movido por un deseo de intimidar y dominar a otro compañero” (Cerezo, 2001: 47) o dicho de otra forma: “los alumnos llegan con una carga agresiva determinada y según sean las circunstancias ambientales tomarán forma activa o continuarán en estado latente” (Cerezo, 1996: 65). Bajo este punto de vista, las investigaciones se centrarán en conocer el nivel de incidencia del bullying y en averiguar qué factores personales, familiares y escolares de víctimas y agresores determinan la dinámica bullying. En este contexto, según Ortega y Mora-Merchán (2000b: 46) encontramos que este tipo de investigación “no arroja una única realidad”; para corroborarlo, prosiguen citando características físicas y psicológicas que se han estudiado y si encuentran conexión o no entre esos factores y maltrato. En cuanto a las características físicas no parece haber acuerdo como queda

reflejado en la tabla 2. 1.

| <b>Características físicas</b>                                                       | <b>Investigaciones que encuentran conexión</b>                                                                    | <b>Investigaciones que no encuentran conexión</b>                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Características físicas: obesidad, color del pelo, de la piel, discapacidad, torpeza | Stephenson y Smith (1989); Lowenstein, (1978); Whitney, Nabuzoka y Smith (1992); Whitney, Smith y Thompson (1994) | Junger (1990) Olweus (1973, 1978, 1989); Chazan (1989); Egan y Perry (1998); Stephenson y Smith (1989) |
| Debilidad física de la víctima                                                       | Chazan (1989); Egan y Perry (1998); Olweus (1995) Stephenson y Smith (1989)                                       | West (1990)                                                                                            |

**Tabla 2. 1.** Tipo de conexión entre características físicas y bullying, basado en Ortega y Mora-Merchán (2000b)

Sobre las características psicológicas de los protagonistas parece haber más acuerdo pero tampoco hay coincidencia. En la tabla 2. 2, exponemos las distintas características psicológicas atribuidas a los agresores, víctimas, víctimas provocativas y agresores victimizados; en ella podemos observar que aunque hay una cierta coincidencia en ciertas dimensiones no es total y cada investigación ha encontrado diversos rasgos dominantes.

| <b>ESTUDIOS</b>                            | <b>CARACTERISTICAS DOMINANTES</b>                                                                                                    |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>AGRESORES</b>                           |                                                                                                                                      |
| Smith (1989); Bates (1980); Maccoby (1980) | Impulsividad y reactividad                                                                                                           |
| Lowenstein (1978, 1994)                    | Hiperactivos, disruptivos, baja sensibilidad, alta puntuación en neuroticismo, CI más bajo, bajo rendimiento lector                  |
| Stephenson y Smith (1987, 1989)            | Asertivos, fácilmente provocables, disfrutan con la agresión                                                                         |
| Bowers, Binney y Cowie (1993)              | Comienzan peleas, molestan a otros                                                                                                   |
| Olweus (1978)                              | Patrones de agresión reactiva, impulsividad, necesidad de dominar a los demás, orientados para consecución de poder dentro del grupo |

| <b>VÍCTIMAS</b>                             |                                                                               |
|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Whitney, Nabuzoka y Smith (1992)            | Timidez y petición de ayuda a otros                                           |
| Olweus (1989,1995);                         | Ansiedad, inseguridad, sensibles, cautela y tranquilidad                      |
| Slee y Rugby (1993)                         | Introversión y baja autoestima                                                |
| Boulton y Smith (1994); Egan y Perry (1998) | Menor competencia en chicos y menos aceptación social en chicas               |
| Smith (1989)                                | Huída y falta de asertividad.                                                 |
| Batsche y Knoff (1994)                      | Poca equitación para responder intimidaciones                                 |
| Lowenstein (1978, 1994)                     | Dificultades de aprendizaje, torpeza social, deficientes habilidades sociales |
| Austin y Joseph (1996)                      | Autoconcepto pobre, alta puntuación en escala de depresión                    |
| Schwartz, Dodge y Coie (1993)               | Menos asertivos, más sumisos y socialmente incompetentes.                     |
| <b>VICTIMAS PROVOCADORAS</b>                |                                                                               |
| Olweus (1978)                               | Temperamento fuerte, irritable, inquieto, conflictivo                         |
| Stephenson y Smith (1987, 1989)             | Facilidad de caer en provocación.                                             |
| Schwartz y otros (1997)                     | Hiperreactivo, emocionalmente inestable                                       |
| <b>AGRESORES VICTIMIZADOS</b>               |                                                                               |
| Stephenson y Smith (1987, 1989)             | Asertivos, fuertes                                                            |
| Smith y Boulton (1991)                      | Parecidos a los agresores                                                     |
| Austin y Joseph (1996)                      | Muchos problemas de conducta                                                  |

**Tabla 2. 2.** Características psicológicas de los implicados en el bullying (Basado en Ortega y Mora-Merchán, 2000b)

A pesar de lo expuesto, hemos de aclarar que ya se enfatiza una visión más amplia del problema al incluir la dinámica grupal como referente necesario para que se produzca éste. En este sentido, los mecanismos de grupo que se activan cuando aparecen conductas agresivas los expone Olweus (1973, 1978, 1998, 2006)

- *Contagio social.* Los adultos y los niños se pueden comportar de forma agresiva cuando un modelo actúa agresivamente, sobre todo cuando el niño observador es inseguro y dependiente o no tiene estatus propio y hace una evaluación positiva de ese modelo.
- *Debilitamiento del control.* En este caso, la contemplación de un modelo que recibe recompensa por su conducta agresiva tiende a disminuir las inhibiciones y en caso de recibir consecuencias negativas tiende a aumentar la inhibición. Como se destaca en varias investigaciones los docentes y adultos, en general,



intervienen en contadas ocasiones frente al acoso lo que favorece el debilitamiento de los controles frente a las tendencias agresivas por la ausencia de consecuencias negativas.

- *Disminución de la responsabilidad individual.* El sentido de la responsabilidad individual por una acción negativa se reduce cuando esta se produce en compañía de varias personas, así como los sentimientos de culpabilidad una vez pasado el incidente.
- *Cambios en la percepción de la víctima por el grupo.* Los compañeros, tras presenciar los reiterados ataques que recibe la víctima, la percibirán como una persona de poco valor y que casi se merece que le peguen y debilita los posibles sentimientos de culpa de los agresores.

Dentro de esta perspectiva diádica podemos englobar diversas opciones que buscan otros caminos para explicar la conducta de ambos.

### ***Visión cognitiva.***

En el capítulo anterior (Capítulo I) expusimos la visión cognitiva de la agresividad humana, concretamente formulamos que los niños agresivos se caracterizan por tener sesgos atribucionales en la identificación de señales agresivas del entorno de tal forma que tienden a asignar intenciones hostiles a una provocación ambigua. Siguiendo a Mora-Merchán (1997), ubicándonos dentro de la investigación del maltrato entre escolares, Dodge y col. (1986) encuentran que muchos implicados en el problema tendrían carencia de habilidades sociales y una cognición alterada: por una parte las víctimas carecerían de habilidades asertivas y de integración en el grupo (Smith, Bowers, Binney y Cowie, 1993); y por otra parte, los intimidadores tienden a percibir más situaciones como hostiles y por ello gestan muchas respuestas agresivas (Dodge y Frame, 1982; Guerra y Slaby, 1989) que se une al escaso repertorio de respuestas no agresivas en situaciones conflictivas.

Por otro lado, en un estudio realizado por Dodge y Price (1994) con una muestra de 259 niños de 6 a 9 años para buscar la relación que existe entre competencia social y procesamiento de la información, informan que a mejor procesamiento de la información

mayor competencia social, que se concreta en que según crecen y acumulan más experiencia social, los procesos mentales de los niños se hacen más complejos, especialmente en el grado de percepción de hostilidad en situaciones concretas. Sin embargo advierte que las propias demandas situacionales, el nivel de desarrollo y las circunstancias culturales pueden alterar dicha relación. Relación que también ponen en duda Pepler, Craig y Roberts (1998) en Ortega et al. (2000b), concluyendo a través de datos observacionales que “es difícil” reducir el problema de los niños/as agresivos a un déficit permanente de habilidades sociales.

### ***Teoría de la mente.***

Por el contrario, se puede pensar que los maltratadores tienen objetivos y valores distintos al resto de estudiantes (Smith y Boulton, 1990 en Ortega et al., 2000b) que les llevaría a manipular las situaciones sociales basándose en su elevado grado de manejo de teoría de la mente. Ortega, cita a Premack y Woodruff (1978); Astington, Harris y Olson (1988); Butterworth, Harris, Leslie y Wellman (1991) y Whiten (1991) se recoge que la teoría de la mente es un constructo que engloba las habilidades que poseen las personas para conocer los estados mentales de ellas y de otras personas con el fin de explicar y predecir la conducta (Ortega et al., 2000b). Según esto, los abusones necesitan de un elevado grado de elaboración en sus teorías mentales para conseguir que la víctima se sienta hostigada y que sea aprobado por parte de los otros.

Pero ¿por qué estos estudiantes con esa magnífica teoría de la mente no muestran compasión hacia sus víctimas? Dautenhahn y Woods (2003) nos pueden proporcionar algunas respuestas. Siguiendo su informe, indican que los agresores puros pueden carecer de ciertas destrezas de empatía, de tal forma que incluso las demostraciones de angustia de la víctima solo sirven para reforzar el comportamiento bully, a pesar de que la empatía se desarrolla desde muy pronto, -hay evidencias de que existe una empatía automática a las 36 horas del nacimiento (Hoffman, 1987 en Erwin, 1998)-, los abusones disponen de un control automático que les permite dominar la empatía y aunque reconozca que el intimidado sufre, su procesamiento mental le indica que es correcto; no por presentar

ningún déficit o problema de desarrollo sino porque pueden controlar su destreza empática dependiendo del contexto. Concluyen diciendo “De acuerdo con nuestra hipótesis, un ambiente educativo o cultural que se concentra en la solución de problemas y el comportamiento correcto deben facilitar a los bravucones a la reorientación correcta de la empatía”. Coincide con la apreciación de Erwin (1998): la empatía, en la infancia se limita a tener en cuenta las situación para más tarde en la adolescencia, establecerse por razones personales y psicológicas.

Muy unida a la teoría de la mente aparecen las expresiones emotivas y su significación en víctimas y agresores. En este sentido Mahady y col., relacionan déficit de destrezas emocionales de la víctima e intimidación, de tal forma que ésta constantemente no usa adecuadamente las reglas emocionales ni las visualiza correctamente eligiendo estilos de afrontamiento extremos que favorecen el aumento de la violencia conformándose en un precedente para futuras discriminaciones (Mahady, Craig, y Pepler, 2000).

Estas hipótesis la hemos tenido en cuenta en el diseño de la estrategia de intervención de la que informamos en esta tesis: incidir en el ambiente educativo y en la reorientación empática de los agresores, así como en las destrezas emocionales, principalmente, de los espectadores.

### **2. 3. 2. Perspectiva grupal.**

Desde el comienzo de la preocupación científica por el bullying, recordemos el contenido etológico del término mobbing, el grupo en el que se desarrollan las conductas, merece la atención de los investigadores por tener un papel relevante en el origen, desarrollo y mantenimiento del problema (Ortega et al., 2000b: 53; Pikas 1975 en Salmivalli, 1996)

El fundamento del aprendizaje de la agresividad y su contexto general lo hemos desarrollado en el apartado 1.3.2. En él analizamos los reforzadores positivos, negativos y la ausencia de los mismos, así como el aprendizaje social de la agresividad dentro de la perspectiva ambientalista de la agresividad humana.

A esto hemos de añadirle, según Ortega et al., (2000b) que los alumnos/as agredidos lo son por sus propios compañeros de clase en el 80% de los casos (Genta et al., 1996; Mora-Merchán, 1997; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Smith, 1989; Whitney y Smith, 1993; Yates y Smith, 1989), que la mitad de los encuentros en clase son llevados a cabo por un grupo de estudiantes (Whitney y Smith, 1993) y que en el 85% de las veces están presentes los iguales (Pepler y Craig, 1995); con lo que el grupo de estudiantes es mucho más que un marco, se convierte en un determinante, lo que les confiere, a los hasta ahora ajenos, un papel muy relevante en la dinámica bullying.

Ahondando en esta vertiente grupal, las investigaciones advierten que los estudiantes observadores no son tan neutrales como parecen, lo que lleva a Smtih y Sharp (1994) a denominar a éstos como espectadores por el papel relevante que les asigna que se simboliza en Clarkson (1996) “el triángulo del drama”, de la manera siguiente: “aunque no participan activamente apoyan a los autores, que se sentirán, llevados por la ambición o por la audiencia.” El espectador, así considerado no es pasivo “da fe de la obra dramática de intimidación” y éstos “contribuyen a lo que tiene lugar significativamente” pues “hacer nada tiene efectos sobre el evento real.” O dicho de otra manera “las víctimas no son diferentes; el grupo decide la diferencia” (Robinson y Maines, 1977 citado en Sullivan et al., 2005: 6)

Salmivalli et al. (1996) propone que todo el alumnado está implicado en el problema de alguna manera aunque no estén activamente maltratando y añade una serie de roles que son muy útiles para analizar la dinámica intragrupos e intergrupos que se establece (Salmivalli, Huttunen, y Lagerspetz, 1997; Salmivalli, 1998). Por este motivo, analiza qué otros papeles están implicados además de los tradicionales de la víctima y el agresor junto a qué lugar sociométrico ocupan en la clase cada uno de ellos. Desde su punto de vista, los papeles sociales que cada uno juega son los que definen su estado, del tal manera que se comportan según “los modelos de conducta esperados” en esa situación (Salmivalli, 1998: 13). Los roles que encuentran Salmivalli y col., tras analizar los datos de 573 niños y niñas de sexto de 23 escuelas son (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kaukianen, 1996):

- **(Bullies) Agresores:** estudiantes que toman la iniciativa de maltratar a sus compañeros e instiga a otros para que lo hagan. El 8,2% de estudiantes presenta este rol.
- **(Assistants) Ayudantes:** son seguidores más pasivos del anterior, los apoya, actúa en segundo plano. El 6,8% de estudiantes presenta este rol.
- **(Reinforcers) Animadores:** aquellos que refuerzan la conducta del intimidador incitando, riendo o mirando, siendo público del matón. El 19,5% de estudiantes presenta este rol.
- **(Victims) Víctimas:** los que soportan la conducta agresiva. El 1,7% de estudiantes presenta este rol.
- **(Defenders) Defensor de las víctimas:** presta ayuda a la víctima a través de la acción directa enfrentándose al intimidador o indirectamente a través de consuelo y apoyo
- **(Outsiders) “Que pasan”:** no hacen nada, se quedan fuera de las situaciones de maltrato. El 23,7% de estudiantes presenta este rol.
- **El resto de estudiantes.** 12,7% no juegan ningún papel claro.

Estos mismos roles son usados por Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke, y Schulz, (2005) y Sutton y Smtih (1999) para replicar el trabajo de Salmivalli, informando de la consistencia de los roles.

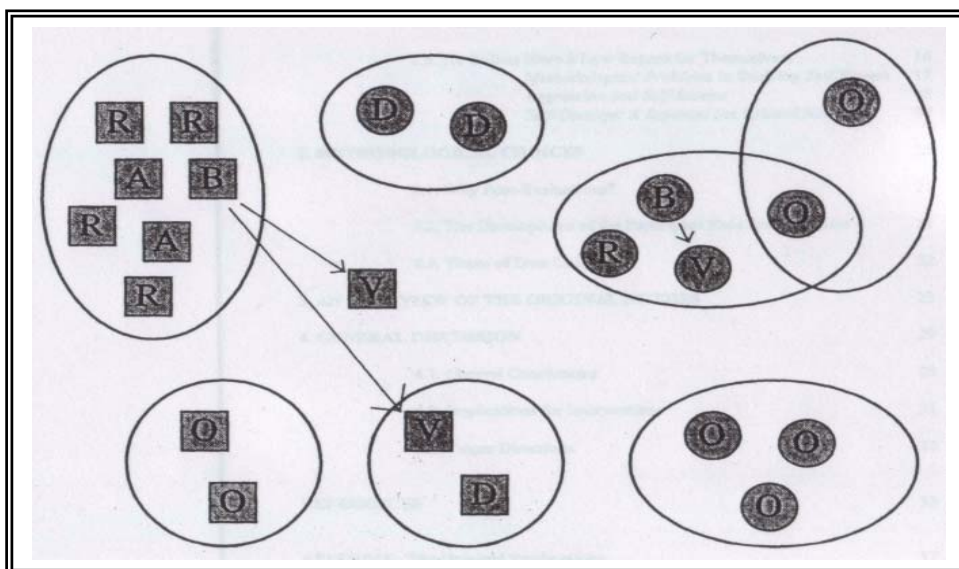


**Figura 2. 3.** Esquema de los papeles de los estudiantes según su la clasificación de Salmivalli (1996). B: bullies, R: reinforcers, A: assistants, V: Victims, D: defenders, O: outsiders,

Así mismo, Salmivalli y otros (1997) al relacionar los distintos papeles sociales en torno a la intimidación enunciados arriba con las estructuras de las redes sociales del grupo encuentran que dichas redes tienden a concentrar estudiantes con los mismos roles o complementarios de tal forma que agresores, asistentes y reforzadores suelen compartir las mismas redes, mientras que defensores y ajenos comparten otras y las víctimas suelen quedar al margen de ellas.

Por otro lado, además de la familia, las características personales y los mecanismos grupales en la violencia escolar se ha estudiado la influencia de la sociedad, aunque presenta más dificultad. Pero no podemos dejar de señalar que como indica Smith (Smith, 1989 en Ortega et al., 2000b) que las actitudes sociales ante la violencia, la legislación contra el problema del maltrato infantil, el nivel socioeconómico de las familias, las áreas geográficas donde se enclavan los centros educativos, la violencia de los medios de comunicación y los niveles de violencia, acoso sexual y racial presentes en la sociedad en que está insertada la escuela tienen su reflejo dentro de ésta.

Estos hallazgos dan pie a ampliar, aun más, el contexto del desarrollo del conocimiento sobre el maltrato entre escolares y a buscar una perspectiva que permita dar

significado a los hechos concretos que ocurren dentro de varios subsistemas intercomunicados entre sí y desde el que intervenir: el modelo ecológico y sociocultural.

### **Modelo ecológico y sociocultural**

En Ortega (Ortega, 1998e; Ortega et al., 1999) encontramos los motivos para adoptar este planteamiento:

“Comprender fenómenos psicosociales complejos, como son la violencia escolar y la disciplina escolar, requiere posicionarse en un modelo conceptual que permita interpretar los hechos como algo que va más allá de lo individual [...] hemos adoptado en modelo sociocultural, como ámbito teórico de referencia y el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1979) como enfoque concreto para analizar los microprocesos interpersonales que se producen en la escuela y en el aula”

En España este planteamiento ha tenido gran empuje y ha sido adoptado por muchos investigadores en este campo: Del Rey (Ortega et al., 2003b), Díaz-Aguado (Díaz-Aguado, 1996, 2002), Fernández (Fernández, 1998), Lera (Ortega et al., 1999; Ortega y Lera, 2000; Lera, 2005), Mora-Merchán (Ortega et al., 2000b), Ortega (Ortega, 1998d; Ortega et al., 1999; Ortega et al., 2000b), Trianes (Trianes y Muñoz, 1997).

Acudiendo a Bronfenbrenner (1979) descubrimos que el ser humano se encuentra envuelto por diversos sistemas que condicionan su desarrollo:

- El microsistema, es aquel en que se encuentra, el más cercano: familia, escuela, grupo de iguales. En el que se establecen relaciones personales, los roles y efectos de primer y segundo orden.
- Mesosistema, comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona se desarrolla o participa activamente, en el caso de los alumnos/as podrían ser el hogar, la escuela y el grupo de amigos del barrio. Es por lo tanto un sistema de microsistemas.
- El exosistema que comprende uno o más entorno» que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los que se producen hechos que afectan, o se ven afectados, por lo que ocurre en ese entorno.

Todos estos sistemas interaccionan entre sí influyéndose mutuamente, ejerciendo influencias relevantes en el microsistema de convivencia escolar galvanizado en normas, convenciones, canales de comunicación que inciden en los complejos procesos de relaciones entre iguales que muchas veces pasa desapercibido para los adultos (Ortega, 1998e; Ortega et al., 1999). “Solo en la conjunción de las claves simbólica que aporta la cultura, con los procesos concretos de actividad y comunicación en los que participan los protagonistas” (Ortega, 1998c), podemos encontrar significación de los hechos intimidatorios, su impunidad y permanencia.

Ortega, nos muestra cómo realizar el análisis ecológico de la escuela; en primer lugar, tenemos que tener presente que la escuela es una comunidad en la que coexisten tres elementos psicosociales: el profesorado, el alumnado y las familias que establecidos en sus respectivos sistemas sociales interactúan estableciendo una serie de “claves simbólicas” que condicionan la vida diaria en las aulas; en segundo lugar, hay tres estructuras sociales que constituyen el entramado inmediato y en donde encontrar los datos relevantes que marcan la significación en la convivencia escolar (Ortega, 1998e; Ortega, Mora-Merchán, y Lera, 1999):

- a) **Profesor-alumno.** Estructura asimétrica de carácter afectivo y emocional que se constituye en la principal encargada de la transmisión de normas socio-morales y de convenciones explícitas e implícitas.
- b) **Profesor-profesor.** Estructura simétrica en la que se concretan los objetivos de la comunidad escolar y las tareas que se harán para conseguirlos.
- c) **Alumno-alumno.** Estructura integrada por las relaciones que se mantienen entre estudiantes, la “cultura de los iguales” (Ortega y Mora-Merchán, 1996) que se caracteriza por la interacción constante a través de intercambios de emociones, afectos y modelos de comportamiento que pueden ocurrir sin la presencia de los adultos y por la generación de un sistema de normas y convenciones sociomorales que pueden ser positivas (cooperación, solidaridad, amistad...) o negativas (competencia, intolerancia, desigualdad, abusos...)



A su vez, se establecen dos planos de análisis (Ortega, 1998e):

- El primero comprende los procesos de comunicación, roles, poder, estatus, sentimientos, actitudes y valores de cada uno de los tres sistemas psicosociales y entre ellos. Recogería todo lo que sería la organización escolar y el régimen disciplinar.
- El segundo abarca los sistemas de actividad que la comunidad educativa lleva a cabo para cumplir sus fines y objetivos. Engloba las metodologías empleadas en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Este planteamiento es idóneo para la intervención en la escuela según la máxima *“piensa globalmente y actúa localmente puede ser utilizada como síntesis de esta perspectiva, para ajustar desde un esquema realista la complejidad del problema sobre el que se debe intervenir”* (Díaz-Aguado, 2002).

En **resumen** hemos revisado planteamientos complementarios, el primero se ha centrado más en la díada agresor-víctima, aun considerando que los mecanismos grupales son referentes necesarios para comprender la dinámica del proceso de intimidación y nos ha aportado características personales y psicológicas de los implicados y sus familias, así como la visión cognitiva y la teoría de la mente de agresores y víctimas, que han informado de ciertos factores de procesamiento de la información social y de los mecanismos de desconexión de la empatía que los diferencian. Por otro lado, la perspectiva grupal, sobre todo la vertiente sociocultural y ecológica nos ha permitido dar significación a los hechos violentos dentro de un contexto sistémico en el que en cada uno de los actos concretos hemos de ver reflejos de influencias que van desde la misma estructura social y familiar a estructuras escolares como la organización escolar, los fines educativos y objetivos específicos de cada escuela, las relaciones convivenciales de los profesores entre sí, de éstos con los estudiantes y de los estudiantes entre sí.

Nuestra investigación está impregnada de ideas de ambas perspectivas, aunque nuestro contexto referencial es sociocultural y ecológico, hemos tomado nota en el diseño de nuestra estrategia de intervención de ciertas aportaciones de la visión cognitiva y de

teoría de la mente, en el sentido de idear unas sesiones de tutoría en las que se buscaran la reorientación empática de agresores y espectadores a través de medios audiovisuales en orden de evitar la “desconexión moral”. Para ello hemos usado historias que están empapadas de símbolos culturales de la sociedad en general y de recursos líricos del lenguaje iconográfico que se usan habitualmente en televisión, cine y publicidad. Así mismo, el propio trabajo está planteado como una estrategia de investigación-acción comunitaria, en la que se han tenido en cuenta las estructuras naturales de cada centro, sin crear ninguna específica para su desarrollo, y llevada a cabo por los mismos profesionales que habitualmente trabajan con el alumnado.

### **2. 4. Concepto y definición de maltrato entre escolares.**

Para comenzar este apartado queremos señalar lo importante que sería contar con una definición y un término internacionalmente aceptados para reconocer el maltrato entre escolares. Como indican Smtih, Cowie, Olafsson, y Liefhoghe (2002) este consenso sería vital para obtener unas estadísticas exactas, para conocer los índices de intimidación, dirigir el desarrollo de estudios, los cambios que se puedan producir, la evaluación de la eficacia o ineficacia de los programas de intervención y las responsabilidades penales de los implicados a las que hubiera lugar.

En el capítulo 1 informamos que los problemas para el estudio de la agresividad y violencia humana comenzaban por la inexistencia de una definición compartida por toda la comunidad científica y el uso de diferentes términos. En el caso del maltrato entre escolares se reeditan los mismos problemas, agravados por los problemas de traducción a cada país del término bullying que da nombre internacionalmente al fenómeno (Ortega et al., 2000b: 29).

El primer término que se empleó, *mobbing*, provenía de los pioneros trabajos de Heinemann (1969) y Olweus (1973) en Escandinavia, que recogían el concepto etológico de grupo de animales que ataca a otro. Más concretamente, “*mobbing*” se usa en Noruega y Dinamarca y “*mobbning*” en Suecia y Finlandia; derivadas ambas palabras de “*mob*” que significa grupo grande y anónimo (Olweus, 1998). Esta conceptualización grupal retrasó el desarrollo de la investigación al limitarse a hechos grupales (Defensor del Pueblo, 2000: 27). De éste, se pasó, en el contexto inglés a “*bully*” para denominar al autor de la acción y “*bullying*” para nombrar al hecho en sí, que tienen la ventaja de ser aceptado en el lenguaje cotidiano e internacionalmente al ser difundido por las publicaciones inglesas (Defensor del Pueblo, 2000; Mora-Merchán, 1997).

La voz “*bullying*” recoge con mayor precisión el concepto del fenómeno, así el Oxford Universal Dictionary (2006), establece entre otras acepciones: “*persona o animal que se convierte en un terror para el débil o indefenso*”; y el Collins Dictionary (2006), añade a lo anterior “*intimidación, abuso.*”; cuenta, además, la ventaja de ser un término familiar desde hace mucho tiempo en las lenguas Escandinavas y Germánicas incluyendo los de lengua inglesa para describir este tipo de conductas entre niños en la escuela (Smtih et al., 2002). Sin embargo, no termina de solucionar el problema al no abarcar toda la amplitud de conductas involucradas y presentar problemas de traducción a otros idiomas que introducen ciertos matices de importancia para su comprensión (Mora-Merchán, 1997; Ortega et al., 2000b).

No obstante, en cada país se han adoptado diversas acepciones autóctonas que hacen más comprensible y cercano culturalmente el concepto, aunque cada uno de ellos contiene matices que no les transforma en sinónimos exactos (Smtih et al., 2002).

|          |                                                     |
|----------|-----------------------------------------------------|
| Alemania | Einshuchten, tyranisieren, schikanieren, quälen     |
| España   | Maltrato, abuso, intimidación, rechazo, meterse con |
| Francia  | Brutaliser, brimer, intimider, rudoyer, violence    |
| Grecia   | Pallikaros, trampoikos, tramocrat, kaponi           |
| Holanda  | Treiteren, pesten, donderen, verwijten, koeioneren  |
| Japón    | Ijime, sainamu, karakau, naburu, siitageru          |
| Italia   | Bullismo, prepotenza, violenza, minacciare          |
| Portugal | Vandalismo, violencia, intimidacao, prepotencia     |

**Tabla 2. 3.** Términos de uso en cada país para referirse al bullying. Tomado de Ortega et al., (2000b)

Por otro lado, en los Estados Unidos se ha puesto el énfasis en la experiencia de la víctima por lo que se prefiere el término “*victimización*” (Mora-Merchán, 1997; Smtih et al., 2002).

En cuanto al concepto, Tattum (1989) propone qué aspectos se tienen que tener en cuenta para articular cualquier definición de bullying: naturaleza del problema, intensidad, duración de la experiencia, intencionalidad, número de implicados y motivación. A estos seis Mora-Merchán (1997) le añade el “*contexto concreto*” en el que se produce para diferenciar el escolar de otros como el laboral. Estos aspectos no son tenidos en cuenta en muchas de las definiciones, como veremos a continuación.

### 2. 4. 1. Definiciones que inciden en el carácter grupal

Partiremos de las definiciones escandinavas de carácter grupal por ser las primeras, aunque no son las que más se manejan, pero hay que tenerlas en cuenta por contemplar las relaciones sociales que se establecen en los grupos de iguales como referente básico. Heinemann (1969) denominó “*mobbing*” a este fenómeno y lo definió como “*la violencia incontrolada de un grupo sobre un individuo que interrumpe sus actividades ordinarias. Cuando la agresión termina, los miembros del grupo vuelven a sus actividades.*” Esta primera definición descriptiva, incide en el carácter grupal del fenómeno.

Pikas, (Pikas, 1975 en Salmivalli et al., 1996), incidiendo en la misma idea grupal, señala la responsabilidad de todos los presentes aunque no estén directamente involucrados: *"la violencia dentro de un contexto grupal donde los alumnos refuerzan la conducta de los intimidadores en su interacción"*. Esta idea es retomada por muchos investigadores escandinavos, se concretan en que:

*"La intimidación es social en su naturaleza, y tiene lugar en grupos sociales relativamente permanentes en que la víctima tiene pocas posibilidades de evitar a su /sus atormentadores, y el matón recibe a menudo el apoyo de otros miembros de grupo (Björkqvist et al., 1982). Los ataques principalmente no son provocados y pueden ser físico o verbal, directo o indirecto."* (Salmivalli et al., 1996)

De esta definición se extraen varias consecuencias: la primera de ellas es que la causa de la intimidación hay que buscarla en las relaciones sociales: en aquellas que son relativamente permanentes; la segunda, describe la disimilitud de fuerzas entre el agresor y la víctima; la tercera, es que todos están implicados en el problema por ser de naturaleza social y por el apoyo que reciben los matones y por último, describe qué tipos de maltrato se pueden contemplar.

Esta definición es ampliada por ella misma en Salmivalli (2002b), profundizando en las mismas características ya mencionadas pero mucho más explicativo:

*"Es definido como el acoso repetido, sistemático en el que generalmente hay un desequilibrio del poder involucrado. El desequilibrio del poder quiere decir que el agresor tiene más fuerza, el estado, u otros recursos que lo hacen a él o ella más fuerte que la víctima. El desequilibrio podría ser también causado por el hecho de que hay un grupo de bravucones que atacarían a una víctima sola. La intimidación podría ser directa (como llamar por motes, golpear o patear) o indirecto (como difundir los rumores para manipular a los miembros de grupo contra él o ella, o aislarlo sistemáticamente del grupo). No importa cómo es el daño, la naturaleza repetida de la intimidación lo convierte en un riesgo para el desarrollo para las víctimas - demasiado a menudo, la intimidación sigue por años. Otra característica de la intimidación es la naturaleza de grupo. A diferencia de muchas otras formas de la agresión, la intimidación tiene lugar, se apoya y mantiene dentro de él. El agresor no decide atacar cuando él o ella estén solos con la víctima, espera a que haya otros presentes."*

### 2. 4. 2. Definiciones centradas en la conducta del agresor.

Este tipo de definiciones surgen a partir de objetivarse que alrededor del 35-40% de las agresiones eran obra de un estudiante individual (Olweus, 1998), con lo que las definiciones se centran en los participantes directos: en este caso los agresores.

Olweus, aunque reconoce la importancia del grupo, se concentra en las conductas que realizan los agresores: *“Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”* (Olweus, 1991). Esta definición es ampliada al especificar la expresión “acciones negativas” que *“producen cuando alguien de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona [...] Se pueden cometer acciones negativas de palabra [...] mediante contacto físico [...] mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede, o negándose a cumplir los deseos de otra persona”* (Olweus, 1998: 27).

En estas definiciones aparecen dos rasgos definitorios importantes: la repetición de las conductas y cierta permanencia temporal; que permiten diferenciarlas de otro tipo de conductas violentas. No obstante, al no quedar clara la disimetría de poder entre agresor y víctima necesita indicar qué otras acciones no lo son: *“No se emplea cuando dos alumnos de edad y fuerza similares riñen y se pelean.”*

Whitney y Smtih (1993) recogen la definición de Olweus y la adaptan a la población inglesa, incluyendo qué no es bullying dentro de ella:

*“Decimos que un niño o un chico está siendo victimizado, o molestado cuando otro niño o chico, o un grupo de niños o chicos, le dice cosas, molestas o desagradables. También es bullying cuando un niño o chico es golpeado, pegado, se meten con él, encerrado en una habitación, le mandan notas desagradables, cuando nadie quiere hablar con él y cosas por el estilo. Estas cosas pueden suceder frecuentemente y es difícil para el niño o chico que es victimizado defenderse por si mismo. También es bullying cuando alguien es molestado repetidamente de forma desagradable. Pero no es bullying, cuando dos niños o chicos de la misma fuerza se pelean.”*

Es interesante el punto de vista de Ellinof y col., en torno a este tipo de definiciones

que incluyen las conductas observables. Creen que es necesario concederle más importancia a las conductas negativas verbales, que aunque sean reconocidas de baja intensidad son las más comunes y las que mejor reconocen los educadores alentándoles a una pronta intervención (Elinoff, Chafouleas, y Sassu, 2004).

También es necesario incluir entre los tipos de conductas negativas las que se realizan con las nuevas tecnologías, que la hacen más sofisticada pero no menos insidiosa. Esta intimidación digital incluye: enviar mensajes de texto amenazadores a través de teléfonos móviles y correos electrónicos y páginas web sobre las víctimas incluyendo información escrita o visual personal negativa, éstas últimas son extraordinariamente perjudiciales (Aluedse, 2006). Y la agresión relacional, menos evidente e incluso más aceptada por los adultos que la física pero no menos dañina; se puede contemplar como un complejo comportamiento multifacético que usa la comunidad social para atacar al otro, entre cuyas conductas resaltan: amenazar con dejar de hablar a un amigo, chismorrear, ignorar a un compañero, evitarlo, murmuraciones, exclusión social usadas maliciosamente (Young, Boye, y Nelson, 2006)

### 2. 4. 3. Otras definiciones

Otros autores han formulado definiciones que pretenden captar lo esencial del fenómeno pero sacrifican el poder diferenciador de otras conductas violentas, aun así recogemos algunas a nivel comparativo.

*“Abuso sistemático de poder”* (Smtih et al., 1994)

*“El bullying es una violencia continuada, física o psicológica, llevada a cabo por un individuo o un grupo sobre un individuo que no es capaz de defenderse a si mismo en dicha situación.”* (Roland, 1989)

En último caso, podemos encontrar una posición que relativiza a cada situación concreta la existencia o no del acoso escolar observado por un examinador externo que estaría en consonancia con una perspectiva sociocultural: “la definición exacta de lo que constituye abuso dependerá del contexto social y cultural” (Smith et al., 1994)

### 2. 4. 4. Criterios para definir el maltrato entre escolares.

Prácticamente, todas las investigaciones que se hacen sobre bullying, parten de una definición propia o se basan en otra ya publicada, pero a pesar de todos los intentos, no queda suficientemente claro qué es lo que lo diferencia de otras actitudes violentas: ¿Cuántas repeticiones son necesarias?, ¿Cuánto tiempo debe continuar?, ¿Cómo determinar la intencionalidad de la agresión? ¿El desequilibrio de poder debe ser percibido por la víctima u objetivamente por la fuerza, número de agresores? Aunque estas preguntas necesitan aclaración no deben impedir investigar (Smith, 2004).

Analizando las diferentes definiciones varios investigadores encuentran una serie de criterios que, más menos compartidos, pueden permitir centrar el concepto:

➤ Smith y col. (Smith, 1989; Smith et al., 1993 en Mora-Merchán, 1997) establecen tres criterios que ayudan a distinguir el verdadero bullying:

- a) El ataque no es provocado por la víctima.
- b) Las intimidaciones se deben producir repetidamente.
- c) El intimidador está en una posición de fuerza y la víctima en posición de debilidad o así lo percibe ésta.

➤ Posteriormente Ortega et al., (2000b: 33-36) señalan los tres elementos que tienen “más peso a la hora de definir este complejo fenómeno” junto a los problemas que llevan aparejados:

a) *Intencionalidad de agredir al otro.* Existe bastante consenso en que no es accidental el hecho intimidatorio pero es muy difícil explorar las intenciones que se ocultan detrás; al mismo tiempo, relacionado con las intenciones están las causas que llevan a intimidar que no ha sido muy estudiado.

b) *Duración de la agresión y desequilibrio de poder social.* Estos elementos aparecen en muchas definiciones aunque también encuentra algunas dudas:

*Desequilibrio de poder.*

- Si se refiere a **estatus sociométrico** hay evidencias de que los estudiantes agresivos son rechazados por sus iguales (Cillesen et al., 1992; Salmivalli et



al., 1996; Smith y Boulton, 1991) y en sentido opuesto que tienen cierta posición de privilegio (Whitney, Nabuzoka y Smith, 1992).

- Si se refiere a poder psicológico o social (habilidades cognitivas, teoría de la mente) aunque hay acuerdo en creer que es así no existen datos concluyentes.

*Duración de la agresión.*

- Hay acuerdo sobre la frecuencia en la participación en los hechos para ser considerado maltrato pero no en el umbral, en el punto de corte. Normalmente se ha escogido la frecuencia participante que no tiene en cuenta las vivencias de la víctima y la complejidad de valorarlo con precisión.

c) *Subjetividad y frecuencia.* Para este elemento, planteado en el punto anterior, sería conveniente encontrar un punto intermedio entre los dos para no despreciar las vivencias de la víctima ni tenerlas como único referente. Unido a esto aparece el problema de medida que representa el valerse de autoinformes de los propios estudiantes que se hacen sobre reconstrucciones diferidas del pasado.

➡ Otros autores como Sullivan et al. (2005), sin embargo, mantienen seis elementos como determinantes para definir el maltrato:

- a. La persona que acosa tiene más poder que la persona acosada.
- b. La intimidación suele ser organizada, sistemática y oculta.
- c. La intimidación puede ser oportunista, pero una vez que empieza, suele continuar.
- d. Se produce a lo largo de un período aunque también pueden ser incidentes aislados.
- e. Una víctima puede sufrir daños físicos, emocionales o psicológicos.
- f. Todos los actos de intimidación tienen una dimensión emocional o psicológica.

➡ Desde otro punto de vista Sanmartín, considera que la definición de los conceptos no debe incluir los motivos o fines a los que apunta por poder tener, en la práctica, consecuencias indeseables al correr el riesgo de justificar, ante cierta audiencia, la necesidad de su uso; siendo preferible “atender la naturaleza del acto que se trata de

definir.” Desde esta perspectiva considera que para hablar de acoso escolar el hecho violento debe cumplir cuatro criterios (Sanmartín, 2006):

- Ha de ocurrir entre compañeros. (Huyendo del término iguales)
- Debe darse en un marco de desequilibrio de poder.
- Ha de reiterarse.
- Tiene que ser intimidatorio, siendo éste determinante. De esta forma pretende resolver la dificultad de fijar cuántas veces es necesario que ocurra el acto intimidatorio: cuando la víctima se sienta atemorizada. Idea metodológica que usa para la elaboración del Informe 2005 del Centro Reina Sofía (Serrano Sarmiento e Iborra, 2005).

Esta opción, en parte, es compartida por Olweus (2006: 80) que la define como: "Un comportamiento negativo (dañino) intencional y repetido a manos de una o más personas dirigido contra otra que tiene dificultad para defenderse". Estableciendo los siguientes criterios:

- Un comportamiento agresivo o intencionalmente dañino.
- Repetido en el tiempo.
- En una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio real o imaginario de fuerza o poder.

En **resumen** hemos visto cómo existen diversas tendencias en cuanto a la definición del problema que trasladados a la investigación muestran gran trascendencia por requerir una serie de instrumentos distintos que al final se reflejan en la variabilidad de cifras de intimidación que unos u otros pueden proporcionar y a la dificultad que provoca su comparación. En general, las definiciones enunciadas que dan una visión cerrada del concepto están dando lugar a otras regidas por criterios que permiten cierta flexibilidad contextual pero que aún así no están exentas de diatriba:

- ¿Cómo saber cuándo tiene intención de dañar el agresor?
- ¿Si no existe tal, no estamos hablando de acoso escolar?
- ¿Cuántas repeticiones son necesarias? ¿Durante cuánto tiempo?
- ¿La percepción de la víctima es el único indicador viable?

¿Cuándo existe desequilibrio de poder?

Por nuestra parte adoptamos una definición apoyada en los siguientes criterios:

- Comportamiento violento (con intención de causar daño aunque no sea el único ni el principal objetivo) entre compañeros de escuela.
- Caracterizado por un desequilibrio de poder reiterado.
- Ocurre en un marco contextual grupal (microsistema) reflejo de otros exosistemas y macrosistemas con los que interacciona.

### **2. 5. Papeles sociales: agresores, víctimas y espectadores.**

Podemos decir que desde los primeros trabajos se mencionan dos tipos de implicados en el acoso escolar (Lowenstein, 1978a, 1978b; Olweus, 1973): agresores, aquellos estudiantes que infligen malos tratos a sus compañeros y víctimas, los que reciben habitualmente esos malos tratos; pero, a medida que se ha ido investigando se han detallando otra serie de papeles de alumnos/as que intervienen en el problema. Esa evolución ha ido de la mano de las perspectivas teóricas de partida (ver apartado 2.3): clínica y dual al comienzo y grupal y sociocultural, posteriormente.

#### **2. 5. 1. Agresores y víctimas.**

Tal como hemos dicho, desde los comienzos se reconocen dos tipos de implicados en el maltrato escolar: la víctima, como estudiante que padece la experiencia de victimización y el agresor, estudiante o grupo de ellos que llevan a cabo el comportamiento agresivo o maltratador. No obstante, según se realizan más estudios sobre el tema, se hace necesario distinguir entre varios roles que mantienen los estudiantes implicados en el fenómeno.

En Stephenson y col. (Stephenson y Smith 1987, 1989 citados en Ortega et al.,

2000b) podemos encontrar una de las primeras tipologías, en ella se reconocen cinco tipos de estudiantes inmiscuidos en el problema: agresores, agresores ansiosos, víctimas, víctimas provocativas y agresores-víctimas (bully/victim) tipo mixto también nombrado por Olweus (1978). Sin embargo, esta clasificación presenta dos problemas: se solapan algunas categorías entre sí y las tipologías de agresores ansiosos y víctimas provocativas representan unos porcentajes muy reducidos con lo que se complica mucho su aplicación. Por estas fechas, muchos otros autores encuentran varios tipos de víctimas: víctimas provocativas (Olweus, 1978, 1993; Pikas, 1989), víctimas pasivas (Olweus, 1998), víctimas poco y muy agresivas (Perry, Kusel, y Perry, 1988b); y de agresores: pasivos (Olweus, 1978), agresores de asalto, vengativos e inducidos (Mugishima, Kiyonaga, y Takahashi, 1985). Últimamente, Sullivan et al. (2005) proponen tres tipos de acosadores: inteligente, poco inteligente y acosador víctima; tres tipos de víctimas: pasiva, provocadora e intimidador víctima.

La diversidad de tipos de agresores y víctimas unido a los problemas de clasificación mencionados hizo que se buscara una solución reduciendo la tipología a tres casos, eliminando los subtipos (Ortega et al., 2000b: 37): agresores, víctimas y un tipo mixto, agresores/víctimas (Olweus, 1993), que facilita la clasificación del alumnado.

Relacionado con la tipología de roles aparecen dos puntos de interés: la incidencia y estabilidad de los papeles.

**Incidencia.** En cuanto al primer aspecto, Shäfer y col. (2005) exponen que, en general, la ratio de incidencia en víctimas disminuye de la escuela primaria a la secundaria: hay un intervalo de 15% - 35% según qué estudios se analicen en primaria; y en secundaria los niveles se mantienen entre el 5%-16%; en contraste, la incidencia del papel de agresores en primaria y secundaria es similar: del 7% al 12% en primaria y en torno al 10% en secundaria. A la disminución del número de víctimas con la edad Smith y col., encuentran tres explicaciones: a) uso de un concepto inclusivo que incluye cualquier acto injustificado de agresión, b) las víctimas no dominan estrategias eficaces para defenderse y c) hay mayor presión social en contra de la intimidación (Smtih, Madsen, y Moody, 1999);

o como aducen Sullivan et al. (2005), muchos agresores van dejando la escuela. En sentido contrario se expresa Salmivalli (2002a) que considera que la disminución de la victimización informada se debe al método de investigación, el autoinforme, que cuando se utiliza conjuntamente el autoinforme, el informe de los compañeros de clase y el de los profesores no se observa tal disminución.

**Estabilidad.** Según diversos trabajos realizados a partir de autoinformes y de informes de los compañeros de escuela parece haber baja estabilidad del papel de víctima en la escuela primaria y algo mayor para el papel de agresor; en la escuela secundaria, por el contrario, los papeles de ambos son notablemente más altos (Olweus, 1978), lo que llevó a concluir a Perry y col. (Perry, Kusel, y Perry, 1988) que los papeles de víctima y agresor entre los 13 y 16 años están firmemente establecidos. Sin embargo, en un estudio posterior de Schäfer et al. (2005) concluyen que en general no hay estabilidad para el papel de la víctima y moderada para el del agresor tanto en primaria como en secundaria.

No obstante, hasta aquí sólo se han tenido en cuenta aquellos papeles que parecen más implicados en el problema, enfocando la atención en la dualidad central.

### 2. 5. 2. Los espectadores: el grupo.

Ampliando esta concepción del fenómeno, se comienza a dar el verdadero sentido social del que parte y en el que se mantiene el maltrato escolar: el resto de estudiantes que está presente cuando acontecen los hechos (Lagerspetz, Björkqvist, Berts, y King, 1982; Olweus, 1993; Sutton et al., 1999). En un primer momento, estos estudiantes observadores son denominados “ausentes” o “ajenos” para posteriormente ser designados como “espectadores” (Clarkson, 1996; Mora-Merchán, 1997; Ortega y Mora-Merchán, 1997a, 1997b; Ortega, 1998d; Ortega et al., 2000b) tras considerar que estaban presentes en la mayoría de las situaciones de maltrato con una actitud activa o pasiva pero contribuyendo de alguna manera a lo que ocurre (Clarkson, 1996). Este cambio e interés por los espectadores es notable por el número de trabajos que recientemente se están realizando sobre ellos. Así lo expresan Rigby y Johnson (2006) que considera que en estos últimos años la intimidación ha pasado de considerarse sólo el resultado de diferencias individuales

## Primera Parte: Fundamentación teórica

a verse, en gran parte, como un hecho grupal con énfasis en los papeles sociales que ocupan (Andreou y Metallidou, 2004; O'Connell, Pepler, y Craig, 1999; Pepler y Craig, 1995; Salmivalli, 1999; Sutton et al., 1999).

Bajo esta nueva construcción emergen novedosos papeles sociales en torno al intimidador y al intimidado. En un primer momento Salmivalli et al. (1996) enuncian una serie roles que son replicados más tarde por Sutton et al. (1999) (ver apartado 2.3.2.): (*bullies*) agresores; (*assistants*), ayudantes; (*reinforcers*) animadores; (*victims*) víctimas; (*defenders*) defensor de las víctimas; (*outsiders*) ajenos; que clarifican mucho la posición y el funcionamiento grupal de la dinámica bullying.

Cierta modificación sobre éstos ofrecen Sullivan y col., (2005) que diferencian entre: compinches (segundo escalón en la jerarquía), reforzadores, ajenos y defensores, además de los centrales: agresor y víctima.

Si Olweus (1973, 1978, 1998, 2006) tuvo en cuenta desde el principio al grupo de referencia de los alumnos y alumnas implicados como agente iniciador y mantenedor del fenómeno, ahora ha establecido una serie de roles que rodean al agresor y a la víctima (Figura 2. 4)

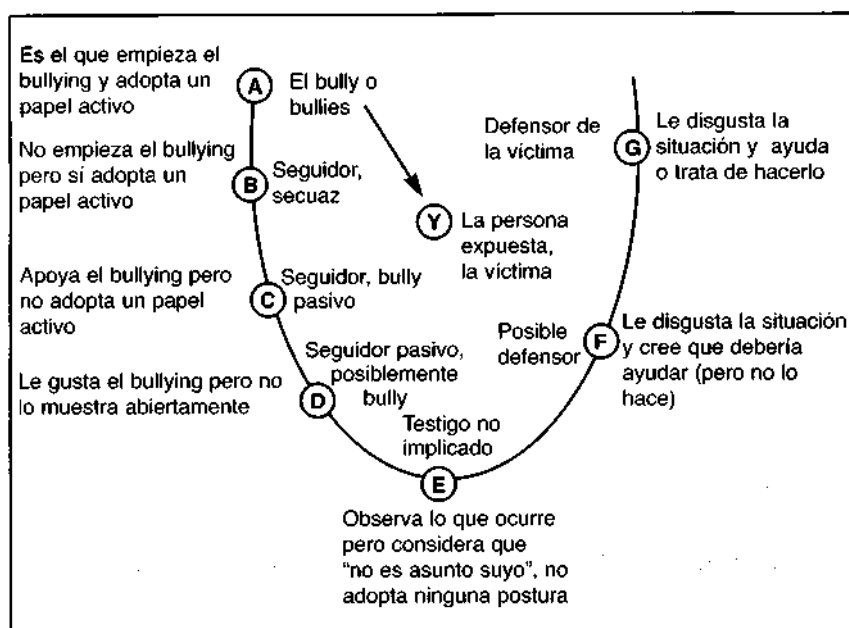


Figura 2. 4. Roles de los estudiantes ante maltrato escolar. Tomado de Olweus (2006)

Conocer cuáles son los mecanismos grupales que interaccionan con las características personales de alguno de sus componentes estableciendo la dinámica bullying es lo que investigan Salmivalli e Isaacs (2005). Afirman que la percepción negativa de un chico le pone en peligro de discriminación ante el grupo, es más aumenta la probabilidades de otras formas negativas. Si el grupo le reconoce como incapaz e inútil ante es más probable la discriminación y el rechazo, que a su vez se relacionan con depresión, desesperanza y estilos poco enérgicos de interacción con sus iguales que marcan su vulnerabilidad y sumisión haciendo que sean percibidos como blancos fáciles, que a su vez son los comportamientos esperados por los agresores para iniciar su acoso y reforzar su conducta. Menos indicios encuentra en la conexión entre la identidad autopercebida negativa y maltrato, quizás porque ésta tiene más inercia que la percibida por el grupo y tarde más en cambiar. La impresión que tienen los semejantes es fundamental: si un niño es percibido negativamente por sus iguales está en riesgo de ser rechazado y victimizado al final. El rechazo incrementa el riesgo, de muchas maneras, de acabar en problemas con sus iguales.

### **2. 5. 3. Características de víctimas y agresores.**

En el apartado 2.3.1, hemos recogido diversas características físicas comunes aducidas en varios estudios sobre las víctimas (tabla 2. 1) en las que existe poco acuerdo científico y distintas características psicológicas de víctimas y agresores (tabla 2. 4) sobre las que hay ciertas coincidencias. Expondremos, a continuación, algunos de las características psicológicas más citadas.

| ROLES                           | CARACTERÍSTICAS                                                                                                                                                  | TRABAJO                        |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| <b>AGRESOR/ES</b>               | Actitud positiva hacia la violencia, impulsivo y dominante                                                                                                       | (Olweus y Endresen, 1998)      |
|                                 | Fuertes, asertivos, fácilmente provocables, disfrutan con la agresión                                                                                            | (Stephenson y Smith, 1987)     |
|                                 | Rara vez brillante académicamente, hábil para hacer daño y evitar castigos, suelen ser populares, personalidad problemática                                      | (Ortega, 1998d; Ortega, 2000a) |
|                                 | Sienten satisfacción con el dolor de sus víctimas y disfrutan con la agresión                                                                                    | (Harris et al., 2006)          |
| <b>VÍCTIMA/S</b>                | Más ansiosas e inseguras que otros niños                                                                                                                         | (Hawker y Boulton, 2000)       |
|                                 | Se sienten solos en la escuela y con amigos de poca calidad.                                                                                                     | (Olweus, 1993)                 |
|                                 | Buenos o medianos resultados académicos, escasas habilidades sociales, sobreprotegidos que se sienten débiles e inseguros para hacer frente a intimidación       | (Ortega, 2000a)                |
|                                 | Situados en lo más bajo de la escala social, ansiosas, inseguros y callados con miedo a la confrontación, lloran o se incomodan fácilmente y tienen pocos amigos | (Harris et al., 2006)          |
| <b>VÍCTIMA /S PROVOCADORA/S</b> | Personalidad que coincide en parte con los agresores y en parte con las víctimas                                                                                 | (Kristensen y Smith, 2003)     |
|                                 | Preocupado, agresivo e hiperactivo en algún caso.                                                                                                                | (Olweus, 1993)                 |
|                                 | Puntúan alto en neuroticismo y psicoticismo                                                                                                                      | (Mynard y Joseph, 1997)        |
|                                 | Activas, firmes y reactivas. Suelen defenderse sin eficacia pero siguen haciéndolo.                                                                              | (Harris et al., 2006)          |
|                                 | Reacciones agresivas inapropiadas, agresivos reactivos e impulsivos, pocos amigos y nexos débiles con la escuela.                                                | (Unnever, 2005)                |

**Tabla 2. 4.** Perfil psicológico de agresores y víctimas.

Sobre las víctimas agresoras Unnever, comenta que aunque sea una población escasa (de un 10% al 20% del total de víctimas), forman un grupo significativamente diferente de agresores y de víctimas. Suelen ser más a menudo agredidos y agredir físicamente que las víctimas y agresores respectivamente, acostumbran a tener menos amigos que ambos y dependen menos de la dinámica de grupo (Unnever, 2005). Por lo que es necesario tener en cuenta estas connotaciones en los programas de intervención.

En general, aparece que los agresores son estudiantes que mantienen comportamientos violentos con los que disfrutan; las víctimas suelen más débiles e inseguras que el resto del grupo y las víctimas provocadoras, muestran algunas



características de ambos manifestando reacciones de escasa adecuación contextual.

### 2. 5. 4. Estrategias de respuesta a la intimidación.

Una de las cuestiones más importantes de este fenómeno es que la mayoría de las víctimas de acoso están poco dispuestas a hablar de sus experiencias como aparece en diversos trabajos sobre este tema (Ortega, 1998d; Ortega et al., 2003b; Smith y Sharp, 1994; Sullivan et al., 2005, por ejemplo) la llamada “Ley del silencio” (Ortega, 1998d). Esto puede ocurrir por diversos motivos según Sullivan et al. (2005):

- Las víctimas tienen miedo y temen futuros castigos.
- Esperan que si no lo dicen pueden terminar cayendo bien al maltratador.
- No creen que los profesores puedan hacer nada para detener el acoso del que son objeto.
- No quieren preocupar a sus padres.
- Temen que si los padres comunican lo que ocurre en la escuela aumente el acoso.
- Delatar a sus compañeros está muy mal visto por el grupo.
- Piensan que, de alguna manera tienen la culpa de lo que les ocurre.

Si se rechaza la comunicación a un adulto ¿qué estrategias usan las víctimas para responder a la victimización? Tan sólo recientemente se está interesando la investigación en responder a esta cuestión (Kristensen et al., 2003). En la tabla 2. 5 aparecen las estrategias más habituales de respuesta de las víctimas al acoso junto a la edad y al sexo a las que se suelen emplear más.

| Sexo | Edad  | Estrategia                                                 | Estudio                    |
|------|-------|------------------------------------------------------------|----------------------------|
| M    | 6     | Defenderse                                                 | Kochenderfer yLadd (1997)  |
| F    | 12-13 | Indefensión e indiferencia                                 | Salmivalli et al. (1996)   |
| M    | 12-13 | Contra-agresión o indiferencia                             |                            |
|      | 10-14 | Ignorar maltrato, decir que paren, pedir ayuda a un adulto | Smith, Shu y Madsen (2001) |
| M    | 10-12 | Autodestrucción                                            | Olafsen y Viemerö (2000)   |
| F    | 10-12 | Tensión                                                    |                            |

**Tabla 2.5.** Estrategias contra la intimidación usadas por las víctimas. Basado en Kristensen et al. (2003)

Profundizando en esta cuestión, Kristensen et al. (2003) informa que la estrategia preferida por las víctimas es la de solucionar el problema por su cuenta (ignorar a los agresores y decir que lo dejen), seguida por pedir ayuda a los demás. No obstante, aparecen diferencias en cuanto al sexo y a la edad. En torno a las diferencias respecto al sexo, encuentran que las chicas usan más estrategias sociales (pedir ayuda a amigos o adultos) y de interiorización (llorar, gritar) que los chicos que prefieren exteriorizar (defenderse). Sobre las edades, apuntan que los niños pequeños prefieren pedir ayuda a profesores o padres e interiorizar más que los mayores que van desarrollado estrategias más efectivas.

Pero, de las estrategias empleadas ¿cuáles son más eficaces? Smith y Shu (2000) indican que pedir ayuda a profesores o padres en un 55% de lo casos hacía mejorar o desaparecer la intimidación y tan sólo en un 13%-16% las cosas empeoraban; a pesar de estos resultados, pedir ayuda es menos frecuente entre los chicos mayores y adolescentes, especialmente entre los varones, por lo que es necesario animarles a través de historias, obras dramáticas o videos que harán que la petición de ayuda sea mejor vista por el grupo de compañeros (Kristensen et al., 2003). Esta apreciación es muy interesante para futuras intervenciones y se ha tenido en cuenta en la presente en el diseño de las sesiones de tutoría en la que consta como uno de los objetivos.

Los espectadores responden de diferentes maneras a acoso escolar según estén en educación primaria o secundaria. De acuerdo con McLaughlin, Arnold, y Boyd (2005) la

respuesta que los espectadores de primaria piensan que más es correcta y más se realiza es *llamar a un profesor* (70,9% y 68,5% respectivamente) seguida a mucha distancia de *socorrer a la víctima* que lo piensa el 22,2% y lo hace el 20,7%. Mientras en secundaria la respuesta que consideran más adecuada es *socorrer a la víctima* (39,9%) seguida a muy poca distancia de *ignorarlo* (36,9%); en contraposición a primaria tan solo el 22,2% considera adecuado *llamar al profesor*. Esta disimilitud en considerar adecuado *llamar al profesor* entre estudiantes de primaria y secundaria, concluyen los autores, puede esconder el respaldo involuntario de los profesores al maltrato por su pasividad ante el problema; aunque por otro lado, puede ser debida a que en el paso de primaria a secundaria, los adolescentes jóvenes, se pueden sentir más identificados con los agresores porque ellos representan un desafío para el papel y los valores de los adultos (Moffitt, 1993), reafirmando su identidad.

En **resumen**, hemos comprobado que no existe acuerdo sobre los papeles sociales que se desenvuelven alrededor de maltrato escolar, encontrando diversas tipologías entre las víctimas, agresores y espectadores. No obstante, ésta última sin subgrupos parece la más acertada y la que mejor se puede adecuar a la mayoría de los contextos naturales. A este respecto, cuando parece que los aspectos grupales del fenómeno se están enfatizando con mayor fuerza no podemos olvidar a la víctima provocativa, por ser la que más al margen de la dinámica grupal se encuentra y que a lo mejor debería tratarse de una forma más clínica. Tras la revisión aparecen unos interrogantes:

Según pongamos el acento en los aspectos personales o grupales

¿De qué forma interfiere en la investigación?

¿Qué instrumentos emplearemos?

### **2. 6. Causas del maltrato entre escolares.**

El fenómeno del acoso escolar es un problema complejo y multifactorial, en el que intervienen desde las características personales de los estudiantes implicados, el clima escolar tanto del grupo como del aula y del centro, las características familiares y el método de crianza, la ubicación de la escuela, el barrio, hasta la sociedad en general.

Según qué momento de histórico de la investigación sobre el maltrato se ha ido poniendo el acento en uno u otro de los factores, aportando sus descubrimientos al conocimiento general sobre la dinámica intimidadora.

Siendo partidarios de un enfoque sociocultural, hemos de tener en cuenta que todos estos factores se entrelazan favoreciendo una serie de sinergias difíciles de valorar, porque no son estáticas y cada microsistema puede tener su propia fórmula magistral. Sin embargo, las hemos clasificado en cinco grandes apartados, para poder analizarlos:

#### **2. 6. 1. Factores personales de los alumnos y alumnas implicadas.**

Ortega, opina que existe poco acuerdo, cuando no contradicción, entre la comunidad científica sobre qué características físicas son relevantes en víctimas, agresores y víctimas agresoras (ver tabla 2. 1) como precursoras del maltrato (Ortega et al., 2000b). En cuanto a las psicológicas parece existir mayor acuerdo pero tampoco existe unanimidad pues los investigadores conceden trascendencia a rasgos distintos (ver tabla 2. 2). Por otro lado, Slee y col., a la vista de las altas puntuaciones en las escalas de psicoticismo y depresión se ha pensado que fueran comportamientos psicopatológicos (Slee y Rigby, 1993) o pseudopatológicos en el sentido de ser conductas adaptativas personales pero no aceptables socialmente (Mora-Merchán, 1997).

Un aspecto a considerar es el de las atribuciones causales que hacen los propios implicados, que son diferentes según el perfil habitual que ocupen en la situación de maltrato. Avilés (2006) tras analizar los datos de 2181 estudiantes de 10 a 18 años (tabla 2. 6) del tercer ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria obtiene las siguientes

atribuciones causales:

|                           | Argumentos causales      | Razones justificativas | Razones intencionales         | Asimetría        |
|---------------------------|--------------------------|------------------------|-------------------------------|------------------|
| <b>AGRESOR</b>            | Minimización del hecho.  | Provocaciones del otro | Obtener beneficio u objetivo. |                  |
| <b>VÍCTIMAS AGRESIVAS</b> | Victimizaciones sufridas |                        | Obtener beneficio u objetivo  |                  |
| <b>VICTIMAS</b>           |                          |                        | Obtener beneficio u objetivo  | Fuerza del grupo |
| <b>ESPECTADORES</b>       |                          |                        | Obtener beneficio u objetivo  |                  |

**Tabla 2. 6.** Atribuciones causales del maltrato según su posición en la dinámica bullying. Basado en Avilés (2006)

En la tabla 2. 6 podemos observar que todos los implicados, coinciden en considerar que la única atribución causal compartida es obtener un beneficio o un objetivo: es intencional, las demás atribuciones predominan según su papel en el problema.

Dentro de este grupo de factores podemos mencionar:

- Los sesgos cognitivos tanto de víctimas como de agresores que les llevan a interpretar incorrectamente las situaciones sociales en las que están envueltos (Ver apartado 2.3.1).
- Déficit de competencias sociales de la víctima que le impide defenderse adecuadamente.
- La magnífica teoría de la mente de los agresores unida a la desconexión empática con la víctima le permite intimidar y no ser reprendido socialmente por ello. (Ver apartado 2.3.1).

### **2. 6. 2. Factores relativos al grupo.**

Los factores grupales toman cada vez más importancia y son más estudiados: pues su presencia inicia y puede alentar las situaciones de victimización. Recordemos que el 80% de los estudiantes acosados lo son por sus compañeros de curso (Genta et al., 1996; Mora-Merchán, 1997; Ortega et al., 1997; Smith, 1989; Whitney et al., 1993; Yates et al., 1989) y que en el 85% de los casos los espectadores están presentes (Pepler et al., 1995).

Parece que el grupo puede enaltecer la posición social del agresor incrementando su estatus social (De Rosier, Cillesen, Coie, y Dodge, 1994), de hecho ser percibido como poderoso, sentirse fuerte es la motivación más común para intimidar (Ziegler y Rosenstein-Manner, 1991 citado en Farrington, 1992); sin embargo, según Ortega, esta relación no está clara al ser contradictorios los resultados de varias investigaciones ya que no todos los agresores aparecen sociométricamente como populares (Ortega et al., 2000b). Sobre las víctimas parece existir más acuerdo en que la mayoría de éstas son rechazadas. Así lo afirman Salmivalli y col., al relacionar los distintos papeles sociales en torno a la intimidación con las estructuras de las redes sociales del grupo, encontrando que dichas redes tienden a concentrar estudiantes con los mismos roles o complementarios; de tal forma que agresores, asistentes y reforzadores suelen compartir las mismas redes, mientras que defensores y ajenos comparten otras y las víctimas suelen quedar al margen de ellas (Salmivalli et al., 1997).

Ampliando al grupo de iguales aparecen más roles además de los centrales de agresor y víctima, prueba de ello son los ya referidos de Salmivalli et al. (1996) (ver apartado 2.3.2): (*bullies*) agresores, (*assistants*) asistentes, (*reinforcers*) reforzadores, (*victims*) víctimas, (*defenders*) defensor de las víctimas, (*outsiders*) ajenos que arrojarían los siguientes porcentajes entre los preadolescentes y adolescentes: 20%-30% apoya al agresor actuando como asistentes o reforzadores y el 20% se ponen de parte de la víctima (Salmivalli y Voeten, 2004). Y los de Olweus: *agresor o agresores, seguidores, partidarios, espectadores, posibles defensores y defensores* (Olweus, 2006).

Estando de acuerdo con la influencia del grupo sobre los distintos papeles que juegan los estudiantes en torno a la victimización escolar, Unnever concluye que en el caso de las víctimas agresivas o provocadoras esta dinámica grupal tiene menos peso por ser el escaso autocontrol y la agresividad reactiva la nota predominante de esta tipología de alumnos/as (Unnever, 2005).

Por último, para resaltar la importancia del grupo de iguales, establecemos que éste es esencial para decantar el resultado final del acoso (Ortega et al., 2000b; Salmivalli,

1999). Aún más, analizando la dinámica de los espectadores Baldry, considera que los agresores son conscientes de la importancia del grupo y por ese motivo cuando presencian una intimidación se cuidan de apoyarla, no se oponen a ella y son los menos propensos a irse o llamar a un profesor. También informa que aunque los espectadores entienden que su presencia tiene incidencia en el acoso, suelen no hacer nada por carecer de la destreza o el valor de hacer algo, sobre todo si sienten que lo harían solos (Baldry, 2005). En otro contexto cultural, (McLaughlin et al., 2005), también encuentran que los espectadores, con más claridad conforme avanzan en edad, son conscientes que no haciendo nada respaldan al agresor pero que el riesgo que tiene intervenir les hace retraerse y cuando lo hacen la acción más elegida es llamar a los profesores. Finalmente, Salmivalli y col., afirma que las creencias normativas de los compañeros de clase influyen en la agresividad de los niños individuales y las diferencias de comportamiento de cada estudiante en su papel con respecto al acoso puede ser explicado en parte por los patrones de comportamiento que son o no recompensados o autorizados por sus semejantes en el aula (Salmivalli et al., 2004).

Estos planteamientos tienen especial importancia a la hora de sugerir intervenciones proporcionando maneras de ayudar indirectas: animando a los compañeros a ayudar, ofreciendo amistad como estrategia de soporte y sensibilizando a los profesores para que intervengan y respalden las conductas de defensa de sus estudiantes. Estos planteamientos han estado presentes en el diseño de las tutorías que sirven de soporte a la intervención que tratamos en la investigación en curso.

### **2. 6. 3. Factores familiares.**

Los factores familiares han sido de los más estudiados en su relación con el acoso escolar (Ortega et al., 2000b). En especial como señala Smith por el efecto multiplicador de la presencia de elementos de riesgo presentes en el sistema familiar consigo misma o con elementos externos a ella, lo que denota la importancia de este componente (Smith, 2006).

Es posible encontrar varias clasificaciones que agrupan los elementos de este factor dotándolo de sentido. Exponemos dos de ellas: Ortega y col., propone tres campos

## Primera Parte: Fundamentación teórica

influyentes: aquellos que investigan en el establecimiento del vínculo de apego, los estilos parentales y el sistema de relaciones familiares (Ortega et al., 2000b); por otro lado Smith, los concreta en seis: las que se derivan de la teoría del aprendizaje social, de los estilos de crianza, de la teoría del apego, de los esquemas de relación familiar, de la teoría del manejo de la culpa, de la teoría cognitivo-contextual y de la teoría de los sistema familiares (Smith, 2006).

Por nuestra parte, nos centraremos en los estudios que directamente versan sobre los factores familiares que favorecen el acoso escolar en los papeles centrales: víctimas, agresores y víctimas agresivas, que exponemos en la tabla 2. 7.

| AGRESOR                                                                                                                | AGRESOR-VICTIMA                                                                                                                                               | VICTIMA                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Baldry y Farrington (1998)<br>Estilo autoritario de crianza                                                            | Baldry y Farrington (1998)<br>Estilo punitivo de crianza                                                                                                      | Baldry y Farrington (1998)<br>Estilo autoritario de crianza                                                                                     |
| Ahmed y Braithwaite (2004)<br>Estilo parental autoritario                                                              | (Schwartz, Dodge, Pettit, y<br>Bates, 1997) Haber padecido<br>maltrato físico                                                                                 | (Schwartz, Dodge, Pettit, y<br>Bates, 2000) Parentalidad dura<br>y punitiva con pocos amigos en<br>el colegio.                                  |
| Myron y otros (2004) Apego<br>inseguro                                                                                 | Ahmed y Braithwaite (2004)<br>Estilo parental autoritario                                                                                                     | Myron y otros (2004) Apego<br>inseguro                                                                                                          |
| Perry y otros (2001) Afron-<br>tamiento desafiante o evitativo,<br>control físico coercitivo o<br>control laxo.        | Rigby (1994) Déficit de afecto<br>y comunicación                                                                                                              | (Schwartz et al., 1997)<br>Conflicto y violencia familiar<br>antes de etapa escolar.                                                            |
| Rigby (1993) Familia con<br>funcionamiento deficitario.<br>Relaciones deficitarias de<br>varones con sus progenitores. | Bowers, Smith y Binney (1992,<br>1994) Relaciones complicadas:<br>disciplina incoherente, prácticas<br>de supervisión moduladas por el<br>afecto y el cariño. | Perry y otros (2001) Afron-<br>tamiento debilitado, sobrepro-<br>tección con control psicológico<br>o físico coercitivo.                        |
| Rigby (1994) Déficit de afecto<br>y comunicación                                                                       | Duncan (1999) Acosar o ser<br>acosado por un hermano                                                                                                          | Bowers y otros (1992)<br>Implicación alta con familia,<br>relaciones cercanas con<br>hermanos.                                                  |
| Duncan (1999) Acosar a<br>hermanos.                                                                                    | Bowers y otros (1993, 1994)<br>Perciben a sus padres con<br>prácticas disciplinar inconsis-<br>tente y supervisión de<br>conductas.                           | Olweus (1993) Sobreprotección<br>de las madres o padre con<br>conducta negativista. Niño<br>prudente, tranquilo y con madre<br>sobreprotectora. |



|                                                                                                           |  |                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|------------------------------------------------------------------------------------------|
| (Cerezo, 1996) Alto grado de independencia, escaso control sobre sus miembros, cierto grado de conflicto. |  | Ladd y Kochenderfer-Ladd (1998) Padres intrusivos, exigentes y baja responsabilidad.     |
| (Baldry y Farrington, 2000) Baja cohesión, frías, autoridad inconsecuente.                                |  | Arora (1996) Familias donde no se enseña a resolver conflictos.                          |
|                                                                                                           |  | (Cerezo, 1996) Poca independencia, sobreprotegido, alto control y organización familiar. |

**Tabla 2. 7.** Factores familiares relacionados con roles del maltrato escolar. Basado en Ortega et al. (2000b) y Smith (2006)

En definitiva, la investigación arroja que los tres factores más relevantes son: los conflictos familiares, el tipo de disciplina parental y la calidez de las relaciones entre progenitores e hijos y entre hermanos.

#### **2. 6. 4. Factores escolares.**

El estudio de la escuela como posible provocadora de situaciones violentas es muy complejo, según Ortega y col., por dos motivos: por la propia complejidad del sistema (currículo, profesorado, estudiantes, recursos, etc.) y por las dificultades que presentan los implicados para reconocer la importancia del problema y por lo tanto oponerse a él. De tal forma que la investigación arroja conclusiones contradictorias (Ortega et al., 2000b: 56).

Si se considera la escuela como una “institución total”, institución basada en relaciones jerárquicas y autoritarias con división clara de papeles sociales, con una organización burocrática soportada en rituales, medidas disciplinarias y castigos que pueden involucrar el uso del poder, de igual forma que le ocurre a psiquiátricos, prisiones y establecimientos militares, se pueden entender mejor ciertos aspectos de la escuela (Yoneyama et al., 2003).

Aunque, más arriba en este mismo capítulo (apartado 2.1.2), hemos expuesto cómo el sistema escolar puede ser provocador de violencia e incidir en el sistema de los iguales, nos remitiremos a continuación a estudios que concreten más sobre la incidencia en el maltrato escolar: el centro educativo y el aula, como los factores que más influyen sobre la violencia escolar (Blaya, 2006).

### ***El centro educativo.***

Existen estudios que indican que la *ubicación del centro* educativo tiene gran importancia: si el centro está enclavado en una zona desfavorecida pueden tener más problemas de indisciplina y de victimización. No obstante, no siempre es así Debarbieux muestra que aunque tienen un peso, si la escuela aborda clara y sistemáticamente la violencia escolar tienen mejor clima que otras con iguales características socioeconómicas (Debarbieux, 1997), sobre todo aquellas que incluyen en su abordaje a toda la comunidad escolar y atienden los distintos aspectos de la violencia entre iguales (Craig, 2005 citado en Blaya, 2006).

Existen evidencias de que la *organización escolar y los valores* de la escuela marcan la frecuencia de la aparición de los incidentes violentos y que éstos están ligados con los sistemas de actividad que se dan dentro de ella (Ortega et al., 2000b). Dentro de la organización escolar, el *sistema de gestión de la disciplina* es relevante para los comportamientos agresivos: un sistema punitivo, con reglas y expectativas poco claras y aplicación inconsistente e irregular fomentan el absentismo, comportamientos agresivos y el vandalismo. Por el contrario, fomentar la motivación y el refuerzo positivo, conductas prosociales y que las reglas se apliquen de forma coherente por parte de todos los profesores son elementos esenciales para prevenir la violencia escolar (Blaya, 2006).

### ***En el aula.***

El aula es uno de los contextos que más influyen sobre el clima general del centro y sobre la integración de los estudiantes en los centros escolares. Ya el Informe Elton, prevenía que el acoso escolar no solo tenía efectos negativos sobre los protagonistas directos sino que ejercía influencias negativas sobre el clima escolar (The Elton Report, 1989), por ello, para prevenir la violencia desde el aula se deben tener en cuenta muchos aspectos, entre los que Blaya, (2006: 173) destaca:

- Los docentes son modelos para el alumnado en la medida que sean interesantes para sus estudiantes.
- Se debe fomentar las interacciones positivas.
- Enseñar a resolver situaciones difíciles y conflictos a los estudiantes.

- Cuando los estudiantes reconocen la competencia de sus profesores y confían en ellos son menos susceptibles de maltratar a los otros.
- El fracaso escolar está relacionado con mayores niveles de violencia.
- Adaptar el currículo a las capacidades de los estudiantes posibilitando el éxito académico favorecen la integración en el sistema escolar.
- La participación en actividades extraescolares tienen efectos positivos en el desarrollo de sentimientos de pertenencia al centro y considerarlo un lugar importante.
- La implicación del profesorado más allá de las actividades académicas favorece que los alumnos/as tengan opiniones positivas sobre ellos generando un clima de convivencia que facilita las interacciones entre todos.
- Introducir el tema del maltrato entre estudiantes dentro del currículo incrementa las competencias sociales de los protagonistas.
- El uso por parte del profesorado de habilidades de escucha activa, toma de decisiones en situaciones difíciles, habilidades sociales y práctica de una enseñanza interactiva son eficaces herramientas para prevenir la violencia escolar.

### 2. 6. 5. Factores sociales y culturales.

Las experiencias de los niños y adolescentes que están en nuestras escuelas, al menos diez años, no son sólo escolares sino que se le suman otras en sus hogares, ante la pantalla del televisor, ordenador o video consola, su grupo de amigos, el barrio... multitud sensaciones, emociones, deseos y sueños que vienen determinados por esas experiencias que les acompañan cada día que entran en las escuelas.

Reconociendo el factor social como el más difícil de explorar, Smith, nombra los siguientes indicadores: las actitudes sociales ante la violencia, la legislación ante la violencia, la legislación contra el problema del maltrato infantil en general, el nivel socioeconómico de las familias , la ubicación del centro, la violencia de los medios de comunicación y los niveles de violencia, acoso sexual y racial de la sociedad (Smith, 1989 citado en Ortega et al., 2000b).

Dentro de este factor, la creciente sensibilidad social ante los problemas de los malos tratos familiares, domésticos, infantiles y escolares ha hecho que se apoye la investigación e intervención para conocerlos, explicarlos, prevenirlos y luchar contra ellos, una vez que han aparecido, ya sea a través de instituciones públicas o privadas.

Como ejemplo de la extensión mundial del problema mencionamos el estudio de Wolke y Samara (2004) realizado en Israel, cuya muestra está compuesta por árabes y judíos que estudian en escuelas étnicamente separadas, arrojando resultados similares en cuanto a intimidación escolar. Lo que parece confirmar la universalidad del fenómeno que nos ocupa. Insistimos en ello con otro trabajo reciente de Eslea y col., que investiga los factores de riesgo de acoso escolar comparando el sexo, el tipo de escuela, el número de amigos y el patio de recreo en siete países (Reino Unido, China, Italia, Japón, Irlanda, España y Portugal) confirmando que el bullying es un fenómeno universal con efectos serios para las víctimas que presenta diferencias culturales nacionales por las desiguales formas de entender la familia, la amistad, las relaciones de género y los comportamientos sociales (cooperativos en China y más individualistas en occidente). Por ejemplo la timidez está relacionada con popularidad sólo en China y con rechazo en Canadá (Eslea et al., 2003).

Es plausible pensar que cada país tamiza los factores sociales con ciertas peculiaridades. En este sentido Tillmann, realiza una comparación cultural sobre el factor que tratamos en las escuelas de tres regiones: Estados Unidos, Alemania y los países escandinavos, informando de una serie de características comunes pero también de diferencias (Tillmann, 2006):

### *Características comunes:*

- ⇒ La violencia es un tema de interés en los medios de comunicación y en la opinión pública.
- ⇒ Distintos departamentos de los gobiernos se ocupan del problema.
- ⇒ La mayoría de los escolares de las tres áreas geográficas no muestran propensión hacia la violencia. Los porcentajes están entre el 10% y 15%.

- ⇒ Los chicos tienen 3 ó 4 veces más probabilidades que las chicas de implicarse en conflictos físicos.
- ⇒ La edad de mayor frecuencia es entre los 13 y 15 años.

### *Características diferenciales:*

- ⇒ La investigación en Escandinavia se centra en el acoso escolar, en Alemania en la violencia verbal y física y en EE. UU. se presta más atención a la conducta criminal y actos de violencia extrema.
- ⇒ En Alemania existen diferencias significativas en cuanto a los niveles de violencia de unas escuelas a otras. En EE. UU. las diferencias son regionales y van asociadas a situaciones socioeconómicas y étnicas. En Escandinavia no existen estas diferencias. Lo que denota que el acoso escolar está conectado con las desigualdades sociales.

En **resumen**, hemos comprobado que las causas del acoso escolar son múltiples e interaccionan con otras de forma sinérgica. En este sentido a la hora de intervenir se nos plantean una serie de cuestiones ¿Cuáles son las que tienen más peso? ¿De qué forma podemos tenerlas en cuenta?

### **2. 7. Consecuencias del maltrato entre escolares.**

La violencia escolar tiene efectos perniciosos para todos (Ortega, 1998d), pero los más estudiados han sido los referidos a la víctima, ya que en ella es donde más acusados son: recordemos los suicidios o la muerte y el daño físico infligido, de alguna manera, a manos de sus compañeros de colegio que han tenido lugar en varios países europeos y Estados Unidos que han servido como puntos de no retorno y para lanzar la intervención pública e institucional. Sin embargo, aunque estas consecuencias no son las más frecuentes no debemos desdeñarlas pues pueden llegar a producirse (Ortega et al., 2000b).

Si a todas las edades puede tener repercusiones importantes, según Marini y col., en la adolescencia, debido a los cambios críticos en la cognición social y a la nueva distribución de tiempo entre iguales y familia las relaciones de intimidación pueden tener connotaciones distintas a las de otras etapas, lo que les puede llevar a interpretar la situación de manera diferente a como lo hacen niños más pequeños, concediéndoles mayor importancia (Marini, Dane, Bosacki, e Ylc-Cura, 2006).

Tal como afirman Kumpulainen y col., todos los implicados en la intimidación tienen más probabilidades de padecer trastornos psiquiátricos y llegar a tener contacto con profesionales de la salud mental alguna vez en su vida que los no implicados. Esta investigación epidemiológica encuentra que aproximadamente dos tercios de los agresores y víctimas agresivas y la mitad de las víctimas presentaban trastornos psicósomáticos. Especialmente, los que más comúnmente padecían los chicos agresores era el desorden de déficit de atención, las víctimas agresivas la hiperactividad aunque también doblan en el porcentaje a los agresores en el desorden de oposición desafiante. Por otro lado, destacaba que el porcentaje de estudiantes que no tenían diagnosticado ningún trastorno era el 29,2% de los intimidadores, el 32.9% de las víctimas agresivas y el 50% de las víctimas frente a un 78,2% del grupo control, con lo que queda patente que los implicados en acoso escolar tienen mayor probabilidad de padecer trastornos que los no implicados y que el papel de agresor cuenta con mayor porcentaje de probabilidad de padecer algún trastorno psiquiátrico que las víctimas: incluidas las víctimas agresivas (Kumpulainen, Räsänen, y Puura, 2001).

Para comprender cómo afectan a todos los implicados es necesario conocer cómo se difunden por el grupo y las etapas por las que transcurre el proceso de intimidación.

Los efectos del acoso se difunden por el contexto social igual que las ondas producidas por una piedra lanzada a un estanque: desde el punto de impacto hacia los bordes, según Sullivan et al. (2005: 23-25). De acuerdo con estos autores, se pueden establecer cinco niveles de propagación:

- ◆ Nivel 1. Incidente. Es donde se produce el acto y en el que efecto es más intenso en ese momento y con posterioridad. Sería, el punto de impacto de la piedra continuando la metáfora anterior.
- ◆ Nivel 2. Familia de la víctima. Mezcla de sentimientos que puede desembocar en indignación ante el hecho, venganza, falta de apoyo o no saber qué hacer.
- ◆ Nivel 3. Observadores en la escuela. Los observadores han desempeñado un papel en el incidente que les condicionarán diversos sentimientos confusos e incómodos que les lleva a convertirse en las víctimas terciarias de la intimidación: su mundo se ve gravemente amenazado.
- ◆ Nivel 4. Resto de escolares que oyen lo que ha sucedido. En este nivel adquiere especial importancia la respuesta de la escuela: si hace frente a este hecho envía el mensaje de que no lo apoya, si no le hace frente de forma adecuada o no hace nada estará apoyando implícitamente la cultura bullying.
- ◆ Nivel 5. La comunidad general. La responsabilidad de la escuela para con la comunidad en general debe observarse en este nivel al contribuir o no al bienestar de los elementos más vulnerables de la comunidad.

El modelo (tabla 2. 8) propuesto por Sullivan y col.,: “*espiral descendente*” puede resultar esclarecedor para comprender los efectos a corto, medio y largo plazo del acoso escolar. Si la escuela deja que la intimidación llegue a la quinta etapa es mucho más probable que los agresores terminen cometiendo ofensas criminales, arrastrando a otros a su red de amenazas y chantajes y a las víctimas a situaciones extremas y dañinas (Sullivan et al., 2005: 26).

| ETAPAS                                       | AGRESOR                                                                                                                                                                | VICTIMA                                                                                                                                                                                                                                      | ESPECTADOR                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1.<br/>Mirar y esperar</b>                | Mirar la dinámica de la clase e identificar posibles víctimas                                                                                                          | Adaptación. No entiende la dinámica de intimidación                                                                                                                                                                                          | Adaptación. Da signos (no verbales y verbales) de que no es vulnerable al acoso.                                                                                                                                                                                         |
| <b>2.<br/>Probar la temperatura del agua</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pequeños actos simbólicos de intimidación.</li> <li>- Conseguir apoyo de otros.</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- No hace frente de forma efectiva a los actos simbólicos.</li> <li>- Mal e incómodo. No cree que las cosas puedan empeorar.</li> </ul>                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incómodo.</li> <li>- O se retira.</li> <li>- O da apoyo a la intimidación.</li> </ul>                                                                                                                                           |
| <b>3.<br/>Ocurre algo más importante.</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se convierte en una agresión física e intimidación más grave.</li> <li>- Se convierte a la víctima en “no persona”</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se siente inútil, responsable de ser intimidada y culpable por no hacer frente a los agresores.</li> <li>- Cree que le dejarán tranquilo.</li> <li>- Cree que sólo se están divirtiendo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimiento de impotencia y culpabilidad.</li> <li>- Se siente responsable por no intervenir.</li> </ul>                                                                                                                        |
| <b>4.<br/>El acoso sube de tono.</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acoso empeora y continúa fuera de la escuela.</li> <li>- Adquieren una idea exagerada de su poder.</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El acoso es claramente vil e intencionado.</li> <li>- Sentimiento cada vez mayor de desesperación y baja autoestima.</li> </ul>                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Piensa que el acoso es parte de la vida y lo mejor es protegerse.</li> <li>- Lo mejor es ignorar el acto o apoyar al agresor.</li> <li>- La víctima no merece apoyo.</li> <li>- La sociedad está basada en el miedo.</li> </ul> |
| <b>5.<br/>Establecimiento definitivo.</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El acoso se extiende a otros ámbitos.</li> <li>- Termina en actos delictivos.</li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El mundo es un lugar inseguro y horrible.</li> <li>- La respuesta extrema y final es la tentativa de suicidio.</li> </ul>                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- En la sociedad los individuos son impotentes. Cuida de ti mismo.</li> </ul>                                                                                                                                                     |

**Tabla 2. 8.** Etapas del proceso de intimidación, basado en el modelo “espiral descendente” propuesto por Sullivan et al. (2005)

### 2. 7. 1. Consecuencias para las víctimas.

De acuerdo con Storch y col., el proceso explicativo de la somatización del acoso escolar se desarrolla a partir de las interacciones negativas de la víctima que provocan soledad y angustia, a su vez crean y refuerzan una identidad y evaluación negativas que determinan atribuciones causales sobre la discriminación que pueden desembocar en fobias sociales, preocupación general y síntomas depresivos, así como en el desarrollo inexacto de cognición (Storch, et al., 2005).

Las consecuencias más inmediatas suelen ser malestar, infelicidad e inseguridad (Slee, 1995), malestar que persiste tres años después de ser objeto de maltrato (Rigby, 2000); evitación de la escuela (Kochenderfer y Ladd, 1996), soledad, depresión y encontrar



la escuela difícil (Morris, Zhang, y Bondy, 2006); son más propensas a traer armas a la escuela (Carney y Merrell, 2001) y como efectos retardados Peterson y col., descubrieron que el 31% de los niños y el 46% de las niñas se sentían peor con ellos mismos, el 40% de los chicos y el 60% de las chicas confesaban sentirse enojados o desdichados y el 14% y el 12% de las chicas dijeron que faltaban a la escuela como consecuencia del acoso sufrido (Peterson y Rigby, 1999).

Parece que hay muchas evidencias de que son más propensos a desarrollar problemas de personalidad que en algunos casos desembocan en trastornos psiquiátricos. Sobre todo depresión de la que tienen siete veces más de probabilidad de padecerla que los no implicados en el fenómeno (Morris et al., 2006), depresión y desesperanza (Salmivalli et al., 2005) que pueden llegar a convertirse en tendencias depresivas graves (Callaghan y Joseph, 1995; Craig, 1998; Kumpulainen et al., 2001; Rigby, 2000; Roland, 2002; Storch et al., 2005). Otra consecuencia sobre la que hay muchas pruebas es de la baja autoestima (Boulton y Smith, 1994; Callaghan et al., 1995; Olweus, 1993). En general, se asocia ser víctima de acoso escolar con el incremento de síntomas psicosomáticos (Morris et al., 2006) que pueden determinar problemas psiquiátricos (Kumpulainen et al., 2001; Rigby, 2000).

Las consecuencias para la víctima, en algunas ocasiones traspasan el contexto escolar para adentrarse en el laboral perviviendo la misma situación. De acuerdo con Smith y col. la discriminación en la escuela está relacionada con el acoso en el lugar de trabajo, pero hay que tener en cuenta que no todos están expuesto por igual, el riesgo es mayor para las víctimas que para los no implicados, mas dentro de éstas las chicas y las víctimas agresivas presentan un riesgo algo mayor de sufrir conductas negativas continuadas por sus compañeros de trabajo o jefes (Smith, Singer, Hoel, y Cooper, 2003).

Una consecuencia muy llamativa y preocupante de la victimización es la ideación y ejecución de suicidio: en varios estudios se ha encontrado confirmación experimental a la ideación suicida de las víctimas del acoso escolar (Kumpulainen et al., 2001; Rigby, 1997; Rigby et al., 2006; Roland, 2002).

Tras todo lo expuesto parece evidente que ser víctima de maltrato escolar está moderadamente asociado a desajustes psicológicos: ansiedad, depresión, baja autoestima, conducta problemática y soledad (Hawker et al., 2000), que es creciente según el número de intimidaciones padecidas (Wolke et al., 2004).

Sin embargo, buscando la estabilidad del papel de la víctima a través de los recuerdos de los sujetos sobre su etapa escolar, Smith y col., encuentran que los sujetos que habían sido víctimas escolares, tras dos años de no serlo, prácticamente tenían las mismas puntuaciones en SDQ de personalidad que aquellos que nunca habían sido víctimas, lo que permite cierto optimismo sobre su recuperación. Estos sujetos que habían escapado de ser víctimas informaron que la estrategia que mejor resultado les había dado era conseguir amigos o ser más popular, es decir obtener soporte social. Por otro lado, en este mismo estudio las víctimas recordaron que el miedo a la intimidación les hacía faltar a clase, tener menos amigos en la escuela (no fuera de ella) y en general no les gustaba la escuela ni las tareas escolares o los profesores (Smith, et al., 2004).

### **2. 7. 2. Consecuencias para los agresores.**

En primer lugar debemos reseñar que según Kumpulainen y col., los agresores presentan más probabilidad de que se les diagnostique un trastorno psiquiátrico (70,8%) que las víctimas (50%) (Kumpulainen et al., 2001). En este sentido, exhiben porcentajes de depresión e ideas de suicidio mayores que los de la población no implicada (Roland, 2002; Smith et al., 2003) en gran parte hipotetizan Smith y col., por los graves problemas familiares que le preocupan. Por otra parte, suelen estar más implicados en el juego y el consumo de bebidas alcohólicas semanalmente que la juventud que no está implicada directamente en el acoso (Morris et al., 2006). Además, la implicación como agresor hace más probable que se desenvuelvan como cónyuges y padres maltratadores (Elinoff et al., 2004), lo que lleva a estos últimos, a interpretar que aunque la intimidación por sí misma no sea un desorden de conducta ni un trastorno emocional, justificaría el estudio del estudiante en la búsqueda de otro comportamiento asociado que permitiera tales

diagnósticos.

Pero quizás el efecto más llamativo de la intervención en el maltrato para los agresores sea la incorporación a la delincuencia (Ortega et al., 2000b) hasta tal punto que Baldry et al. (2000), consideran que el bullying sea un escenario temprano de un posterior desarrollo de la misma. Que unido a la estabilidad de la conducta agresiva (Olweus, 1978, 1993) confirman la necesidad de intervención con agresores.

### 2. 7. 3. Consecuencias para los espectadores.

Los efectos sobre los espectadores de maltrato están poco estudiados aunque, recientemente, están apareciendo varias investigaciones que los están teniendo en cuenta (Baldry, 2005; Clarkson, 1996; Díaz-Aguado, 2006; Elinoff et al., 2004; Kristensen et al., 2003; Lera, 2005; McLaughlin et al., 2005; Ortega et al., 1997a, 1997b; Ortega, 1998d; Ortega et al., 2000b; Rigby y Johnson, 2005; Salmivalli, 1998, 1999; Smith et al., 2003; Trianes et al., 1997)

Los testigos de la intimidación ven lo que pasa pero no lo comprenden suficientemente como para intervenir y elaborar estrategias de intervención, por otro lado, la visión de este tipo de situaciones suele provocar una serie de sentimientos enfrentados: enfado, tristeza, miedo e indiferencia que por una parte les hace sentirse culpables y por otro temen que les pueda ocurrir lo mismo, en consecuencia cuando están en contacto repetidamente con este tipo de violencia tienden a reprimir los sentimientos de empatía hacia los demás que los desensibiliza ante estas escenas negativas en la escuela (Harris et al., 2006; Sullivan et al., 2005). Este proceso puede afectarle moralmente al participar de convenciones y normas erróneas y perjudiciales que pueden llegar a afectar su sistema de creencias, su desarrollo moral de forma “devastadora y cruel” (Ortega, 1998d; Ortega, 2000a)

Concretando en los espectadores de la escuela secundaria obligatoria, Harris y col., establecen como efectos: la impotencia, pérdida de autorrespeto y confianza, desensibilización ante la conducta del acosador y disminución del sentimiento solidario con las víctimas especialmente en los chicos (Harris et al., 2006).

En **resumen**, la investigación ha pasado de comprobar una serie de consecuencias psicológicas y emocionales en los directamente implicados para verificar que los espectadores también son víctimas y no sólo por perjudicar el clima académico de aula sino por las connotaciones emocionales, morales y psicológicas a corto, medio y largo plazo que acabamos de exponer y se encuentra en la literatura sobre el problema.

### 2. 8. Estudios sobre bullying.

El análisis de los muchos trabajos que en multitud de países se realizan nos muestra que el bullying no se ajusta a estereotipos, ni se restringe a zonas de pobreza, a minorías, a niños con necesidades especiales o disfunciones sino que es un fenómeno generalizado (Sullivan et al., 2005: 11).

Aunque, en la actualidad hay datos de incidencia procedentes de muchos países además de los pioneros: países escandinavos, Estados Unidos y Reino Unido; los datos que se presentan están sujetos a distintos criterios, a diferentes clasificaciones de estudiantes e incluso a dispares definiciones (Boulton et al., 1994; Olweus, 1991; Perry et al., 1988b; Whitney et al., 1993) por lo que las posibles comparaciones deben hacerse cautelosamente, incluso cuando se utilice el mismo instrumento, como es el caso del extendido “*Cuestionario Abusón/víctima*” de Olweus (1983, 1997) que a pesar de haber sido muy utilizado a través de traducciones o adaptaciones del mismo, no se ha seguido la misma metodología: muestras, edades o diseño estadístico (Defensor del Pueblo, 2000). No obstante, son de interés por las distintas aportaciones que realizan al conocimiento del acoso escolar.

En nuestro caso, pretendemos mostrar una panorámica mundial del estudio del

fenómeno, proporcionando las ideas generales del desarrollo de las investigaciones en cada país, particularizando en lo posible, tan solo, en aquellos datos que estén referidos a nuestro objeto de investigación: la educación secundaria y más específicamente el primer ciclo.

### AMÉRICA DEL NORTE

🌟 **Estados Unidos.** Presenta una amplia tradición en el estudio del bullying encontrando en todos ellos una prevalencia muy alta; ya sea através de estudios más amplios, en los que se preguntaba sobre las experiencias de victimización fuera y dentro de la familia (Finkelhor, Asdigian y Dziuba-Leatherman, 1995), o programas de prevención de la violencia (Bosworth y otros, 1996); ya sea en estudios específicos de bullying (Perry, Kusel y Perry, 1988). Lo más preocupante era que las cifras de aquel momento estaban aumentando según Batsche y Knoff (1994) y que aquellos estudiantes que siguen algún tipo de programa especial presentaban niveles más altos de bullying. (Mora-Merchán, 1997; Ortega et al., 2000b). El informe “Indicators of School Crime and Safety” del National Center for Education Statistics (2006) indica que, al contrario, (gráfico 2. 1) en las escuelas primarias y secundarias de ese país los actos violentos se van reduciendo. Aún así durante el curso 2001-02, último referenciado se produjeron 17 homicidios y 5 suicidios, lejos de los 34 homicidios del curso 1997-98 y los 8 suicidios del 1999-2000. Así mismo reporta que la discriminación entre el alumnado había disminuido a la mitad en general (del 10% al 5%), incluyendo el robo, las agresiones sexuales y la agresión simple.

## Primera Parte: Fundamentación teórica

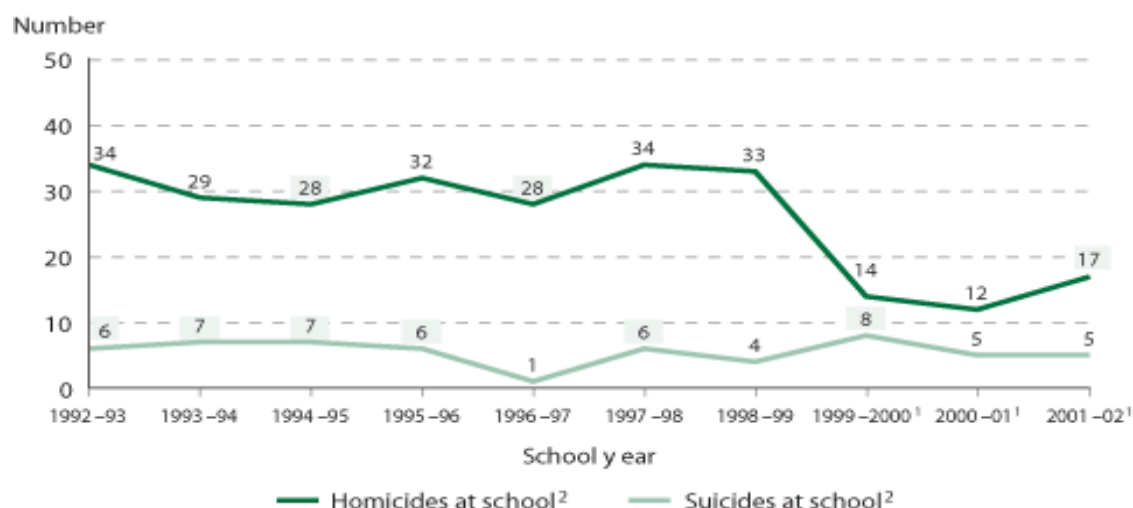


**Gráfico 2. 1.** Evolución de homicidios y suicidios ocurridos en las escuelas americanas. Tomado de National Center for Education Statistics (2006).

Siendo difíciles de comparar y comprobar estos datos, aportamos dos estudios separados por 14 años de diferencia: Hoover, Oliver y Hazler (1992) con una muestra de 207 estudiantes encontró que el 21,3% eran víctimas y el 11,6% agresores; más tarde Harris et al. (2006) indican que el 59% de los estudiantes responden que el acoso se produce “a veces” y el 33% “con frecuencia” lo que quiere decir que el 92% del alumnado admite haber visto actos de acoso escolar.

🌟 **Canadá.** En este país también es amplio el interés por el acoso escolar, ya en 1991, dirigido por Pepler se desarrolló en Toronto un estudio que evidenció que casi la mitad de la muestra había padecido situaciones de intimidación; así mismo, Pepler y Craig (1995) tras un estudio observacional señalan que junto a víctimas y agresores, en los episodios de malos tratos hay presentes otros estudiantes (Ortega et al., 2000b). Lo más reseñable de las investigaciones de Pepler es el método observacional a través de cámaras de vídeo y micrófonos inalámbricos que han reportado numerosos y valiosos datos.

## IBEROAMÉRICA

Existen muy pocos estudios sobre la violencia escolar en los países en vías de desarrollo y concretamente en Ibero América y los que hay o son poco fiables (Ohsako, 1999) o se han centrado en el estudio de **las maras** como fenómeno violento descollante y cuando se ha centrado en el contexto escolar los porcentajes han sido “escalofrantes”

(Santacruz y Portillo, 2002; Socayón, 2003 citado en Ortega, Sánchez, Ortega-Rivera, Del Rey y Genebat, 2005). No obstante, aunque las dificultades por las que pasan estos países inciden en una baja escolaridad y en un nivel de violencia sobre los jóvenes muy alto, no todos los países en esta situación económica son iguales.

☀ En Nicaragua, financiado por Department For International Development from United Kingdom, se realiza un estudio en la zona metropolitana de la capital en el que participan 3042 estudiantes de primaria de entre 8 y 22 años (tabla 2. 9) usando el “*Cuestionario sobre convivencia, violencia y experiencias de riesgo en primaria*” (Ortega y Del Rey, 2003a). De las tres dimensiones de las que consta el cuestionario: victimización de iguales, maltrato y abuso de adultos y comportamiento agresivo; expondremos los del segundo y tercer apartado (Ortega et al., 2005) por ser los más cercanos a nuestros objetivos de investigación.

| (Ortega et al., 2005) N = 3.042 |              |              |              |              |              |             |           |
|---------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|-----------|
|                                 | Robo         | Insulto      | Físico       | Exclusión    | Amenazar     | Sexual      |           |
| Muchas Veces                    | 28,9%        | 21,8%        | 20,2%        | 16,8%        | 16,8%        | 2,2%        | Víctimas  |
| Algunas Veces                   | 19,4%        | 23,5%        | 17,3%        | 20,4%        | 8,7%         | 1,8%        |           |
| <b>Total</b>                    | <b>48,3%</b> | <b>45,3%</b> | <b>37,5%</b> | <b>37,2%</b> | <b>25,5%</b> | <b>4%</b>   |           |
| Muchas Veces                    |              | 10,7%        | 11,9%        | 7,2%         | 7,5%         | 2,5%        | Agresores |
| Algunas Veces                   |              | 41%          | 17,9%        |              |              | 1,8%        |           |
| <b>Total</b>                    |              | <b>51,7%</b> | <b>29,8%</b> |              |              | <b>4,3%</b> |           |

**Tabla 2. 9.** Violencia entre escolares de Nicaragua. Basado en Ortega et al. 2005.

Los autores destacan que en Nicaragua, en comparación a Europa, se encuentran muy altas las cifras de maltrato cruel: violencia física, robos y abusos sexuales que parecen estar influidas por factores culturales y socioeconómicos; y sobre todo la frecuencia de la violencia sexual que está tres puntos por encima de la media española.

### ASIA

☀ **Japón.** Es uno de los países que más atención ha dedicado a este tema, iniciado en los

setenta con un amplio movimiento de preocupación de los profesores de secundaria por el problema de la violencia escolar, alcanzando la cumbre al suicidarse 16 escolares (Ortega et al., 2000b; Yoneyama et al., 2003). En el trabajo de Hirano (1992) se describe el problema destacando que solo el 33% de estudiantes cree que no intimidaría a un compañero; pero lo más descollante del caso japonés es que raramente se habla del problema con los adultos –el 80% de las víctimas y el 90% de los intimidadores reconoce que no hablan con sus padres sobre el tema- lo que dificulta enormemente la posibilidad de reducir los niveles de bullying y puede explicar los numerosos casos de trastornos somáticos que padecen los estudiantes japoneses (Mora-Merchán, 1997).

El caso japonés presenta unas circunstancias distintivas por su peculiar tradición cultural, se pueden concretar según Yoneyama et al. (2003):

### **Agresores:**

- Los agresores rara vez actúan solos, casi siempre lo hacen en grupo contra una sola víctima, lo que la convierte en una intimidación especialmente brutal.
- Al actuar en grupo la culpabilidad es distribuida entre todos los miembros debilitando la percepción de malas acciones.
- Estos grupos de agresores intentan soltar la frustración a través de la intimidación y la consideran como un juego.
- Según un informe policial, el 70% del acoso escolar en Japón es de estilo indirecto y psicológico. Es característico el “*Shikato*” decisión deliberada de un grupo de ignorar o aislar a un estudiante.

### **Víctimas:**

- Existe el término con connotaciones religiosas “*Kegare*” = contaminado, para denominar a aquellas personas que son “impuras” y que por lo tanto deben ser excluidas de la sociedad. Este término es aplicado a las víctimas con lo que se fuerza su completo aislamiento.
- Como estos ataques son repetidos se establece un ciclo que es casi imposible de violar.



### **OCEANIA**

✳ **Australia.** En el caso australiano, destacan los investigadores Rigby y Slee que con sus trabajos de 1991 y 1993 inauguran los estudios sobre el maltrato entre escolares. A esta investigación le siguió una iniciativa del gobierno federal conocida como “Sticks and Stones” un informe sobre la violencia escolar en las escuelas australianas a gran escala en el que se encuestó a 39.000 estudiantes de entre 7 y 17 años, arrojando que no menos del 19% de ellos declaraban ser intimidados, aunque encontraban que disminuía con la edad con un resurgimiento al comienzo de la escuela secundaria (Rigby et al., 2005).

### **EUROPA**

✳ **Turquía.** Es difícil conocer datos de este país al no existir estadísticas oficiales sobre comportamientos violentos, lesiones y homicidios aunque la preocupación por estos temas va creciendo en la sociedad (Alikasifoglu et al., 2004). En este mismo estudio (tabla 2. 10), que abarca las conductas violentas entre adolescentes, informan también sobre intimidación escolar con datos referidos a la zona de Estambul de una muestra de 4.153 estudiantes de secundaria escogidos al azar.

| (Alikasifoglu et al., 2004) N = 4.153 |             |        |                       |        |                          |        |
|---------------------------------------|-------------|--------|-----------------------|--------|--------------------------|--------|
| Grado                                 | Intimidados |        | Intimidados con armas |        | Acuden con armas a clase |        |
|                                       | Chicos      | Chicas | Chicos                | Chicas | Chicos                   | Chicas |
| 9º                                    | 43%         | 22%    | 12%                   | 4%     | 13%                      | 6,4%   |
| 10º                                   | 37%         | 23%    | 12%                   | 2%     | 5%                       | 3%     |

**Tabla 2. 10.** La intimidación en Turquía. Basado en Alikasifoglu et al. (2004)

### ***Escandinavia.***

✳ **Finlandia.** A finales de los setenta comienzan los estudios el equipo de Lagerspetz que desarrolla, en un primer momento, (Lagerspetz et al., 1982), una investigación de incidencia del problema: 5,5% de agresores y 3,9% de víctimas; con posterioridad Björkqvist y col., (Björkqvist, Ekman, y Lagerspetz, 1982) se interesan por la competencia social y la autoestima de los implicados y más tarde trabajaron sobre la agresividad indirecta de las niñas (Björkqvist, Lagerspetz, y Kaukianen, 1992). Por otro lado, la

## Primera Parte: Fundamentación teórica

---

concreción del acoso como un proceso de grupo y la aparición de distintos roles estableciendo que casi todos los estudiantes estén de alguna manera inmersos en el fenómeno, es la línea de investigación desarrollada por Salmivalli, en los comienzos con parte del equipo anterior (Salmivalli et al., 1996; Salmivalli et al., 1997) y a continuación sola (Salmivalli, 1998, 1999, 2002a, 2002b) más interesada por la intervención y prevención desde su perspectiva grupal.

Como datos relevantes señalamos los que ofrece Kumpulainen (ver tabla 2. 11): los niños están más involucrados (57%) en acoso escolar y es más probable que sean agresores (8,0%) y víctimas agresivas (25,1%) que las niñas que están menos implicadas (37,6%) y tienen muchas menos probabilidades de ser agresoras (2,3%) y víctimas agresivas (9,25); sin embargo corren, aproximadamente, el mismo riesgo de ser víctimas (23,9% niños y 26,0% niñas) (Kumpulainen et al., 2001).

| (Kumpulainen et al.) N = 60.007 |        |          |        |                 |        |
|---------------------------------|--------|----------|--------|-----------------|--------|
| Agresores                       |        | Víctimas |        | Víctima/agresor |        |
| Chicos                          | Chicas | Chicos   | Chicas | Chicos          | Chicas |
| 8.0%                            | 2,3%   | 23,9%    | 26,0%  | 25,1%           | 9,25%  |

Tabla 2. 11. La intimidación en Finlandia.

☀ **Noruega.** Aquí tienen lugar los primeros trabajos sistemáticos a inicios de 1970 llevados a cabo por Dan Olweus de la Universidad de Bergen. Olweus, dirige cuatro grandes estudios, de los que resaltamos:

- o Estudio nacional en Noruega (1983). Con una muestra de 130.000 estudiantes de entre 8 y 16 años y diseño transversal utilizando el *Cuestionario abusón/víctima* (1983), arrojan los datos siguientes:
  - 15% estudiantes implicados en el fenómeno.
  - 9% eran víctimas, 7% agresores y 1,6% abusones y víctimas.
  - 5% involucrados en casos más graves: semanalmente.
  - Género de agresores y víctimas solía ser masculino.
  - Conforme crecen y avanzan en edad descende el número de víctimas.
  - En tabla 2.12, aparecen los datos por sexos de víctimas y agresores que

corresponderían a la edad de 1º y 2º de ESO en España que son los que componen nuestra muestra.

| Estudio Nacional de Noruega (1983)<br>N = 130.000 |           |        |          |        |
|---------------------------------------------------|-----------|--------|----------|--------|
| Edad                                              | Agresores |        | Víctimas |        |
|                                                   | Chicos    | Chicas | Chicos   | Chicas |
| 12-13 años                                        | 11,7%     | 3,1%   | 8,4%     | 5,5%   |
| 13-14 años                                        | 11,7%     | 2,2%   | 8,0%     | 3,3%   |

**Tabla 2. 12.** La intimidación en Noruega. Basado en Olweus (1985)

Posteriormente, evalúa 42 escuelas (Olweus, 1991 citado en Ortega y Mora-Merchán, 1998) en las que destaca que en aquellos centros en los que se había aplicado el programa de intervención mostraban un descenso de la intimidación y otras conductas violentas y antisociales.

Por último ofrecemos (tabla 2. 13) los resultados encontrados por Olweus (2001) citado en Serrano Sarmiento et al. (2005b)

| Olweus (2001) |        |          |        |
|---------------|--------|----------|--------|
| Agresores     |        | Víctimas |        |
| Chicos        | Chicas | Chicos   | Chicas |
| 9,8%          | 4,9%   | 8,7%     | 6,9%   |

**Tabla 2. 13.** Incidencia de acoso escolar en Noruega 2001

🌟 **Suecia.** La investigación en Suecia está muy ligada a la figura de Olweus, ya que éste dirigió el primer trabajo de aquel país en 1970 con una muestra de 3 cohortes de 900 chicos con diseño longitudinal. Más tarde, compara los resultados obtenidos en tres grandes zonas de Suecia (N = 17.000) con las tres principales ciudades noruegas, en los que obtiene resultados similares, aunque concluye que en Suecia el problema es de mayor gravedad.

### **Islas Británicas**

🌟 **Irlanda.** Se realizan los primeros estudios en Dublín por O'Moore (1989) y O'Moore y

## Primera Parte: Fundamentación teórica

---

Hillery (1989), más tarde durante el curso 1993/94 se llevó a cabo un estudio nacional realizado por o`Moore, Kirkham y Smith, también en Dublín cofinanciado por el Ministerio Irlandés de Educación y por la *Gulbenkian Foundation*. (Defensor del Pueblo, 2000; Mora-Merchán, 1997; Ortega, 2000)

🌟 **Escocia.** Mellor (1988) citado en Ortega et al. (2000b), acomete un estudio en el que encuentra que el 6% de las chicas y el 11% de los chicos han sido victimizados. Este primer trabajo dio lugar a otro posterior, con apoyo institucional en el que investigó a una muestra de 942 estudiantes, siguiendo la metodología que usó Olweus en Noruega y Suecia, del que resultó que un 6% de estudiantes escoceses habían sufrido intimidación y un 4% reconocían agredir a sus compañeros (Mora-Merchán, 1997; Ortega, 2000).

🌟 **Inglaterra.** Desde los años ochenta se publican trabajos sobre bullying obteniendo gran relevancia científica y social. El interés arranca a raíz de varios suicidios de escolares que coinciden con la aparición de tres trabajos publicados sobre el tema (ver apartado 2.2), con la traducción al inglés de la obra de Olweus y la publicación del informe *The Elton Report* (1989). Aunque no se tomaron medidas inmediatas a escala ministerial la Fundación Gulbelkian constituyó un grupo de trabajo *-Bullying in the schools-* que diseñó y llevó a cabo el proyecto anti-bullying de Sheffield (Smith y Sharp, 1993).

En el estudio de Sheffield (Whitney et al., 1993) se utilizó el cuestionario de Olweus modificado y adaptado a la edad y características de la población inglesa cuyos resultados fueron (tabla 2. 14):

| (Whitney et al., 1993) N = 6.758 |           |        |          |        |
|----------------------------------|-----------|--------|----------|--------|
| Etapa                            | Agresores |        | Víctimas |        |
|                                  | Chicos    | Chicas | Chicos   | Chicas |
| Primaria                         | 6%        | 1%     | 10%      | 10%    |
| Secundaria                       | 2%        | 1%     | 5%       | 4%     |

Tabla 2. 14. La intimidación en Inglaterra en 1991.

Coincidiendo con algunas de las consideraciones de trabajos anteriores:

- Se produce un descenso del número de víctimas y agresores (menos acusado) a lo largo de la escolaridad.
- Los chicos están más implicados en el problema del maltrato como agresores y como víctimas.
- Alrededor del 80% de los actos de victimización ocurren entre estudiantes de la misma clase y el resto de cursos superiores.
- Las víctimas no suelen informar a los adultos aunque es más probable que ocurra en primaria.

Ya en 2001 al hacer una comparación entre Inglaterra y Alemania (tabla 2. 15), Wolke y col., (Wolke, Woods, y Stanford, 2001) exponen los siguientes datos referidos a Inglaterra.

| (Wolke, Woods, y Stanford, 2001) N = 2.377 |           |        |          |        |                 |        |
|--------------------------------------------|-----------|--------|----------|--------|-----------------|--------|
| Edad                                       | Agresores |        | Víctimas |        | Víctima/agresor |        |
|                                            | Chicos    | Chicas | Chicos   | Chicas | Chicos          | Chicas |
| 6 años                                     | 4,9%      | 2,9%   | 46,3%    | 42,8%  | 13,5%           | 6,4%   |
| 8 años                                     | 7,3%      | 2,9%   | 41,2%    | 38,7%  | 18,0%           | 9,9%   |

Tabla 2. 15. La intimidación en Inglaterra en 2001.

### *Europa Central*

🚩 **Alemania.** A pesar de que la violencia juvenil ha sido estudiada con atención en este país desde la década de los ochenta, no es hasta los noventa cuando se reflejan los abusos entre iguales en la escuela. Podemos citar a Funk (1997) y Lösel y Bliesener (1999), como investigaciones que sin perder esta tradición concretan datos sobre la violencia escolar. Es reseñable, que no hay un estudio a escala nacional al ser un país federal y tener transferidas las competencias educativas a cada uno de los länder (Defensor del Pueblo, 2000; Mora-Merchán, 1997; Ortega, 2000; Ortega y Mora-Merchán, 2000).

En Wolke et al. (2001), encontramos datos referidos a la prevalencia de bullying (tabla 2. 16) con una muestra compuesta por estudiantes 1538 de 8 años de la zona de

Munich y Ausburgo, en la que halla:

| (Wolke et al., 2001) N= 1.538 |        |          |        |                 |        |
|-------------------------------|--------|----------|--------|-----------------|--------|
| Agresores                     |        | Víctimas |        | Víctima/agresor |        |
| Chicos                        | Chicas | Chicos   | Chicas | Chicos          | Chicas |
| 12,5%                         | 5,0%   | 13,6%    | 18,6%  | 18,4%           | 7,5%   |

**Tabla 2. 16.** La intimidación en Alemania en 2001.

✳ **Suiza.** Al igual que Alemania, en su inicio los estudios no eran específicos sobre el problema de la intimidación entre escolares. El estudio de Mülli en 1992 es el primero, seguido en 1994 por el de Woringer que arrojan resultados similares al resto de Europa (Ortega et al., 2000b).

✳ **Holanda.** Tom Mooij, es el investigador más destacado en este país sobre malos tratos entre escolares; ya en 1992 exploró 66 centros de primaria y secundaria encontrando que los estudiantes agresores no son víctimas asiduas a su vez de otros estudiantes. A raíz de este estudio, en 1995, el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia comenzó una Campaña Nacional: ‘Preventing and combating violence in schools’ cuyos objetivos eran estimular el conocimiento entre los estudiantes del comportamiento sociable y respaldar los intentos de las instituciones y los profesionales para hacer las escuelas lugares más seguros. Gracias a esta iniciativa se introdujo una línea telefónica de ayuda nacional para asesorar en momentos de crisis a padres, estudiantes y escuelas; se desarrollaron instrumentos para medir los problemas de intimidación y violencia en las escuelas; se facilitó información sobre modelos de reducción y enfoques adecuados para la escuela; se auspició la celebración de la Conferencia de la Comunidad Europea “Escuela más segura” en febrero de 1997; así como la difusión de materiales, cómics y varios recursos educativos. En el año 2000, se realizó un estudio para comprobar la eficacia de la campaña emprendida, para lo que se administró un cuestionario a 4159 estudiantes el cual concluyó que las conductas de perturbación en la escuela, violencia emocional y personal y el daño intencional habían bajado (Mooij, 2005).

🌟 **Bélgica.** Las principales investigaciones están ligadas a estudios de salud, como el primero desarrollado por la Universidad de Ghent en 1993 realizado por Stevens y Van Oost, que forma parte de un programa de prevención de salud y otro, más tardío, auspiciada por la OMS en 1995 que incluye alguna dimensión cercana al tema. Con datos similares a los encontrados en otros países europeos (Ortega et al., 2000).

### **Europa Mediterránea.**

🌟 **Italia.** Las primeras exploraciones fueron realizadas por Basilisco en 1989, en la que el 20% de los 500 encuestados declaraban tener malos tratos entre compañeros. Ya en 1996, Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith investigan en escuelas del centro y sur de Italia, encontrando niveles muy elevados de bullying (Baldry, 2005; Defensor del Pueblo, 2000). Esto trajo consigo una sensibilización ante el fenómeno y en estudios posteriores, recogidos por Fonzi (1997) se toman muestras de otras zonas de la península que corroboran las altas cifras del primero (Defensor del Pueblo, 2000; Ortega, 2000; Ortega et al., 2000b). En las tablas 2. 17 y 2. 18 ofrecemos datos de varios trabajos que ejemplifican lo antedicho.

| Fonzi (1997) N = 1.400      |        |                            |        |
|-----------------------------|--------|----------------------------|--------|
| Agresores<br>Una vez semana |        | Víctimas<br>Una vez semana |        |
| Chicos                      | Chicas | Chicos                     | Chicas |
| 23,4%                       | 16,4%  | 10,2%                      | 8,7%   |

**Tabla 2. 17.** La intimidación en Italia 1997.

En cuanto al término usado para referirse al problema, presenta cierta característica especial, pues en italiano existe la palabra “*bullo*” referido a “machote” sin connotación negativa por lo que se prefería emplear “*prepotenze*” sin embargo, los medios de comunicación al traducir del inglés y los propios investigadores usan en la actualidad la palabra “bullismo” (Baldry, 2005).

| ESTUDIO                       | AGRESORES |        | BULLY/<br>VICTIM | VÍCTIMAS |        |
|-------------------------------|-----------|--------|------------------|----------|--------|
|                               | CHICOS    | CHICAS |                  | CHICOS   | CHICAS |
| Baldry (1998)                 | 34,2%     | 25,3%  |                  | 25%      | 31%    |
| Baldry y Farrington(1999)     | 31,2%     | 18,6%  | 12,2%            | 24,8%    | 34,5%  |
| Smorti, Ciucci y Fonzi (1997) | 28,5%     | 15,1%  | 20%              | 29,2%    | 31,2%  |
| Bacchini y Valerio (1997)     | 31,8%     |        | 10,4%            | 30,7%    |        |
| Pastorelli (1997)             | 20,2%     | 19,9%  | 17,3%            | 17,5%    | 25,7%  |

Tabla 2. 18. La intimidación en Italia. Basado en Baldry (2005)

✶ **Portugal.** El inicio de la investigación en el país vecino lo marca el trabajo de la Universidad de Minho en la primavera de 1993, dirigido por el profesor Smith en la zona de Braga cuyos resultados Almeida (1999), fueron coherentes con el resto de los resultados europeos (tabla 2.19). (Defensor del Pueblo, 2000; Ortega y Mora-Merchán, 2000)

| Almeida (1999) N = 6.100        |        |                                |        |
|---------------------------------|--------|--------------------------------|--------|
| Agresores<br>+2 veces trimestre |        | Víctimas<br>+2 veces trimestre |        |
| Chicos                          | Chicas | Chicos                         | Chicas |
| 20,5%                           | 9,6%   | 24,2%                          | 18,7%  |

Tabla 2. 19. La intimidación en Portugal en 1999

En **resumen**, parece que el fenómeno del acoso escolar está extendido por todo el mundo, en todos los continentes y en todas las culturas encontramos casos. La investigación se está adentrando, principalmente de la mano del Dr. Smith, del Dr. Olweus y de la Dra. Ortega en lugares que hasta ahora no habían estudiado este fenómeno, descubriendo que no están al margen.



## **2. 9. Los estudios previos en España.**

Si los estudios españoles comenzaron algo tarde en relación a otros países después han proliferado inspirados por instituciones públicas, fundaciones, universidades y consejerías de educación de distintas autonomías.

El primer trabajo que se realizó, lo hicieron dos profesores de instituto: Isabel Fernández (IES Pradolongo de Madrid) y Gumersindo Quevedo reflejado en Vieira, Fernández, y Quevedo (1989) y más tarde un artículo aparecido en Cuadernos de Pedagogía (Fernández y Quevedo, 1991). En este primer acercamiento aparecen los siguientes porcentajes de agresores y víctimas (tabla 2. 20):

| <b>Vieira, Fernández y Quevedo (1989)</b> |               |                           |               |
|-------------------------------------------|---------------|---------------------------|---------------|
| <b>N = 1.200</b>                          |               |                           |               |
| <b>Agresores</b>                          |               | <b>Víctimas</b>           |               |
| <b>+2 veces trimestre</b>                 |               | <b>+2 veces trimestre</b> |               |
| <b>Chicos</b>                             | <b>Chicas</b> | <b>Chicos</b>             | <b>Chicas</b> |
| <b>20,5%</b>                              | <b>9,6%</b>   | <b>24,2%</b>              | <b>18,7%</b>  |

**Tabla 2. 20.** Intimidación en España en 1989

Poco más tarde, Cerezo y Esteban, (1992) con una muestra de 317 estudiantes de entre 10 y 16 años de Murcia encontraron que el 11,4% eran agresores y el 5,4% víctimas. Estos datos fueron hallados a través de la nominación de los implicados permitiendo establecer su estatus sociométrico. Como hallazgos diferenciales señalamos:

- El número de agresores y víctimas dependía de la ubicación del centro.
- Los agresores se caracterizan por ser mayores y físicamente más fuertes, líderes, con alta autoestima, escaso autocontrol, relaciones familiares con cierta conflictividad y actitud negativa hacia la escuela.
- Las víctimas, por su lado, suelen ser más débiles, introvertidos, escaso autocontrol en relaciones sociales, ambiente familiar sobreprotector y actitud pasiva hacia la escuela.

### 2. 9. 1. Estudios del equipo de la Dra. Rosario Ortega

Prácticamente, al mismo tiempo que la investigación anterior, entre los años 1990 y 1992, se lleva a cabo el estudio piloto del “**Equipo de Sevilla**” dirigido por la Dra. Rosario Ortega en colaboración con el Dr. Smith, en el que se evalúa la incidencia en cinco centros de Sevilla usando el cuestionario de Olweus traducido y adaptado al español (Ortega y Mora-Merchán, 2000a). Expondremos los datos (tabla 2. 21) tal y como indican Ortega et al. (1998) y Ortega et al. (2000a) se hará tal como se recoge en Mora-Merchán (1997).

| <b>(Mora-Merchán, 1997) N = 859</b> |              |
|-------------------------------------|--------------|
| <b>Víctimas</b>                     | <b>1,6%</b>  |
| <b>Intimidadores</b>                | <b>1,4%</b>  |
| <b>Intimidadores-victimizados</b>   | <b>15,3%</b> |
| <b>Espectadores</b>                 | <b>77,4%</b> |
| <b>Otros</b>                        | <b>4,3%</b>  |

**Tabla 2. 21.** Resultados del estudio piloto de Sevilla (1992)

Son destacables los siguientes hallazgos:

- El número de intimidadores se mantiene constante a lo largo de las edades estudiadas.
- El número de espectadores crece según aumenta la edad.
- La autopercepción de víctima decrece con la edad.

Entre los años 1995 y 1998, “**El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar**” (SAVE), se lleva a cabo convirtiéndose en el paso siguiente al estudio piloto anterior. Inspirado en el modelo desarrollado en la universidad de Sheffield (Ortega y Del Rey, 2001), en éste se hace más evidente la intencionalidad educativa del proyecto al incluirse medidas de intervención detalladas: programas de trabajo, programa de gestión democrática de la convivencia, programa de trabajo en grupo cooperativo y programa de educación de emociones, sentimientos y actitudes. El estudio de incidencia recoge los datos de 4.914 estudiantes de primaria y secundaria de 26 centro educativos de Sevilla y su área metropolitana localizados en zonas urbanas de escasos recursos económicos y con graves problemas sociales. Según sus autores “para comprender bien la problemática de la

violencia en los centros educativos que necesitan toda la ayuda posible.” (Ortega et al., 1998). Se aplicaron dos instrumentos una prueba sociométrica y un cuestionario diseñado por el propio equipo de investigación con cuatro dimensiones: lo que dicen las víctimas, lo que dicen los agresores, lo que dicen los espectadores y actitudes y comportamiento ante el maltrato.

Los resultados del programa, cuatro años después, indica que los espectadores ha aumentado del 86% al 92%, disminuyendo el de víctimas del 9% al 4% y el de víctimas provocativas del 0,7% al 0,3%, al mismo tiempo que se observa mejora de las relaciones interpersonales (Ortega et al., 2001).

| (Ortega et al., 2000b) N= 4824 |        |          |        |                 |        |              |        |
|--------------------------------|--------|----------|--------|-----------------|--------|--------------|--------|
| Agresores                      |        | Víctimas |        | Agresor víctima |        | Espectadores |        |
| Chicos                         | Chicas | Chicos   | Chicas | Chicos          | Chicas | Chicos       | Chicas |
| 4,1%                           | 2,7%   | 6,4%     | 6,6%   | 1,3%            | 0,8%   | 88,2%        | 89,9%  |

**Tabla 2. 22.** Tipología de estudiantes y porcentajes. Basado en Ortega et al. (2000b)

**El Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE)**, se desarrolló durante los años 1997 a 2001 en el que se evaluó los datos procedentes de 2.828 estudiantes de secundaria de ocho centros, uno de cada provincia andaluza. Se usó el instrumento “*Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*” diseñado por Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995) que presenta cuatro dimensiones: autopercepción de la convivencia escolar, autopercepción como víctima, autopercepción como agresor y tipos de abusos, lugares, características de los agresores y víctimas y actitudes ante la violencia (Defensor del Pueblo, 2000). Este programa se llevó a cabo siguiendo un modelo de (*whole-policy*) política global centrado en la mejora de la convivencia escolar para la mejora de la conflictividad y violencia escolar (Ortega, 2005). En la tabla 2. 23, podemos comprobar el porcentaje de agresores y víctimas encontrados y en la tabla 2. 24, los tipos de malos tratos por cada nivel de secundaria.

| (ANDAVE) N = 2.828 |         |         |
|--------------------|---------|---------|
|                    | Agresor | Víctima |
| 1º y 2º ESO        | 30%     | 25-30%  |
| 3º y 4º ESO        | 24%     | 17-18%  |

**Tabla 2. 23.** Intimidación en secundaria en Andalucía

| Tipos de malos tratos<br>N = 2.828 | Curso  |        |        |        |
|------------------------------------|--------|--------|--------|--------|
|                                    | 1º ESO | 2º ESO | 3º ESO | 4º ESO |
| No sabe y otros                    | 22%    | 19%    | 13%    | 9%     |
| Maltrato verbal                    | 51%    | 53%    | 63%    | 70%    |
| Abuso físico                       | 27%    | 33%    | 32%    | 27%    |
| Robo                               | 4%     | 3%     | 4%     | 3%     |
| Amenaza                            | 28%    | 29%    | 34%    | 27%    |
| Exclusión social                   | 18%    | 15%    | 32%    | 41%    |

**Tabla 2. 24.** Tipo de malos tratos reportados por Ortega y Angulo (1998)

En un intento de resolver la dificultad de las comparaciones entre datos de bullying procedentes de distintos estudios se diseña el proyecto ***“Nature and prevention of bullying and social exclusion”*** en 2001. Bajo los auspicios de la Comisión XII de la Unión Europea ([www/gold.ac.uk](http://www/gold.ac.uk)); en aras de buscar un instrumento que permita medir adecuadamente el problema se diseña el ***“General survey questionnaire TMR”*** en coordinación con nueve equipos de investigación de cinco países europeos. El instrumento es basa en seis campos de contenido: tipos de maltrato, lugares de riesgo, dimensión social del fenómeno, respuesta de los estudiantes implicados ante el problema, la reacción de los demás y atribución de causas; además se tendrán en cuenta las variables edad y sexo (Mora-Merchán, Ortega, Justicia, y Benítez, 2001). Los resultados tendrán en cuenta el grado de implicación de los estudiantes como: no implicados, implicados moderados e implicados severos recurriendo a la clasificación de Whitney et al. (1993). En la primera administración española se aplicó a 423 estudiantes de entre 9 y 16 años de Sevilla y Granada de un centro de primaria y secundaria de cada provincia. En la tabla 2. 25 reflejamos los datos de acuerdo con Mora-Merchán et al. (2001)

|                                     |                 | <b>Implicación como víctima</b> |                                             |                                           |
|-------------------------------------|-----------------|---------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------|
| <b>Implicación como Intimidador</b> |                 | <b>No hay</b>                   | <b>Moderada</b>                             | <b>Grave</b>                              |
|                                     | <b>No hay</b>   | Espectadores (90%)              | Víctimas Moderadas (2,4%)                   | Víctimas severas (2,6%)                   |
|                                     | <b>Moderada</b> | Intimidadores moderados (1,8%)  | Intimidadores victimizados moderados (0,3%) |                                           |
|                                     | <b>Grave</b>    | Intimidadores severos (2,1%)    |                                             | Intimidadores victimizados severos (0,8%) |

**Tabla 2. 25.** Distribución de implicados según su carácter. Tomado de Mora-Merchán et al. (2001)

El informe añade muchos otros datos referidos a cada una de las dimensiones del instrumento que, a pesar de ser muy interesantes, exceden la intención de este apartado. Sin embargo, recogemos algunos de ellos esquemáticamente:

- El porcentaje de víctimas y agresores severos no alcanza el 5%, cifra no muy elevada pero sí muy significativa: “una verdadera crueldad”.
- Otro 5% participa del problema moderadamente. Esto supone que en cada clase puede haber 2 ó 3 estudiantes victimizados.
- El cuestionario es más sensible al no tener en cuenta el análisis de contingencia de las respuestas que elimina a aquellas respuestas no fiables.

### **2. 9. 2. El Informe del Defensor del Pueblo:**

El informe “*Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*” del año 2000, auspiciado por la Oficina del Defensor del Pueblo, codirigido por las doctoras Cristina del Barrio y Elena Martín y coordinado por la doctora Esperanza Ochaíta profesoras de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid; viene a consolidar la investigación en este campo: por primera vez, se percibe el problema como una preocupación institucional y nacional. La encuesta tiene carácter epidemiológico en todo el territorio nacional, siguiendo la línea de otros países de nuestro entorno. La muestra consta de 3.000 estudiantes escogidos de forma estratificada con afijaciones proporcionales por comunidades autónomas, de entre el censo nacional de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de 300 centros públicos y privados ubicados en las diecisiete autonomías y de los 300 jefes de estudio de esos centros educativos. Como

## Primera Parte: Fundamentación teórica

instrumentos se confeccionan dos cuestionarios uno para los estudiantes y otros para los jefes de estudio. La encuesta la realizó una empresa especializada a través de 74 entrevistadores desplazados a cada punto muestral.

Los bloques del cuestionario para los estudiantes recogen los aspectos referidos a: tipo de maltrato visto como espectador, como agresor y como víctima; características del agresor, sentimientos y relaciones sociales del estudiante; personas a quienes se comunica el echo y personas que intervienen. El de los profesores versaba sobre dos bloques: acciones que llevaba a cabo como jefe de estudios y las que hacía como profesor.

Los datos concretos serán tomados en cuenta para comparar los obtenidos por la investigación en curso, no obstante, reflejaremos algunos datos y conclusiones:

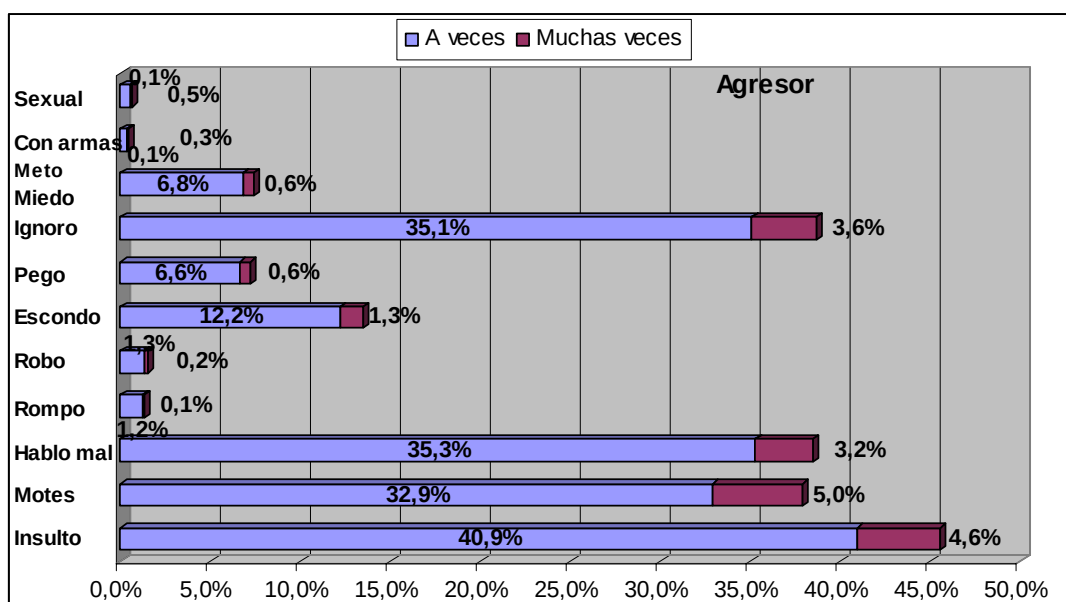


Gráfico 2. 2. Conductas agresivas informadas por autoinforme. Defensor del Pueblo 2000

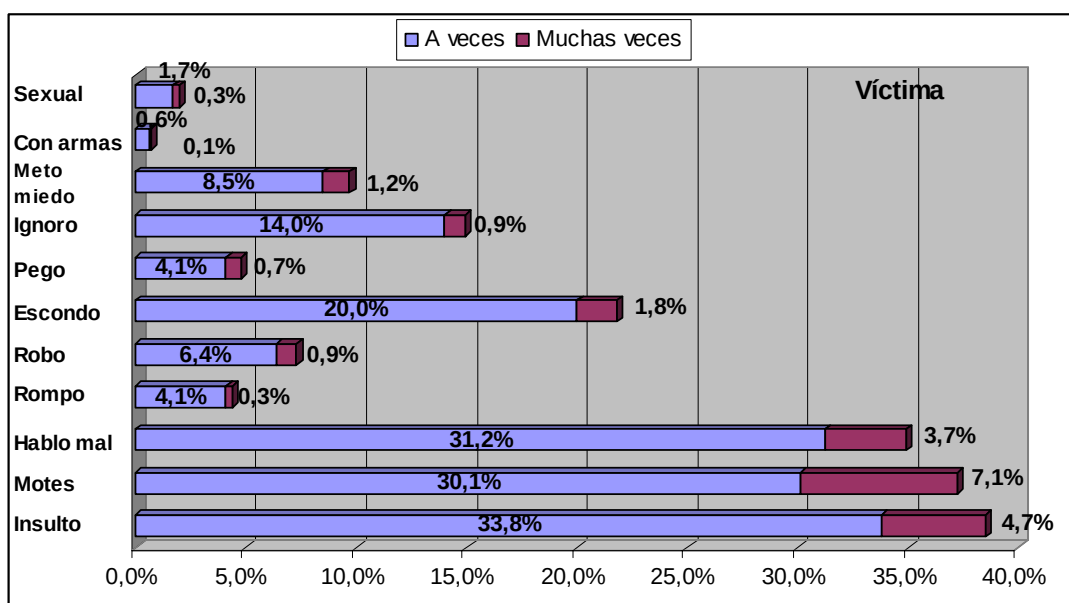


**Gráfico 2. 3.** Conductas agresivas recibidas según autoinforme. Defensor del Pueblo 2000

Observamos que no existe mucha discrepancia entre la percepción de lo que indican los estudiantes a través de autoinforme como agresores (gráfico 2. 2) y como víctimas (gráfico 2. 3) a excepción de las conductas más graves que las víctimas dicen que les ocurre más veces que lo que indican los agresores. Los espectadores (gráfico 2. 4.) sin embargo dicen ver mucho más todas las conductas, resaltando sobre todo en “muchas veces” que serían las compatibles con maltrato.

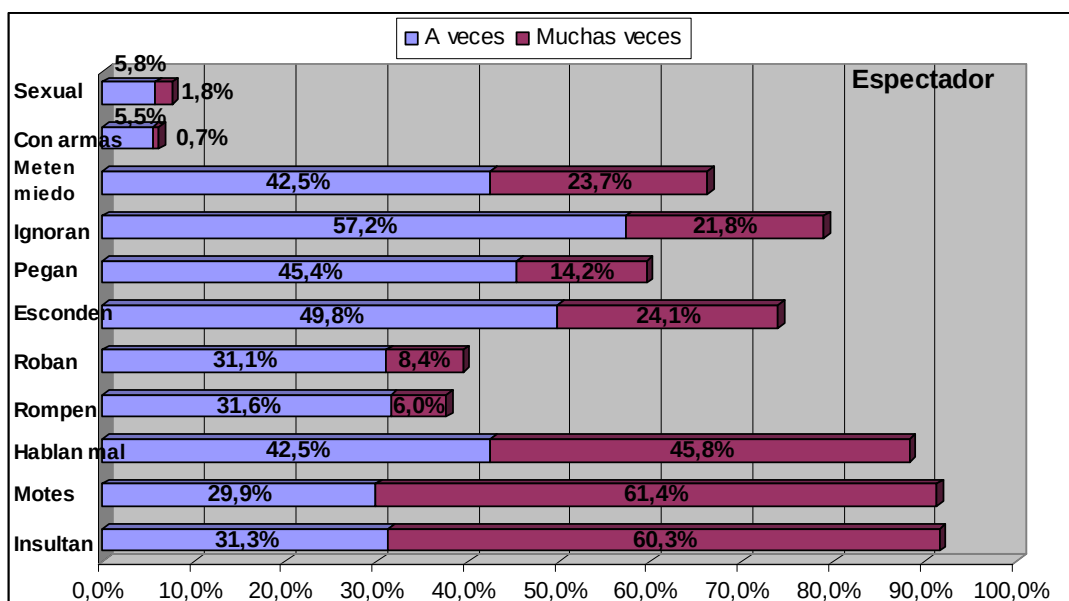


**Gráfico 2. 4.** Conductas agresivas vistas según autoinforme. Defensor del Pueblo 2000

- Todos los tipos de maltrato se dan en todos los centros estudiados aunque con incidencia distinta.
- Los casos más frecuentes son la agresión verbal y la exclusión social.
- No se observan diferencias significativas de incidencia entre comunidades autónomas, ni por tamaño de centro ni de titularidad.
- El género masculino tienen cifras más elevadas en todos los tipos de maltrato que las féminas, excepto en “*hablar mal de mi*”. Igual ocurre en el caso de los agresores, que son prioritariamente masculinos en todas las categorías excepto en “*hablar mal de otros*”.
- La variable curso incide en dos situaciones: los estudiantes de 1º de ESO, ignoran menos a sus compañeros que los de los demás cursos y los de 2º de ESO pegan significativamente más que el resto.

### 2. 9. 3. Otros informes e iniciativas

A raíz de este informe surgen otros en distintas comunidades que vienen a completar el panorama español y a describir el estado de la cuestión en cada una, así como otros informes de organizaciones, fundaciones, sindicatos, etc, que últimamente están teniendo mucha repercusión mediática.

Ofrecemos, en la tabla 2.26 siguiendo a García Correa, Calvo Hernando, y Marrero (2002), distintos estudios junto con las comunidades autónomas en las que se han realizado.

| COMUNIDAD       | INSTITUCION/FECHA                                  | RESULTADOS                                                                                                             |
|-----------------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Asturias</b> | Consejo Escolar de Asturias (2001)                 | No se detectan problemas serios de violencia, la mayoría son incumplimiento de normas y agresiones verbales.           |
| <b>Cataluña</b> | ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona (1996) | 14% de agresiones físicas y 14,5% de amenazas físicas. El 77% de las agresiones se producen en las aulas.              |
| <b>Canarias</b> | Consejo Escolar de Canarias (2001)                 | Dentro de la normalidad sin que signifique ausencia de conflictos. Mayor incidencia en zonas periurbanas y turísticas. |



## Capítulo II: El maltrato entre Escolares (Bullying)

|                        |                                                                                        |                                                                                                                                                                         |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Castilla y León</b> | Consejo Escolar de Castilla y León (2001)                                              | Se analizan 410 centros de todas las etapas, no detectándose problemas de violencia y agresividad, excepto en algunos centros de ESO, especialmente en 3º de ESO.       |
| <b>Galicia</b>         | Consejo Escolar de Galicia (2001)                                                      | Sólo el 12% de los estudiantes considera la convivencia mal y el 2,2% muy mal.                                                                                          |
| <b>Madrid</b>          | CIDE (1995)                                                                            | El 72% de los profesores considera la indisciplina como el principal problema                                                                                           |
|                        | Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (2000)                               | Los estudiantes consideran que hay agresiones físicas en los centros y que algunos profesores le tenían miedo a determinados estudiantes.                               |
| <b>Murcia</b>          | Tesis doctoral Cerezo, F. (1996)                                                       | En todos los centros escolares hay agresores y víctimas, hay el doble de los primeros. Mayor incidencia en 7º de EGB.                                                   |
| <b>Navarra</b>         | Hernández y Sarabia (1998)                                                             | La violencia escolar es una realidad, sobre todo a partir de los 10 años, que excede del ámbito escolar. Los chicos son más agresivos que las chicas.                   |
|                        | Consejo Escolar de Navarra (2001)                                                      | No existen situaciones graves de convivencia salvo algunos casos de radicalización política.                                                                            |
| <b>País Vasco</b>      | Arana (1996)                                                                           | La violencia va adquiriendo matices vandálicos con material y edificios.                                                                                                |
|                        | Consejo Escolar del País Vasco (2001)                                                  | Convivencia normal excepto en ciertos focos de tensión. Se reconoce el maltrato entre iguales, en ausencia del profesorado, caracterizado por insultos, burlas y robos. |
| <b>Valencia</b>        | Comisión “Programa para el Fomento de la Convivencia en los Centros Educativos” (1999) | La violencia más común entre los estudiantes es la psicológica pero no es alarmante.                                                                                    |
|                        | “Los conflictos en las aulas de ESO: un estudio sobre la Comunidad de Valencia” (2000) | Violencia verbal (71%), intimidación psicológica (18%) y vandalismo (20%) son los conflictos más habituales en los centros valencianos según los profesores.            |

**Tabla 2. 26.** Estudios por comunidades autónomas sobre violencia escolar. Basado en García Correa et al., (2002)

**El Informe Catalán.** (Departament d'Ensenyament y Departament d'Interior, 2002) es un informe institucional en el que colaboran varios departamentos catalanes para conocer el estado de la convivencia escolar en su autonomía: maltrato, agresión, robo y consumo de drogas. Para ello administran un cuestionario a una muestra de 7.416 escolares que contiene los siguientes bloques: percepción general del maltrato en la escuela, percepción del maltrato en la clase, percepción del maltrato sufrido, el estudiante

maltratador y el consumo de drogas.

Los resultados indican que el porcentaje de alumnos/as que experimentan acciones negativas una o más veces a la semana en cada tipo son: burlas el 10,5%, mentiras sobre ellos el 5,6%, robos el 1,3%, agresión física el 2,4% y obligarle a hacer cosas que no quiere el 0,6%. Al igual que el estudio nacional no encuentra disimilitud entre escuelas públicas y privadas aunque algo mayor para las últimas en cuanto a la violencia escolar, por el contrario, sí entre géneros, siendo mayor la posibilidad de ser víctima o agresor para los chicos.

El gobierno vasco, en el año 2004, encarga un estudio sobre el acoso escolar (Oñederra, Martínez, y Ubieta, 2004) en el **País Vasco**, en el que se administra un cuestionario a 3.132 estudiantes de secundaria cuyos resultados son similares a los encontrados en otros estudios. Pero podemos destacar algunos de ellos:

- ▶ Los testigos, víctimas y agresores coinciden en indicar que las agresiones verbales son las de mayor frecuencia a bastante distancia de las demás.
- ▶ En el 45% de los casos son un grupo de chicos los que agraden a otros, en un 17% son grupos de chicos y chicas y un chico solo otro 17%.
- ▶ El 25,6% de los estudiantes reconocen haber tenido miedo alguna vez al acudir al centro y el 2,1% a menudo. El motivo que aduce un 28,9% es por miedo a uno o varios de sus compañeros.
- ▶ Tan solo el 3,7% del alumnado es victimizado al menos una vez a la semana, siendo los chicos los que más participan como víctimas y 1º de ESO el curso de mayor incidencia.
- ▶ Los centros pequeños ubicados en localidades menores de 15000 habitantes tienen menor frecuencia de acoso.

La **Comunidad Autónoma Andaluza**, también recoge la preocupación sobre las conductas violentas en la escuela y emprende una serie de actuaciones complementarias: la convocatoria de un Foro sobre la convivencia en los centros educativos (Granada, 12 y 13 diciembre de 2005) y la realización de una encuesta (Consejo Escolar de Andalucía, 2006)

para conocer el estado actual del clima de convivencia, requerimiento efectuado al **Consejo Escolar de Andalucía** que concluye en un informe que es presentado al Parlamento Andalucía en diciembre de 2005, donde es aprobado por unanimidad. La encuesta, se basa en sendos cuestionarios dirigidos a estudiantes, familias, profesores, personal de administración y servicios, equipos directivos y consejos escolares de 1061 centros participantes con un total de 895 estudiantes. Aunque las dimensiones establecidas en la encuesta abarcan más aspectos, nos centraremos en el bloque siete titulado “*El alumnado: convivencia y conflictos entre iguales*” y dentro de él, en el apartado b) *violencia entre iguales*, del que extraemos los siguientes resultados (tabla 2. 26), según los datos referidos a los estudiantes andaluces:

| Conducta                                                                     | Nunca | A veces | Muchas veces |
|------------------------------------------------------------------------------|-------|---------|--------------|
| Intimidar con amenazas a un compañero                                        | 20,6% | 66,5%   | 12,9%        |
| Agredir verbalmente a un compañero: insultar, poner mote, etc.               | 8,1%  | 48,2%   | 43,7%        |
| Agredir físicamente: pegar, pelearse, etc.                                   | 19,6% | 73,1%   | 7,3%         |
| Aislar, rechazar, ignorar, no dejar participar o difundir rumores            | 19,3  | 67,8%   | 12,9%        |
| Discriminar a compañeros por razón de sexo, aspecto, raza u origen cultural. | 42,0% | 49,0%   | 9,0%         |

**Tabla 2. 27.** Datos de la Encuesta del Consejo Escolar Andaluz,<sup>3</sup> referidos a los estudiantes.

Y en la tabla 2. 28 exponemos los que constan para Huelva, por ser los que coinciden con nuestra población de estudio aunque su representatividad es baja (N = 52).

---

<sup>3</sup> Los datos publicados por el Consejo Escolar Andaluz, aparecen en frecuencias absolutas que nosotros hemos convertido en porcentajes. Así mismo, las respuestas aparecen clasificadas en cinco categorías que hacen muy difícil su operativización, tal como se reconoce en el informe, y las hemos agrupado en tres: “nunca” que recoge los datos de igual nombre; “a veces” que acumula los de “rara vez” y “a veces” y “muchas veces” que resume los que aparecen en la encuesta como “muchas veces” y “siempre”.

| Conducta                                                                     | Nunca | A veces | Muchas veces |
|------------------------------------------------------------------------------|-------|---------|--------------|
| Intimidar con amenazas a un compañero                                        | 23,5% | 62,7%   | 13,8%        |
| Agredir verbalmente a un compañero: insultar, poner mote, etc.               | 9,8%  | 43,1%   | 47,1%        |
| Agredir físicamente: pegar, pelearse, etc.                                   | 15,4% | 75,0%   | 9,6%         |
| Aislar, rechazar, ignorar, no dejar participar o difundir rumores            | 17,3% | 73,1%   | 9,6%         |
| Discriminar a compañeros por razón de sexo, aspecto, raza u origen cultural. | 40,4% | 51,9%   | 7,7%         |

**Tabla 2. 28.** Datos de la Encuesta del Consejo Escolar Andalúz, referidos a los estudiantes de Huelva.

El Informe Cisneros VII: **“Violencia y acoso escolar” En alumnos de primaria, eso y bachiller**<sup>4</sup> fechado en septiembre de 2005 (Oñate y Piñuel, 2005) fue encargado por el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDI), a Araceli Oñate e Iñaki Piñuel. Se administra el Autotest Cisneros para evaluar el índice global de acoso, a una muestra de la Comunidad de Madrid, compuesta por 4600 estudiantes de 2º de primaria a 2º de bachillerato, destacando los siguientes hallazgos:

- ⇒ La intimidación es mayor en 2º, 3º y 4º de primaria para ir descendiendo a lo largo de la escolaridad, más rápidamente a partir de 3º de ESO.
- ⇒ El 24% de los estudiantes son considerados víctimas de los que el 10% son niñas y el 14% niños, destacando que el 5% de ellas lo son durante todo el curso y el 3,9% desde siempre.
- ⇒ La secuela clínica más probable después de vivir una situación de acoso escolar suele ser el estrés postraumático seguido de depresión e ideación suicida.
- ⇒ Los estudiantes señalados como agresores son el 39% de los que el 26% son chicos y el 13% chicas que en la mayoría de las ocasiones están en su propia clase.
- ⇒ Los acosadores aumentan entre 2º y 4º de primaria, entre 1º y 3º de ESO y en 2º bachiller.

---

<sup>4</sup> ([www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf](http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf))

Por último, mencionamos el informe “Violencia entre compañeros de escuela. España 2005”, dirigido por Ángela Serrano e Isabel Iborra para el **Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia** (Serrano Sarmiento e Iborra, 2005a). Este estudio se realiza a través de entrevista telefónica asistida por ordenador a 800 adolescentes de 12 a 16 años, distribuidos proporcionalmente a sexo, edad, comunidades autónomas y tamaño de municipios en el que se responde un cuestionario estructurado de 32 preguntas divididas en tres secciones: testigo, víctima y agresor, informando de los resultados siguientes (tabla 2. 29):

| (Serrano e Iborra, 2005) N= 800 |        |          |        |
|---------------------------------|--------|----------|--------|
| Agresores                       |        | Víctimas |        |
| Chicos                          | Chicas | Chicos   | Chicas |
| 11,1%                           | 4,1%   | 16,2%    | 12,7%  |

**Tabla 2. 29.** Incidencia de bullying según Centro Reina Sofía, 2005

De este informe subrayamos las siguientes conclusiones:

- ◆ El 75% del alumnado ha sido testigo de agresiones, principalmente emocional (84,3%) y físico (76,5%).
- ◆ Víctimas de acoso:
  - ▶ Solo el 18,1% no lo cuentan a nadie. Por este motivo, indican que la ley del silencio no está corroborada en este estudio: se lo cuentan al profesor el 55% de las víctimas, a un amigo el 45% y a los padres el 40%.
  - ▶ Se perciben a sí mismos como solitarios (30%), con pocos amigos (35%) y depresivos (35%)
- ◆ Agresores:
  - ▶ Reconocen que les gustan las actividades de riesgo (59%), que prefieren las películas y videojuegos violentos y que sienten frecuentemente odio y rabia hacia los demás.
  - ▶ Los centros privados presentan índices más altos de agresores (14,6%) frente a los más moderados de las públicos (7,5%) y privados concertados (6,3%)

## **Primera Parte: Fundamentación teórica**

---

En estos dos últimos apartados hemos intentado ofrecer una panorámica general del estado de la investigación a escala mundial y española, que ha dejado por detrás muchas otras investigaciones que hemos considerado menos relevantes para los objetivos de nuestra investigación.

## Referencias Bibliográficas

Collins dictionary (2006). [Computer software].

Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., Kaymak, D. A., y Ilter, O. (2004). Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *European Journal of Public Health*, 14, 173-177.

Aluedse, A. (2006). Bullying in schools: a form of child abuse in schools. *Educational Research Quarterly*, 30.1, 37-49.

Andreou, E. y Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition in behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24, 27-41.

Avilés, J. M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4, 201-220.

Baldry, A. (2005). Bystander behaviour among Italian student. *Pastoral Care*, junio, 30-35.

Baldry, A. y Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 17-31.

Batsche, G. M. and Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-174.

Björkqvist, K., Ekman, K., y Lagerspetz, K. M. J. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.

- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., y Kaukianen, A. (1992). Do girls manipulate and boy fight? Developmental trends regarding direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Blaya, C. (2006). Factores de riesgo escolares. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp. 164-185). Barcelona: Editorial Ariel. S. A.
- Boulton, M. J. y Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems among middle school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 439-443.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. (1987 ed.) Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. S. A.
- Callaghan, S. y Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimization among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 18, 161-163.
- Carney, A. G. y Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22, 364-382.
- Cerezo, F. (1996). *Agresividad social entre escolares: la dinámica bullying*. Micropublicaciones S. L. (Tesis doctoral), Barcelona.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoque metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, XIV, 131-145.
- Cillesen, A. H. N., Van Ijzendoorn, H. W., Van Lieshout, C. F. M., y Hartup, W. W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 893-905.
- Clarkson, P. (1996). *The bystander*. Londres, Whurr Publishers.



- Collell, J. y Escudé, C. (2004). Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes. *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, 21-26.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Encuesta sobre la convivencia en los centros educativos* Granada.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Dautenhahn, K. y Woods, S (2003). Possible Connections between Bullying Behaviour -Empathy and Imitation-. Consultado en octubre de 2006 en <http://homepages.feis.herts.ac.uk/comqkd/dautenhanhnwoods.pdf>
- De Rosier, M. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D., y Dodge, K. A. (1994). Group social context and children's aggressive behaviour. *Child Development*, 65, 1079.
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en las escuelas francesas: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 79-93.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial del Defensor del Pueblo.
- Delors, J. y Otros (1996). La educación encierra un tesoro. [http://www.unesco.org/delors/delors\\_s.pdf](http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf)
- Departament d'Ensenyament y Departament d'Interior (2002). *Joventut y seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys*.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Díaz-Aguado, M. J. (2002). Convivencia escolar y prevención de la violencia. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa [On-line]. Available: [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia\\_escolar/](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/)
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Escuela. En J. Sanmartín (Ed.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (pp. 123-140). Barcelona: Ariel.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Convivencia escolar. Condiciones básicas para mejorar la convivencia escolar. <http://mariajosediaz-aguado.tk> [On-line]. Available: <http://mariajosediaz-aguado.tk>
- Dodge, K. A. and Price, J. M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development*, 65, 1385-1397.
- Elinoff, M. J., Chafouleas, S. M., y Sassu, A. (2004). Bullying: considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41, 887-897.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. Londres: Clays LTD.
- Eslea, M., Menesini, E, Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B. et al. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71-83.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1991). Como te chives ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.
- Finkelhor, D., Asdigian, N., y Dzuiba-Leatherman, J. (1995). The effectiveness of victimization prevention instruction: an evaluation of children's responses to actual threats and assaults. *Child Abuse and Neglect*, 19, 141-153.
- Fonzi, A. (1997). *Il bulismo in Italia*. Florencia: Giunti.

- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. (19ª ed.) Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Funk, W (1997). Violencia escolar en Alemania estado del arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- García Correa, A., Calvo Hernando, P., y Marrero, G. (2002). Investigaciones realizadas en España sobre violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5.
- Genta, M. L., Menesini, E, Fonzi, A., Costabile, A., y Smith, P. K. (1996). Bullies and victims in school in central and southern Italy. *European Journal of Public Health*, 11, 97-110.
- Harber, C. (2004). *Schooling as violence*. Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Harris, S. y Petrie, G. F. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Hawker, D. S. J. y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Heinemann, P. P. (1969). Apartheid. *Liberal Debatt*, 2.
- Hirano, K. (1992). Bullying and victimization in japanese classrooms. *European Conference on Developmental Psychology*.
- Hoover, J. H., Oliver, R., y Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Illich, I. (1978). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Jiménez, A. (1999). La convivencia escolar como objetivo fundamental de la educación. Huelva, Servicios gráficos de UGT.

- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267-283.
- Kristensen, S. M. y Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.
- Kumpulainen, K., Räsänen, K., y Puura, K. (2001). Psychiatric Disorders and the Use of Mental Health Services Among Children Involved in Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Berts, K., y King, E (1982). Group aggression among children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Lera, M. J. (2005). Les contes comme prevention de la Violence Scolaire. *Politique Sociales*, 1 y 2, 78-86.
- Lera, M. J. (2006). Violencia escolar. ¿Qué es el bullying? [www.psicoeducacion.eu](http://www.psicoeducacion.eu) [On-line]. Available: [www.psicoeducacion.eu](http://www.psicoeducacion.eu)
- Lösel, F. & Bliesener, T. (1999). Germany. In P.K.Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Lowenstein, L. F. (1978a). The bullied and the non-bullied child. *Bulletin of the Psychological Society*, 31, 316-318.
- Lowenstein, L. F. (1978b). Who is the bully? *Bulletin of the Psychological Society*, 31, 316-318.
- Mahady, M. M., Craig, W., y Pepler, D. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9, 226-245.

- Marini, Z. A., Dane, A. V, Bosacki, S. L., y Ylc-Cura (2006). Direct and indirect bully-victims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 551-569.
- McLaughlin, C., Arnold, R., y Boyd, E. (2005). Bystanders in Schools: What Do They Do and What Do They Think? Factors Influencing the Behaviour of English Students as Bystanders. *Pastoral Care*, junio, 17-22.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros educativos*. Madrid: Ediciones Siglo XXI.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited y life-course-persistent anti-social behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Mooij, T. (2005). National campaign effects on secondary pupils' bullying and violence. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 489-511.
- Mora-Merchán, J. A. (1997). El maltrato entre escolares: estudio sobre la intimidación-victimización a partir del cuestionario de Olweus. Ref Type: Unpublished Work
- Mora-Merchán, J. A., Ortega, R, Justicia, F., y Benítez, J. L. (2001). Violencia entre iguales en las escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338.
- Morris, E. B., Zhang, B., y Bondy, S. J. (2006). Bullying and Smoking: Examining the Relationships in Ontario Adolescents. *Journal os School Health*, 76, 465-470.
- Mugishima, F., Kiyonaga, K., y Takahashi, Y (1985). An investigation of the delinquency related to bullying: I. On the occurrence of the delinquency and the attributes of the subjects. *Reports of National Research Institute of Police Science*, 26, 134-143.
- Mynard, H. y Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.

- National Center for Education Statistics (2006). *Indicators of School Crime and Safety: 2006* <http://nces.ed.gov/programs/crimeindicators/>.
- O'Connell, P., Pepler, D., y Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 452.
- Ohsako, T. (1999). The developing world. En P.K. Smith (Ed.), *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J.K. Cole y D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* ( Nebraska: Lincoln University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1985). 80.000 elever innblandet i mobbing. *Norsk Skoleblad*, 2.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Olweus, D. (1992). Bullying among schoolchildren: Intervention and prevention. En R.V. Peters, R.J. McMahon, & V.L. Quinszey (Eds.), *Aggression and Violence throughout the Life Span*, (pp. 100-125). Newbury Park, Sage.
- 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: Ediciones Morata S. A.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp. 79-106). Barcelona: Editorial Ariel, S. A.

- Olweus, D. y Endresen, I. M. (1998). The importance of sex-of-stimulus object: Age trends and sex differences in empathic responsiveness. *Social Development*, 7, 99-111.
- O'Moore, M. (1989). Bullying in Britain and Ireland: An overview. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective*. Londres: David Fulton Publisher.
- O'Moore, M. y Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin Schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros "Violencia Escolar" en alumnos de primaria, eso y bachiller*. [www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf](http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf).
- Oñederra, J. A., Martínez, P., y Ubieta, E. (2004). *El maltrato entre iguales "Bullying" en Euskadi* Gobierno vasco. Departamento de Universidad e Investigación. [www.isei-ivei.net](http://www.isei-ivei.net).
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1997a). Trabajando en la prevención del maltrato entre iguales: el Proyecto Sevilla Anti-violencia escolar. Sevilla, 27-29 noviembre de 1997, XIII Simposio Español de Pediatría Social.
- Ortega, R. (1997b). 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. (1998a). Violencia, agresión y disciplina. En I. Fernández (Ed.), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. (pp. 19-30). Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- Ortega, R. (1998b). La vida en las aulas y las relaciones entre los alumnos. En R. Ortega y Otros (Eds.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 11-24). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

- Ortega, R. (1998c). Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. En R. Ortega (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 25-37). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (1998d). Víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En R. Ortega (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 37-51). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia
- Ortega, R. (1998e). ¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares. *Perspectivas*, 4, 645-659.
- Ortega, R. (2000a). Víctimas, agresores y espectadores alumnos implicados en situaciones de violencia. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 53-68). Madrid: A. Machado Libros S. A.
- Ortega, R. (2000b). Las relaciones interpersonales dentro del aula. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 25-39). Madrid: A. Machado de los Libros S. A.
- Ortega, R. (2005). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En Congreso: La convivencia en las aulas. Problemas y soluciones (Ed.).
- 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
- 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. y Del Rey, R. (2003a). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003b). *La violencia escolar*. Barcelona: Editorial Graó.



- Ortega, R. y Lera, M. J. (2000). The Seville Anti-Bullying in School Project. *Aggressive Behavior*, 26, 113-123.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997a). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar: un modelo ecológico de intervención educativa contra el maltrato entre iguales. En F. Cerezo. (Ed.), *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*, Madrid: Pirámide.
- Ortega, R y Mora-Merchán, J. A. (1997b). Agresividad y violencia. El problema de los malos tratos entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1998). Investigaciones sobre la violencia en los centros educativos. En R. Ortega (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 51-77). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000a). El estudio de la violencia en los centros educativos. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 69-92). Madrid: A. Machado de los Libros S. A.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000b). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Minerva.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., y Lera, M. J. (1999). Los problemas de convivencia entre escolares. Una panorámica tras diez años de investigación en nuestro país. *Aprender a vivir juntos*, 3, 11-32.
- Ortega, R, Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Del Rey, R, y Genebat, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de Primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 787-804.
- Oxford Universal Dictionary. (2006). Oxford Universal Dictionary. [https://auth.athensams.net/?ath\\_dspid=OUP.OED&ath\\_returl=http://dictionary.oed.com/entrance.dtl](https://auth.athensams.net/?ath_dspid=OUP.OED&ath_returl=http://dictionary.oed.com/entrance.dtl) .

- Pepler, D. y Craig, W. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 553.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., y Perry, L. C. (1988a). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Peterson, L y Rigby, K. (1999). Countering bullying at Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence*, 22, 481-492.
- Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools. *Children Australia*, 22, 28-34.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Rigby, K. y Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rygb, K. y Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.
- Rigby, K. y Johnson, B. (2005). Student bystander in Australian Schools. *Pastoral Care*, junio, 10-16.
- Rigby, K. y Johnson, B. (2006). Expressed Readiness of Australian Schoolchildren to Act as Bystanders in Support of Children who are Being Bullied. *Educational Psychology*, 26, 425-440.
- Roland, E. (1989). Bullying: the scandinavian research tradition. En D.P. Tattum y D.A. Lane (Eds.), Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44, 55-67.

- Salmivalli, C. (1998). *Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes: some social and personality factors*. Turku: Turku Yliopisto.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- Salmivalli, C. (2002a). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research*, 44, 269-277.
- Salmivalli, C. (2002b). Making use of the peer group power in preventing and intervening in bullying. [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=6915&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=6915&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [On-line].
- Salmivalli, C. e Isaacs, J. (2005). Prospective Relations Among Victimization, rejection, Friendlessness, and Children's Self- and Peer-Perceptions. *Child Development*, 76, 1161-1171.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., y Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K, Österman, K, y Kaukianen, A (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246
- Sanmartín, J. (2006). Conceptos y tipos. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp. 19-32). Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Santos Guerra, M. A. (2003a). Prólogo. En M. A. Santos Guerra (Ed.), *Aprender a convivir en la escuela* ( Madrid.: Universidad Internacional de Andalucía. Akal.

- Santos Guerra, M. A. (2003b). Participar es aprender a convivir. En M.A. Santos Guerra (Ed.), *Aprender a convivir en la escuela* (pp. 107-120). Madrid: Ediciones Akal. Universidad Internacional de Andalucía.
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., y Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing context: the stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 323-335.
- Schneider, B. H. (2000). *Friend and enemies. Peer relations in childhood*. Nueva York: Oxford University Press Inc.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., y Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., y Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 646-662.
- Sellarés, R. (1997). El fenómeno de la violencia juvenil: dimensiones para su análisis. *Prevenció.*, 13, 49-66.
- Serrano Sarmiento, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros de escuela. España 2005* (Rep. No. 6). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Slee, P. T. (1995). Bullying in the playground: the impact of inter-personal violence on australian children's perceptions of their play enviroment. *Children's Enviroment*, 12, 320-327.
- Slee, P. T. y Rigby, K. (1993). The relationship of Eyseck's personality factors and self-esteem to bully/victim behaviour in Australian school boys. *Personality and Individual Differences*, 14, 371.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9, 98-103.

- Smith, P. K. (2006). Riesgos familiares. En Á. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp. 134-163). Barcelona: Editorial Ariel S. A.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., y Liefhoghe, P. D. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen
- Smith, P. K., Madsen, K., y Moody, J. (1999). What causes the age decline in being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267
- Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K. y Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.
- Smith, P. K., Singer, M., Hoel, H., y Cooper, C. L. (2003). Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, 94, 175-188.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- Stephenson, P. y Smith, D. (1987). Anatomy of a playground bully. *Education*, 18, 236-237.
- Storch, E. A., Heidgerken, A. D., Adkins J. W., Cole, M., Murphy, T. K., y Geffken, G. R. (2005). Peer victimization and the development of obsessive-compulsive disorder in adolescence. *Depression and Anxiety*, 21, 41-44.
- Sullivan, K., Cleary, M., y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.

- Sutton, J. y Smith, P. K. (1999). Bullying as a Group Process: An adaptation of the Participant Role Approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Tattum, D. P. (1982). *Disruptive pupils in school and units*. Chichester: John Wiley.
- Tattum, D. P. (1989). Violence and aggression in school. En D.P.Tattum & D.A.Lane (Eds.), *Bullying in schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- The Elton Report (1989). *Enquiry into Discipline in Schools* Controller of HMSO and the Queen's Printer for Scotland.
- Tillmann, K. J. (2006). Factores de riesgo socioculturales. En A.Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 191). Barcelona: Editorial Ariel S. A.
- Tomé, A. (1998). La convivencia y el conflicto en los centros escolares. *Revista de Trabajadores de la Enseñanza*, 194, 33-46.
- Torrubia, R. (2004). El delincuente. En J.Sanmartín (Ed.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (pp. 267-281). Barcelona: Editorial Ariel S. A.
- Trianes, M. V. y Muñoz, A. (1997). Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educación*, 313, 121-142.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31, 153-171.
- Vieira, M., Fernández, I., y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the iberican peninsula. En E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying an International Perspective*. Londres: David Fulton Publishers.
- Whitney, I, Nabuzoka, N., and Smith, P. K. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7, 3-7.

- Whitney, I y Smtih, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior /middle and secondary schools. *Educational Research*, 1, 3-25.
- Wolke, D. y Samara, M. M. (2004). Bullied by siblings: association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1015-1029.
- Wolke, D., Woods, S., y Stanford, K. (2001). Bullying and victimization of primary schoolchildren in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.
- Yates, C. & Smith, P. K. (1989). Bullying in two English comprehensive schools. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *An international perspective* ( Londres: David Fulton Publishers.
- Yoneyama, S. y Naito, A. (2003). Problems with the Paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24, 315-330.
- Young, E., Boye, A. E., y Nelson, D. A. (2006). Relational aggression: understanding, ydentifying, and responding in schools. *Psychology in the Schools*, 43, 297-312.

## CAPÍTULO III. Prevención del Maltrato entre Escolares.

1305 CBC Chica de 13 años.

*Conmigo y mis compañeros siempre se mete con nosotros “A” y yo no digo que alguna vez no haya insultado a algún o alguna compañera de mi clase pero él se pasa y ninguno aguantamos. Parece que lo suyo es incordiar ¿No se puede poner remedio a esto? Por favor va por todos los alumnos, no solo por mí.<sup>1</sup>*

### Introducción.

Dedicamos este capítulo a revisar las líneas de intervención contra el acoso escolar, que como característica común poseen el haber surgido de forma paralela a la propia investigación sobre la incidencia del fenómeno (Defensor del Pueblo, 2000). Ya que la investigación, como hemos visto en el capítulo anterior, en muchas ocasiones, se ha efectuado ante la situación de alarma social provocada por hechos graves: generalmente el suicidio de víctimas de abuso escolar, que iba pareja a la necesidad de intervenir inmediatamente, ha dado lugar a numerosas experiencias psicopedagógicas para prevenir e intervenir.

Desde distintos enfoques encontramos propuestas para abordar el problema, sin embargo, los acercamientos reactivos que concluyen en nuevas figuras delictivas y leyes penales, como las que existen ya en varios países europeos -Suecia y Finlandia-, con sanciones ejemplarizantes (Björkqvist y Osterman, 1999) o en diecinueve estados federales de Estados Unidos se centran en establecer políticas anti-bullying que parten de una

---

<sup>1</sup> Extraído de los cuestionarios para el alumnado. Número de caso, iniciales del alumno/a, sexo y edad del mismo/a.



definición de bullying poco compatible con las que se encuentran en la literatura científica y que no han dado ningún resultado positivo conocido (Greene, 2006), se alejan de los objetivos de nuestra investigación que apuesta por una intervención educativa y por lo tanto preventiva. Desde este punto de vista, abordaremos las principales estrategias preventivas que se han diseñado y probado, recorriendo el continuo que determina este tipo de actuación de lo general a lo particular: de la prevención primaria a la secundaria y terciaria.

Siguiendo a Meyers y col., el continuo quedaría establecido de la manera siguiente (Meyers y Nastasi, 1999 citado en Elinoff, Chafouleas, y Sassu, 2004):

- a) *Prevención primaria*, aquella intervención que se implementa a toda la población. Este tipo de programas de prevención son muy flexibles y admiten una gran cantidad de actuaciones. En una revisión de varios programas de este tipo realizada por Larson y col., (Larson, Smith y Furlong, 2002 citado en Elinoff et al., 2004), encuentran una serie de puntos en común en aquellos programas de prevención primaria que son efectivos:
- 1) Modifican globalmente la escuela.
  - 2) Ponen en marcha planes de formación para profesorado y otro personal del centro que posibiliten su participación activa.
  - 3) Ponen en marcha procedimientos para involucrar a las familias aunque ésta no se garantice se diseñan actividades, tareas y reuniones con los padres y madres.
  - 4) Realizan de actuaciones conjuntas de alumnado, docentes, familias y miembros de la comunidad.
- b) *Prevención secundaria*. En este segundo escalón se encontrarían aquellas actuaciones diseñadas para alumnos/as individuales que presentan los primeros síntomas de acoso previniendo la agravación de los mismos. Se trataría de la identificación de alumnos y alumnas que comienzan a ser intimidados o que intimidan para que se beneficien de trabajo en grupo o individual que palien sus problemas personales a través de cursos de reafirmación personal, habilidades sociales, de solución de problemas, etc.

- c) *Prevención terciaria*. Son estrategias de prevención que se proporcionan a personas con trastornos o problemas establecidos. Este nivel de prevención sería el adecuado para aquellos alumnos/as que tienen problemas graves de intimidación que necesitarían de un plan conductual específico y apropiado que implicaría a los psicólogos de la escuela con ayuda exterior que será coordinada por éste; para mitigar en lo posible la gravedad de las alteraciones y realizar las modificaciones oportunas en el grupo de estudiantes que faciliten el tratamiento del problema.

En nuestra revisión para facilitar el seguimiento y la clasificación de las distintas propuestas preventivas, hemos optado por exponer en primer lugar los planteamientos globales que configuran el modelo “whole policy” que además son multinivel (Salmivalli, Kaukianen, y Voeten, 2005) centrándonos en los tres programas más citados y que han servido de paradigma a otros, para posteriormente exponer una serie de estrategias a nivel de aula e individual, que en algunos casos forman parte de los modelos de política global.

#### 3. 1. “Whole-school policy”.

Para abordar este nivel nos referiremos principalmente al modelo de programa (*política global escolar*) que busca aunar todos los esfuerzos de la escuela en torno a la prevención de actitudes violentas.

Podríamos definir al modelo que siguen estos programas como: “programas que intentan incorporar a las iniciativas antiviolencia a todos los agentes implicados directa o indirectamente; desde los propios escolares hasta la administración educativa” (Ortega, 2005).

En torno a esta denominación nos acercaremos a tres de los programas que más influencia ejercen: A) “Bullying Prevention Program” (BPP), B) “Proyecto Sheffield” y C) “Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar” (SAVE)

**A) Bullying Prevention Program (BPP)** de Olweus, surge a partir de sus primeros trabajos en la zona de Bergen donde se ha aplicado durante más de veinte años, ampliándose su difusión a distintas zonas hasta ser admitida como iniciativa nacional por el Ministerio de Educación noruego. Este modelo ha servido de inspiración a otros programas, siendo incluido en Estados Unidos como programa “*Blueprint*” o programa basado en pruebas que distingue a aquellos programas que cumplen los siguientes criterios: a) que tuviera efectos positivos en un número relevante de sujetos, b) que los efectos fueran constatables un año después y c) que el programa logre efectos positivos, al menos, en otro lugar distinto al que se aplicó en la primera ocasión. Lo que ha dado lugar a que se aplique en distintos lugares de este país (Colorado, Dakota...) al estar avalado por “U.S. Department of Health and Human Services” y por “Office of Juvenile Justice Delinquency Prevention” (Olweus, 2006b).

El programa se basa en cuatro principios básicos que recogen cómo debe ser el ambiente en casa y en el aula: la relación de los estudiantes con los adultos, la aplicación consistente de sanciones que no sean punitivas ni físicas y conseguir que los adultos sean figuras de autoridad y modelos positivos.

Para llevarlo a cabo es necesario un requisito general previo: concienciación de la importancia del problema e implicación de los adultos, en el sentido de reconocer que su actitud determina la evolución del fenómeno. Propone una serie de medidas en tres ámbitos (Olweus, 2006a):

### **Ámbito escolar:**

- Evaluación de la situación a través del cuestionario “Olweus bully/victim Questionnaire” que generalmente es una manera eficaz para conseguir el conocimiento de la situación del problema en la escuela y lograr la participación de la comunidad escolar.
- Formación de un grupo coordinador de prevención de la intimidación que puede estar formado por un directivo de la escuela, un docente representante, una persona del departamento de orientación vocacional o de la salud y representantes de las familias y de los estudiantes. Este grupo coordinador confecciona el plan específico para implementar el programa.

- Conferencia en la escuela
- Supervisión efectiva durante los recreos y las comidas
- Formación de grupos de debate entre el profesorado

#### En el aula

El BPP, considera el nivel de aula fundamental para el éxito del programa, hasta tal punto que la correcta implementación de las normas de clase hace que aumente la eficacia total del programa. Las que propone en su programa son:

- ⇒ *Normas de aula contra el bullying*, consensuadas, consistentes y estables en las que exista un nivel de tolerancia “0” al bullying, , marcarán el camino correcto. En este mismo sentido, SAVE y Sheffield integran en sus proyectos actuaciones como gestión democrática de la convivencia e intervención ante situaciones de maltrato respectivamente, que atienden este aspecto del programa.
- ⇒ *Reuniones con los estudiantes*, en el aula en las que se reflexione sobre diversos aspectos de la intimidación, sobre las relaciones entre compañeros, las consecuencias del comportamiento antisocial y favorecer la adhesión a las normas de clase contra el maltrato. No sólo a través de debates, sino empleando diversas técnicas como juegos de imitación, redacciones, narraciones y discusiones en pequeño grupo. Para facilitar estas reuniones se publican unos materiales “*The Bullying Prevention Program: Supplemental Lesson Plans*” que a modo de lecciones se pueden seguir en las aulas.
- ⇒ *Reuniones con padres y madres*, para promover su participación activa en todos los aspectos del programa.

#### Individual

- Entrevistas serias con agresores y víctimas.
- Entrevistas serias con padres y madres.
- Planes individuales de intervención.

El BPP, a nivel individual propone entrevistas con el agresor y con la víctima y si es necesario planes de intervención con el agresor o pequeño grupo de agresores, con las víctimas y con sus padres y madres para asegurar que cesan los comportamientos de

intimidación.

El programa ha sido implementado en varias culturas (Noruega, Estados Unidos, Alemania e Inglaterra) así como en distintas etapas: elementales, medias y secundarias; encontrándose en todas buenos resultados: reducción por autoinforme de conductas de agresores o víctimas en torno al 50%, corroborado por informe de los docentes, de igual forma que se informa de la reducción de comportamientos antisociales: vandalismo, absentismo, enfrentamientos y robos (Olweus, 2006b).

**B) El Proyecto Sheffield** auspiciado por la Fundación Gulbenkian en Inglaterra, había iniciado anteriormente varias actividades: un libro de consulta para padres y madres y docentes, un servicio de apoyo telefónico, materiales para actividades extraescolares, representaciones teatrales sobre el problema y apoyo a la investigación; como fruto de todo lo anterior surge el diseño del proyecto, inspirado en los primeros trabajos realizados en Noruega por Olweus, en los que apunta como dirección correcta involucrar a la escuela globalmente, tal como hemos visto (Smith y Sharp, 1994b). En este proyecto que ha servido de ejemplo para muchos otros lugares, se interrelacionan actuaciones para los tres niveles: centro, clase, individual; que forman una unidad de prevención completa.

El proyecto surge tras varias reuniones de trabajo y formación, a la que asisten representantes de las escuelas y de la universidad, en las que se confecciona el armazón de una intervención en la que participara toda la escuela. El establecimiento de este tipo de programa pasa por cuatro fases según Smith et al. (1994b):

1. Identificar la necesidad de llevar a cabo un proyecto anti-intimidación.
2. Diseñar de un proyecto en el que se involucre a todo el personal mostrándose vital para su eficacia.
3. Llevar a cabo el proyecto que puede requerir el entrenamiento específico previo del profesorado y estudiantes, repasar y comunicar las directrices. En este caso la mayoría de las escuelas usaron la asamblea y el currículum para promover el proyecto y animar la conducta de cooperación.

4. La evaluación consumada por medio de la repetición de los estudios y la revisión de todos los aspectos del programa.

Comienza en veinticuatro escuelas en 1991, tras la obtención de los datos del estudio que se realizó un año antes, los cuales sirvieron de arranque y orientación de la intervención. El programa se basaba en tres elementos principales: intervención curricular, intervención en las situaciones de intimidación e intervención en los recreos, tiempo de descanso y comida; más otras actividades optativas:

- ◆ *Intervención curricular*, consiste en utilizar una metodología educativa de grupo cooperativo de estudiantes para contribuir a crear un clima positivo, de confianza y respeto (Cowie y Sharp, 1994).
- ◆ *Intervención en situaciones de intimidación*, prevé la enseñanza de habilidades apropiadas para enfrentarse positivamente al bullying: resolución de conflictos colaborativa, asertividad y mediación a todos los estudiantes (Sharp y Cowie, 1994).
- ◆ *Intervención en el patio, en los descansos y comidas*, se concibe al detectarse que en estos espacios se desarrollan gran parte de los casos de acoso; sin embargo muchos condicionantes dificultan el aumento de la vigilancia de estos lugares, por lo que se optó por mejorar las habilidades de dirección de los supervisores de patio y el establecimiento de una jerarquía de sanciones. Paralelamente, se propició, en aquellas escuelas del proyecto interesadas, una iniciativa en la que, de forma participativa, los estudiantes realizaran un plan paisajístico para mejorar su patio mediante la colocación de vegetación, decoración de paredes, etc. (Higgins, 1994).

El Proyecto Sheffield recoge en nivel de aula otro tipo de elementos:

- ⇒ *Círculo de calidad (QC)*. El círculo de calidad es una idea que proviene de la industria pero puede adaptarse fácilmente a la escuela. Consiste en un grupo de estudiantes (5 ó 6 estudiantes) que se reúnen regularmente (semanalmente), dirigido por alguien con experiencia en identificar los problemas comunes, analizarlos y buscar soluciones.
- ⇒ *Uso de dramatizaciones, teatro y vídeo*. Usados para explorar las emociones, pensamientos y sentimientos de los otros. Aquellos estudiantes que participan en estas

actividades se integran más en el grupo y adquieren mayor conciencia del mismo. Es este apartado colaboran diversas instituciones como la televisión y el grupo Neti-Neti, que concibe obras de teatro en las que “congela” la acción para que un actor explique lo que siente o piensa cuando está ocurriendo el hecho (Cowie et al., 1994).

⇒ *Resolución de conflictos colaborativa*, se caracteriza por dar la oportunidad de comunicación directa entre los que disputan que siguen siendo los responsables de encontrar una solución en la que ganen los dos a través de la negociación y de la mediación

Por su parte, en el Proyecto Sheffield y en el SAVE, se emplearon estrategias similares a nivel individual:

◆ *Entrenamiento en asertividad* para los estudiantes intimidados, eficaz para aquellos estudiantes victimizados que encuentran dificultades para hacer valer sus derechos puedan aumentar la confianza en sí mismos a través del manejo de formas constructivas de respuesta al maltrato que sean apropiadas a la situación (Sharp et al., 1994; Smith, Cowie, y Sharp, 1994). Se organiza por grupos, con un máximo 8 chicos, en el que se integran no sólo víctimas sino otros con buena integración social. Suele constar de entre 6 y 8 sesiones que tratan de: organizar el grupo, aprender a presentarse asertivamente y a enfrentarse al abuso; con el objetivo de aumentar las resistencia a la frustración y reducir el miedo (Ortega, 1998).

◆ *Método de preocupación compartida o de reparto de responsabilidades* (Pikas, 1989; 2002). El método descansa en que los pensamientos y sentimientos del grupo de agresores son más simples que aquellos de cualquiera de sus miembros, en algunos casos existirá ansiedad individual y reservas sobre lo que está pasando. La tarea del “terapeuta” a través de charlas individuales con cada miembro del grupo, es crear un área de preocupación compartida sobre la situación de la víctima entre ellos sin usar reproches ni amenazas (Smith et al., 1994). Consta de tres fases (Ortega, 1998; 2000):

- Entrevistas individuales estructuradas y cerradas con los protagonistas. Ésta se plantea en un lugar no habitual para el estudiante, procurando una relación cordial y fluida pero sin traslucir lástima por la víctima ni alianza con el

agresor. La idea es llegar a compromisos concretos muy pequeños.

- o Entrevistas de seguimiento con las mismas connotaciones de la fase anterior para comprobar cómo se desarrollan los compromisos establecidos en la anterior. Se les hace saber que habrá una reunión final conjunta.
- o Entrevista final, siempre que sea posible, aunque haya cambiado la situación; se recomienda hacerla siempre que exista una víctima provocadora. En esta última entrevista se pretende que se explicita un acuerdo sobre el compromiso adquirido que resista la ambigüedad e incluso la torpeza de la víctima.

Otro aspecto fundamental del proyecto es el apoyo al proceso de cambio en una doble vertiente: interna por medio de una dirección comprometida y al mismo tiempo, reafirmadora de los papeles y responsabilidades de alumnado y profesorado; y externa mediante psicólogos educativos y maestros asesores, así como de un programa de entrenamiento sobre el proceso de desarrollo de un proyecto de estas proporciones. Lo verdaderamente importante es la implicación efectiva de toda la comunidad escolar en contrarrestar el problema y desarrollar un programa sentido como propio por todos.

C) Con similares características, entre los años 1995 y 1999, se desarrolla “**El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar**” (SAVE), por un equipo de investigadores de la Universidad de Sevilla dirigido por la Dra. Ortega, inspirado en el modelo desarrollado en la universidad de Sheffield (Ortega y Del Rey, 2001), aunque llevado más allá por estar enraizado en la cultura escolar y en la formación del profesorado (Ortega, 2006). Durante su ejecución la Junta de Andalucía pide colaboración y soporte para el desarrollo de un programa institucional que desemboca en el proyecto conocido como “**Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar**” de prevención del maltrato entre escolares que desde el principio se concibe como modelo de política global (Ortega, 2005). Parte de un proyecto educativo para mejorar la convivencia basado en un modelo ecológico e integrador que aglutine a todos los recursos humanos y procesuales (Ortega y Fernández Alcaide, 1998). Incluye medidas de prevención primaria, secundaria y terciarias detalladas dentro de un proyecto global:



- a) Gestión democrática de la convivencia que reposa en la negociación y el consenso, en la elaboración de normas explícitas y claras que permita la comprensión de la vida en el aula.
- b) Trabajo en grupo cooperativo considerado, no como trabajar en compañía sino en una cooperación que facilite la consecución de los objetivos a través de entender el aprendizaje como una tarea única enriquecedora para todos; de tal forma que el trabajo de aula refleje, en contra de la competencia de la escuela tradicional, la ayuda y solidaridad que se pretende.
- c) Educación de sentimientos, actitudes y valores que facilite la motivación y el establecimiento de relaciones interpersonales mediante el conocimiento de uno mismo y de los otros en todas sus dimensiones.

Estas tres áreas dan lugar a “maletas de instrumentos” que son diversos recursos e instrumentos de trabajo cognitivos, motivacionales y actitudinales que facilitan el cambio curricular que requiere este tipo de intervención. Al igual que los programas anteriores se incluyen otras actuaciones que trataremos en los apartados siguientes pero de los que no podemos perder su unidad de acción.

Los resultados del programa, cuatro años después, indican que los espectadores ha aumentado del 86% al 92%, disminuyendo el de víctimas del 9% al 4% y el de víctimas provocativas del 0,7% al 0,3%, al mismo tiempo que se observa mejora de las relaciones interpersonales (Ortega et al., 2001). Es el único que se acerca a la eficacia del BPP (Salmivalli et al., 2005).

Una vez citados los tres programas más aludidos contra el bullying, referimos sinópticamente, en la tabla 3.1 otros surgidos en distintas localizaciones, junto con los resultados informados según (Ortega, 2006).

| <b>Programa</b>                                     | <b>Autores</b>             | <b>País</b>    | <b>Modelo</b>                                                                               | <b>Resultados</b>                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------|----------------------------|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Anti-Bullying Program of Schleswig-Holstein</b>  | Hanewinkel y Knaak (1997)  | Alemania       | Bergen                                                                                      | Escasa reducción de la victimización en Primaria y leve aumento en Secundaria                                                                                                   |
| <b>Styria-Austria Anti-Bullying Program</b>         | Atria y Spiel              | Austria        | Congitivo-conductual                                                                        | No se encontró reducción                                                                                                                                                        |
| <b>Flanders Anti-Bullying Program</b>               | Stevens ,2000              | Bélgica        | Adaptación de Bergen y Sheffield                                                            | Reducción de víctimas en Primaria sin reducción en Secundaria                                                                                                                   |
| <b>Toronto Anti-Bullying Intervention Program</b>   | Pepler, 1994               | Canadá         | 4 niveles: familia, centro, aula, individual.                                               | Modesta reducción de la victimización                                                                                                                                           |
| <b>Anti-Bullying Program of South Carolina</b>      | Melton 1989                | Estados Unidos | Bergen                                                                                      | Reducción de nivel de agresión sin cambio de nivel de victimización                                                                                                             |
| <b>Expect-Respect Elementary School Project USA</b> | Sánchez, et al.            | Estados Unidos | Formación Equipos directivos, de familias, orientación y actividades de aula y whole policy | Incremento de conciencia sobre importancia de la violencia escolar y la necesidad de intervenir a nivel de centro. Tendencia a sumir personalmente la lucha contra la violencia |
| <b>Helsinki-Turku</b>                               | Salmivalli y otros, 1996   | Finlandia      | Multinivel                                                                                  | Reducción de victimización y agresión en últimos años de Primaria.                                                                                                              |
| <b>Bern-Kindergarten Prevention Program</b>         | Alsaker y Valkanover, 2001 | Suiza          | Focalizado en docentes                                                                      | Reducción de agresión física e indirecta pero aumento de agresión verbal.                                                                                                       |

**Tabla 3.1.** Programas de prevención de acoso escolar. Basado en Ortega (2006)

A pesar de lo que acabamos de exponer, estos programas son los únicos que cuentan con un proyecto completamente estructurado que interviene en todos los aspectos del problema incluyendo un sistema de evaluación que permite comprobar la efectividad del mismo y que se dirige a toda la población escolar. Esta perspectiva de política global o enfoque escolar general son reconocidos como los mejores y más completos (Smith, et al., 2004) en la prevención del maltrato escolar.

No obstante, también se observan algunos aspectos que matizan dicha efectividad:

**Relación dosis-respuesta.** El propio Olweus (1991) informa que los resultados del programa se relacionan con una correcta aplicación de reglas antibullying, reuniones de

clase sobre el problema y dramatizaciones en el aula. Esto también es constatado por Smith y col., que conecta la reducción del porcentaje de intimidación al grado de aplicación de puesta en práctica del proyecto (Smith et al., 1994b). A este fenómeno lo denominan Salmivalli relación dosis-respuesta (Salmivalli et al., 2005).

El “**Síndrome de la alcantarilla obstruida**” en opinión de Sullivan et al. (2005), este síndrome puede explicar por qué no todas las escuelas que aplican estos programas consiguen los mismos resultados, éstos dependen mucho del proceso emprendido y de su aplicación responsable. Estos autores, creen que algunas instituciones educativas, por su complejidad y conservadurismo se limitan a cambios superficiales que anulan la posibilidad de que cambios más profundos se produzcan, estableciéndose una situación que se caracteriza por:

- a) Mantenimiento de una cultura escolar que en la práctica contradice la filosofía del programa.
- b) Profesorado que no tiene suficientes conocimientos, no los aplican o son resistentes a los nuevos conocimientos.
- c) La institución hace frente a los síntomas pero no al problema.

Todo esto puede hacer que se cree un techo de cristal “*entre las palabras y las acciones; entre la verdad y la mentira, entre la pasividad y la proactividad, entre el rechazo y la responsabilidad, entre un sistema jerárquico y no jerárquico, entre el autoritarismo y la autoridad*” (Sullivan et al., 2005: 60) que impide que los cambios de fondo que estos programas favorecen no tengan lugar.

#### 3. 2. Otras estrategias a nivel de centro.

Reseñamos a continuación ciertas iniciativas que pueden estar presentes en algunos planteamientos de los programas “whole policy” y no en otros pero que tienen incidencia en este nivel global de centro y que consideramos útiles para la prevención del maltrato escolar:

a) *Intervenciones curriculares.* Estas actuaciones están presentes en muchos de los programas que ya hemos referido (BPP, SAVE y Shefflied, por ejemplo), sobre todo en cuanto a la reflexión y debate sobre las relaciones interpersonales: la amistad, los sentimientos, el respeto mutuo, así como los aspectos negativos (el acoso escolar, la intolerancia, etc.) Esto ha dado lugar a diversos paquetes de materiales que van desde revistas escolares y periódicos a vídeos y programas informáticos.

b) *Intervenciones metodológicas.* La introducción de procedimientos cooperativos en el trabajo escolar (SAVE y Shefflied, por ejemplo) en los que se ayude a integrar a todos los estudiantes y a conocerse, al mismo tiempo que todos sientan que necesitan a los demás para la consecución de objetivos, favorece la resolución pacífica de conflictos y mejora la convivencia escolar partiendo de la experiencia compartida para llegar a la reflexión personal (Ortega y Del Rey, 2004).

c) *Organización escolar.* Dentro de este ítem, debemos diferenciar dos aspectos: en primer lugar, los cambios organizativos propios de los centros para supervisar las actividades de los estudiantes (Shefflied, por ejemplo) en aquellos lugares comunes de riesgo como lo patios de recreo y comedores; en segundo lugar, los cambios arquitectónicos que se están teniendo en cuenta en algunos países como Francia y Suecia (Defensor del Pueblo, 2000), para mejorar la seguridad de los espacios físicos.

d) *Formación del profesorado.* Es pieza clave en todas las estrategias que se intentan para la prevención del fenómeno. Los tres grandes programas tratados con anterioridad y el método SFA, que expondremos en el apartado siguiente, tienen en cuenta este aspecto entre otros motivos porque: los adultos modelan y guían las actitudes y conductas en las escuelas; son los responsables de cuidar la seguridad de los estudiantes, son los primeros

que pueden acceder a los lugares donde ocurren los hechos y son, en general, conscientes de las dificultades que encuentran los estudiantes para mantener buenas relaciones de convivencia. Cabe señalar aquí que el éxito de los programas de formación depende del compromiso de los docentes (Roland, 2000), siguiendo esta idea O'Moore, informa del programa irlandés basado en llevar a la formación en enfoque global: “enfoque de la totalidad de la escuela” que consistía en que una red de docentes recibiera y proporcionara formación, a su vez, a las escuelas que iban a aplicar el programa de intervención, favoreciendo el compromiso de todos los docentes sin crear grupos elitistas; este tipo de intervención logró una reducción de la victimización del 50% y del acoso 69,2% en la escuela primaria (O'Moore, 2006).

e) *La orientación escolar.* Entendida como un derecho para todos los estudiantes cuya función reside en todo el profesorado según se recoge en la LOGSE (1990), en los Reglamentos de Organización y Funcionamiento de Primaria y Secundaria de la Comunidad de Andalucía (BOJA 104/97) y en la LOE (BOE 106/2006: artículo 91), encuentra en el Plan de Acción Tutorial una herramienta para construir la convivencia a través de las sesiones de tutoría que llevan a cabo los tutores y orientadores y de la acción tutorial que desempeña todo el equipo docente (Rendón y Del Rey, 2004). En el **proyecto SAVE y ANDAVE** se anticipa una estrategia de trabajo contra el acoso escolar a través los departamentos de orientación y de la acción tutorial con sesiones de tutoría específicas, comenzada con “Los módulos de Formación de Asesores sobre Convivencia Escolar” (Ortega y Lera, 1999) y seguida por los trabajos de Ortega y del Rey, dirigidas a construir la convivencia como por ejemplo: las que se han realizado sobre convivencia escolar (Del Rey, Palacios, y Ríos, 1998, 2000; Moreno y Del Rey, 2004; Genebat, Del Rey, y Ortega-Rivera, 2004; Ortega y Del Rey, 2003), sobre derechos humanos (Fernández Alcaide, Prieto, y Valverde, 1998, 2000), sobre proyectos medioambientales (Ortega y Ortega-Rivera, 1998, 2000b) y con actividades de coeducación (Ortega y Ortega-Rivera, 2000a).

f) *Intervención con la familia.* Los programas multimodales, que intervienen simultáneamente en la familia y la escuela, podrían ser más efectivos contra el acoso y la delincuencia (Wolke y Samara, 2004; Baldry y Farrington, 2004) de tal forma que si se

pueden incorporar a los programas se convierten en un factor decisivo (Ortega y Fernández Alcaide, 2000). Pero no es fácil lograr unas relaciones fluidas entre ambos por lo que es necesario una buena exploración previa y una correcta planificación del acercamiento. La **escuela de padres y madres** es una buena alternativa para convencer a los familias, que al ser agentes educativos necesitan reciclarse para ayudar a sus hijos (Ortega et al., 2000).

g) *Sistemas de mediación* a fin de mejorar las relaciones entre estudiantes. Estos sistemas se basan en reconocer que los conflictos son una parte integrante de las relaciones entre los seres humanos; que los propios estudiantes entre sí, tras entrenamiento pueden solucionarlos eficazmente. Se basan en el principio “yo gano, tú ganas” (Cornelius y Faire, 1998), pudiendo hablar de tres sistemas de mediación (Cowie et al., 1994):

- ◆ **Sistemas de ayuda.** Se trata de entrenar a un estudiante para que pueda ayudar a otros compañeros o a un grupo. Existen diversas figuras: alumno-tutor, que explica a otros compañeros contenidos y procedimientos; alumno-sombra que acompaña a otro en sus desplazamientos por el centro; alumno-amigo, que ayuda a otro a incorporarse a la vida del centro; hermano mayor, alumno de un grupo superior que ayuda a los recién llegados de otros centros a iniciar la vida en el nuevo centro; ayudantes de recreo, que son estudiantes entrenados para mediar en los conflictos que surgen en los patios de recreo (Fernández, 1998).
- ◆ **Alumno consejero.** Supone un nivel superior de entrenamiento y complejidad: formación en habilidades sociales de comunicación y sobre todo en “escucha activa” con lo que pueden actuar en prevención secundaria. Una serie de estudiantes se prestan a ser consejeros de otros compañeros con necesidad de ser oídos por los problemas con otros compañeros o con los docentes.
- ◆ **Programas de Mediación Escolar-Mediador escolar.** Este nivel requiere que se establezca para todo el centro, es más complejo aún y requiere mayor formación que los anteriores, por ser necesaria la resolución de conflictos y la intervención como prevención secundaria o terciaria<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Hay muchos materiales de ayuda. A todos los centros andaluces ha llegado “Tiempo de mediación” (Boqué, 2005)

### 3. 3. Nivel de aula.

En el nivel de aula nos ocuparemos de aquellas otras actuaciones que tienen lugar en este ámbito más concreto del aula, aunque pueden estar diseñadas en niveles superiores es aquí donde encuentran su concreción. Exponemos cuatro estrategias de distinto signo, que persiguen la sensibilización ante la violencia escolar, su significación y a través de ello intervenir: SFA aplicable a docentes y estudiantes, el programa de Salmivalli para docentes, y el programa “Bulli and Pupé” de Baldry y el programa de liderato de Sullivan y col., para estudiantes.

**A) Sensibilización-Formación-Acción (SFA).** Este modelo, descrito por la Dra. Lera (Lera, 2002, 2005; Lera et al. 2000; Lera y Cela, 2002), nos expone una estrategia para la intervención en la convivencia escolar, que arranca de las lejanas aportaciones de Pestalozzi -fue el primero en mencionar la necesidad de sentir para aprender- desarrollada con posterioridad por Herbart y Vygotsky, en su zona de desarrollo próximo “donde se conecta lo científico con lo espontáneo” (Lera et al. 2000). Aunque puede aplicarse a nivel de centro o de aula, hemos preferido incluirlo aquí por ser un método que busca la cercanía. En primer lugar, se procura la sensibilización (S) a través de actividades que favorezcan la toma de conciencia del problema y de sus consecuencias, aludiendo al corazón.); supone despertar la curiosidad y cuestionarse aspectos que hasta ahora habían pasado desapercibidos. A continuación, en base a esa sensibilización, se busca o proporciona información que conforma la segunda fase que refiere a la *cabeza*, formación (F), es un proceso de análisis que procura una clarificación de los elementos y la vinculación de éstos con los conceptos anteriores; y la tercera fase, consistiría en la puesta en práctica (A), la intervención en el aula, que sugiere a las manos, de tal forma que sea una acción conectada con lo aprendido cuya finalidad es el cambio tanto a nivel personal como social. Integrando el corazón, la cabeza y manos, por este orden, en el acto educativo. Aplicado con los estudiantes, se desarrolla de la misma manera, usando para la sensibilización diversos medios audiovisuales<sup>3</sup> (La Bella y La Bestia, Doraemon, etc.) adecuados a la edad de los alumnos/as y que “*toquen su corazón*” desde los que analizar

---

<sup>3</sup> En la página web [www.psicoeducacion.eu](http://www.psicoeducacion.eu) se pueden encontrar estrategias de trabajo en el aula aplicando (SFA) con las series animadas para niños o películas de dibujos animados.

los problemas de violencia: el papel del agresor, de las víctimas y espectadores, ayudando a descubrir las consecuencias de las acciones violentas y se traslada a la propia situación del aula. Tras discutir todo esto en clase se llega a un acuerdo (formación) de qué se puede hacer para mejorar la situación consiguiendo llevar al ámbito de la convivencia y el bullying escolar, acciones que tengan una dimensión social, y de lugar a cambios significativos en el grupo aula.

El método ha sido llevado a cabo en numerosos centros aumentando la sensibilidad del alumnado ante el maltrato, el interés por las relaciones personales y la mejora de la convivencia escolar.

**B) Intervención Anti-bullying de Salmivalli.** Este otro modelo parte de la consideración de contemplar el grupo de estudiantes como un todo (Salmivalli et al., 2005). La intervención se basa en considerar que el fenómeno bullying persiste porque hay discrepancia entre el comportamiento de los estudiantes y su actitud ante la intimidación que es contraria. Para ello, el programa procura la formación del profesorado que participan en él con la intención de que éstos puedan conseguir a través de su acción que los estudiantes puedan corresponder su actitud con su acción. Los docentes realizan un curso que consta de 4 sesiones de 8 horas a lo largo del curso escolar, con el siguiente contenido: conocimientos sobre bullying enfocado desde el punto de vista grupal con distribución de roles, atender a la clase como un grupo global con el que hay que trabajar mediante juegos, dramatizaciones, regulación de normas, etc. Cada profesor/a elabora su propio plan y lo lleva a cabo procurando que todo el centro se involucre. Cuatro veces al año se hacían informes de valoración de la puesta en práctica clasificándolas en dos niveles: cumplimiento alto y bajo. En este sentido, las actividades que más comúnmente informan las primeras eran diálogos individuales con agresores y víctimas y sistemáticamente con la clase al completo sobre la intimidación, así como hacer dramatizaciones sobre estos hechos.

La intervención se lleva a cabo desde 1999, en 48 clases de Finlandia, a un total de 1220 niños. Se evalúa según modelo multinivel usando cohorte con diseño longitudinal



con asociados adyacentes y teniendo en cuenta el grado de puesta en práctica del programa. De ahí que aquellas escuelas que tenían una puesta en práctica alta había descendido un 80% el porcentaje de intimidación y un 57% de reducción de la discriminación, mientras que aquellas que habían hecho una puesta en práctica baja sólo experimentaron una reducción del 47% en la intimidación y del 29% en discriminación.

**C) “Bulli and Pupé”** (Baldry et al., 2004). Consiste en un programa de tres días llevado a cabo en Roma con 239 estudiantes de entre 10-16 años. A los estudiantes, cada día se le proyecta uno de los tres vídeos de los que consta el material del programa y se realizan las actividades para cada día que aparecen en el pequeño libro que acompaña a los vídeos, lo que constituye una lección interactiva compuesta de actividades como role-playing, grupos de debate y ejercicios de toma de posición. Los temas que trata en cada parte son:

- 1) Acoso escolar: explica la intimidación y sus consecuencias.
- 2) Violencia en casa: problemas que puede causar ver violencia en casa, repercusiones en la escuela.
- 3) El ciclo de la violencia, efectos a largo plazo de la violencia.

El método dirigido a reforzar la empatía y a ayudar a tomar partido por las víctimas, consigue reducción de la agresión verbal y aumento de la sensibilidad ante el problema, más notable en los estudiantes mayores.

**D) El Programa de liderato** (Sullivan et al., 2005). Se pretende ayudar a los estudiantes a concretar sus habilidades de liderazgo para que se vuelvan más considerados en su ejecución y ejerzan una influencia positiva sobre el grupo. El proceso consta de varias fases:

- I. Selección de los líderes al final del primer trimestre para dar lugar a que se haya establecido la dinámica de la clase, tras tener los resultados de un sociograma. El tutor y los estudiantes escogen dos chicos y dos chicas de su clase que han mostrado dotes de líder, tras explicar claramente cómo reconocerlos.
- II. Formación inicial. Los estudiantes seleccionados tienen una jornada escolar completa de formación a cargo de docentes y estudiantes de cursos superiores que

han pasado por el programa y que pueden dar explicaciones correctas. La idea general de la jornada es que los estudiantes comprendan que los líderes son modelo para los demás y deben predicar con el ejemplo, que pueden ponerse a la cabeza en la lucha contra el acoso escolar y sexual y que deben incluir a los demás en actividades prosociales para que sea una norma social admitida por todos.

- III. Reunión semanal. Los cuatro líderes de clase deben desarrollar estrategias para conseguir el apoyo de los amigos y aliados en la clase e identificar los obstáculos. Semanalmente, identificarán los problemas: mal comportamiento, acoso escolar, etc. y planificarán las medidas a tomar.
- IV. Formación complementaria. Durante el curso se pueden llevar a la práctica la ampliación de formación de los líderes en torno a estrategias de solución de problemas o del enfoque de ninguna culpa que sean necesarios para desarrollar mejor su función en el grupo.

#### 3. 4. Nivel individual.

Cuando llegamos a este nivel estamos entrando ya en prevención secundaria o terciaria; es decir, nos encontramos con estudiantes que están o han estado en situaciones de maltrato como agresores o víctimas. Revisaremos aquellas medidas que para este tipo de estudiantes de forma individual se han establecido, para ello, comenzaremos por las dispuestas en los programas whole-policy para este nivel.

- ◆ *Enfoque “ninguna culpa”* está basado en Robinson y Maines (1997) que desarrollaron este enfoque como una respuesta creativa a una crisis de intimidación. Este enfoque, a diferencia de otros, puede emplearse aunque no exista acuerdo sobre cuáles han sido los hechos y los problemas: la víctima sufre y para detenerlo no hace falta repartir culpas. Esta estrategia obliga a todos los integrantes del grupo a reflexionar sobre el

impacto de la conducta intimidatoria, evitando culpar o deshonrar al acosador y a quienes le apoyan para favorecer que éstos, impulsado todavía por su deseo de ser un miembro dominante del grupo, decida buscar otras maneras más prosociales de demostrar su liderazgo. Quedando claro que el grupo no tolera el acoso, erosionando la base del poder del intimidador al perder el apoyo de los espectadores. Su funcionamiento requiere cinco pasos (Sullivan et al., 2005):

- o *Paso 1.* El responsable se reúne con la víctima para explicar el proceso a seguir y dé su consentimiento. Lo importante es centrarse en los sentimientos de la víctima, sin entrar en muchos detalles pedir los nombres de los acosadores, de los espectadores, así como de aquellos estudiantes de su clase que admire para incluirle en el grupo del enfoque y que realice un dibujo, poema... de cómo se siente.
- o *Paso 2.* Se forma un grupo de 6 a 8 estudiantes, tras cambiar impresiones e informar al tutor de la clase, compuesto por el autor principal, dos de los que le apoyan, uno o dos espectadores, uno o dos espectadores firmes que hayan decidido no intervenir y alguno de los líderes influyentes que no sean acosadores.
- o *Paso 3.* Se celebra la reunión con el grupo, sin la víctima de unos treinta minutos. Se puede ir a la clase para citar a los estudiantes antes de salir de clase y que todos sepan el motivo. Durante la reunión se dice el nombre de la víctima y se explica lo amargado que está, mostrando el poema, canción dibujo que realizó en el paso 1. Se les pide que expresen sus ideas sobre lo que se ha contado y cómo solucionar la situación que será escrita en un papel y repartido entre ellos, no como compromiso sino como reflejo de su utilidad. Al final se les da las gracias por su ayuda, se deja el resultado en manos del grupo y que volverán a reunirse en una semana.
- o *Paso 4.* Una semana después se reúnen y se les da tiempo para que cada estudiante explique lo que han hecho. Más importante que hayan realizado lo que dijeron es que haya terminado el acoso. El responsable se ha entrevistado con la víctima para conocer si ha cambiado la situación.
- o *Paso 5.* Seguimiento.

- ◆ *Tribunal escolar.* La idea se remonta a la tradición democrática de Summerhill, fundada en 1921 por A.S. Neill, y retomada por la organización Kinscape en algunos centros independientes para proponerla en el proyecto Sheffield pero no llegó a aplicarse. Smith y col., informan sobre esta experiencia indicando que aunque cada una de ellas tiene sus especiales características, el proceso es aproximadamente así: la corte formada por uno o dos jueces (estudiantes) se reúne semanalmente para aplicar unas reglas que se han discutido y hecho por toda la clase o comunidad escolar al mismo tiempo que una serie de sanciones entre las que se encontraban: pedir disculpas, hacer las paces o ayudar al alumno/a intimidado, prohibirle usar el patio cierto número de días, etc.... Un centro se informó de una reducción de intimidación del 70% al 6% (Smith et al., 1994a).
  
- ◆ *Programa de Desarrollo de la empatía.* Esta estrategia está incluida dentro del proyecto SAVE. Siguiendo a Ortega, establecemos que una vez detectados los estudiantes en situación de riesgo y aquellos que ya están implicados en problemas de intimidación, contado con recursos humanos (tutores/as y orientador/a) entrenados en técnicas y estrategias de intervención social, se implementa el programa: objetivos, contenidos, temporalización y evaluación. El grupo, preferentemente pequeño (alrededor de 8 estudiantes), compuesto por estudiantes que presentan problemas y otros que no (Ortega, 1998; 2000). Transcurre por los siguientes pasos:
  - o Paso 1. Presentarse de forma positiva pero no prepotente. A través de una serie de actividades como juegos y ejercicios de exploración de las emociones de los otros, profundizando con los ojos cerrados, en espejo y tactando conforme los permita el clima social del grupo.
  - o Paso 2. Reconocer emociones y sentimientos comunes. Se trataría de ejercicios en las que se evoquen emociones como el miedo, alegría, rabia, etc. que se correspondan con situaciones reales o imaginadas. Se trataría de que cada uno pueda reconocerse en las emociones comunes.
  - o Paso 3. Todos necesitamos ser queridos. A partir de juegos de roles tomar conciencia de los sentimientos que normalmente no se toman como propios, para terminar creando pequeños guiones sobre casos posibles y luego representarlos.

- o Paso 4. Evaluación de los resultados del proceso. Debe ser evaluada por los participantes y el equipo encargado de dirigirlo. Cada uno debe valorar de forma honesta qué ha significado para ellos.
- ◆ La “*Tutoría de iguales*” es una estrategia propuesta por Sullivan y col., contra el acoso escolar práctica y efectiva, mediante la implicación de los alumnos/as de mayor edad y con más experiencia para detener la intimidación: apoyando a la víctima tras el acoso y ayudarle a evitarlo y con los autores desarrollando maneras de comportarse más útiles y prestando apoyo a espectadores para que encuentren fuerzas para resistirse (Sullivan et al., 2005).

Cuando alguien ha sido intimidado puede presentar daños físicos pero también emocionales y psicológicos más difíciles de detectar. El responsable (tutor/a, orientador/a) después de diagnosticar la situación y atajar el acoso puede recomendar una relación de tutoría de iguales para el agresor, la víctima o ambos. La tutoría se basa en que el estudiante tutor:

- Ofrece amistad, ser amigo, compañero, compartir ideas e incluso verse fuera de la escuela.
- Comparte experiencias con estos chicos, les enseña el funcionamiento de la cultura estudiantil y escolar.
- Le enseña a resolver problemas aprendiendo a evitar lugares y situaciones inseguros y que sepa a quién acudir en caso de acoso.
- Ofrece apoyo continuado aportando constancia, fiabilidad y seguridad.

Requiere la puesta en marcha de un programa que capte estudiantes que realicen la tutoría, que los forme, que coordine y apoye todo el programa.

En **resumen** hemos revisado distintas estrategias de prevención del bullying o acoso escolar, partiendo de las completas propuestas que proporcionan los programas “*whole policy*”, centrándonos en los tres más referenciados: BPP de Olweus, Proyecto Sheffield y

SAVE-ANDAVE del equipo de Sevilla. Hemos recorrido las acciones que para los tres niveles: escuela, aula, alumno establecen y hemos añadido otras que hemos encontrado en la literatura para completar el panorama de intervención.

Como hemos reflejado a lo largo de todas las páginas que preceden la dinámica bullying es muy compleja, traspasa todas las fronteras y, a pesar de los intentos, no disponemos de una herramienta de intervención que asegure resultados prometedores extrapolable a todos los contextos. Si es cierto que el enfoque “política global” en algunos casos ha reducido la intimidación y el rechazo en porcentajes muy notables, no es menos cierto que en otros casos los resultados han quedado muy por debajo de lo esperado, cuando no han sido contraproducentes. Estos programas globales requieren una serie de condiciones y apoyos internos y externos que o bien maximizan la relación dosis-resultado o bien se quedan en cambios superficiales que no dejan que se produzcan los otros más profundos que enraízan con las dinámicas convivenciales estudiantiles y profesoras.

En cuanto a las estrategias parciales llevadas a cabo específica o inespecíficamente se encuentran detalladas en la literatura sobre el tema pero en general adolecen de falta de evaluación contrastada de la que sí hacen gala los proyectos globales.

Un rasgo común en todas las estrategias es el requerimiento de la implicación del profesorado en las mismas como indicador de efectividad de cualquier acción emprendida. La formación del profesorado y su sensibilización son el punto de arranque y está presente en todos los programas globales y se tiene en cuenta en el resto de enfoques y modelos, idea que debe seguir presente en toda intervención escolar, buscando nuevas perspectivas de sensibilización. Entre éstas, a nivel de aula, encontramos nuevas formas de enlazar con el problema, aludiendo al grupo completo de estudiantes, a que los propios docentes formen a otros o “tocando” directamente el corazón del profesorado y alumnado, que faltan por probar más profundamente.

Puede parecer que tenemos las herramientas pero faltan el protocolo de uso y la motivación para emplearlas.

### **Referencias Bibliográficas**

- Baldry, A. y Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an Intervention Program for the Reduction of Bullying and Victimization in Schools. *Aggressive Behavior*, 30, 1-15.
- Björkqvist, K. y Osterman, K. (1999). Finland. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, y P. T. Slee (Eds.), *The natures of school bullying*. Londres: Routledge.
- BOE 4 de octubre de 1990. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de septiembre de 1990. Ley (1/1990).
- BOE de 4 de mayo de 2006. Ley de Ordenación Educativa. (LOE) Ley 2/2006.
- Boqué, M. C. (2005). *Tiempo de mediación*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Cornelius, H. y Faire, S. (1998). *Tú ganas, yo gano*. (1ª edición en inglés 1989 ed.) Madrid: Gaia Ediciones.
- Cowie, H. y Sharp, S. (1994). Tackling bullying through the curriculum. En P.K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying. Insights and perspectives* (Londres: Routledge).
- Decreto 200/1997. Reglamento Orgánico de los centros de Educación Secundaria pertenecientes a la Junta de Andalucía. BOJA 104/1997
- Defensor del Pueblo (2000). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial del Defensor del Pueblo.
- Del Rey, R., Palacios, R., y Ríos, H. (1998). Prevenir la violencia educando la convivencia. En *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 109-128). Consejería de Educación y Ciencia : Junta de Andalucía.

- Del Rey, R., Palacios, R., y Ríos, H. (2000). Educar la convivencia: actividades y tareas. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 127-150). Madrid: A. Machado Libros.
- Elinoff, M. J., Chafouleas, S. M., y Sassu, A. (2004). Bullying: considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41, 887-897.
- Fernández Alcaide, V., Prieto, P., y Valverde, A. (1998). Comprender y valorar los derechos humanos. En R. Ortega (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia: Junta de Andalucía.
- Fernández Alcaide, V., Prieto, P., y Valverde, A. (2000). Trabajar con los Derechos Humanos: actividades y tareas. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 151-172). Madrid: A. Machado Libros S. A.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Genebat, R., Del Rey, R., y Ortega-Rivera, J. (2004). Construir valores y construir la convivencia en la educación secundaria. En R. Ortega y R. Del Rey (Eds.), *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Greene, M. B. (2006). Bullying in Schools: A Plea for Measure of Human Rights. *Journal of Social Issues*, 62, 63-79.
- Higgins, C. (1994). Improving the school ground environment as an anti-bullying intervention. En P.K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying. Insights and perspectives*. Londres: Routledge.
- Lera, M. J., Olías, F., Pérez, C., y Rodríguez Olivera, R. (2000). *La maleta Intercultural*. Sevilla: Sócrates-Comenius Project 2000-2004.
- Lera, M. J. (2005). Uso de historias para mejorar la convivencia. *Les Politiques Sociales*, 65.
- Lera, M. J. (2006). Violencia escolar. ¿Qué es el bullying? [www.psicoeducacion.eu](http://www.psicoeducacion.eu) [On-line]. Available: [www.psicoeducacion.eu](http://www.psicoeducacion.eu)



- Lera, M. J. y Cela, D. (2002). *Suggestions for Teachers Training Programs*. Informes, Estudios, Trabajos y Dictámenes.
- Moreno, G. y Del Rey, R. (2004). Compartir la actividad y tejer la convivencia es la escuela primaria. En R. Ortega y R. Del Rey (Eds.), *Construir la convivencia* Barcelona: Edebé.
- O'Moore, M. (2006). Programas dirigidos a los profesores. En *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 266-289). Ariel. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (2006a). Blueprints Model Programs <http://www.modelprograms.samhsa.gov/>.
- Olweus, D. (2006b). Una revisión general. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp. 79-106). Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Ortega, R. (1998). Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En R. Ortega (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (Consejería de Educación y Ciencia: Junta de Andalucía).
- Ortega, R. (2000). Estrategias para intervenir sobre víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En R. Ortega (Ed.), *Educación para prevenir la violencia* (pp. 251-280). Madrid: A. Machado Libros.
- Ortega, R. (2005). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En Congreso: La convivencia en las aulas. Problemas y soluciones (Ed.).
- Ortega, R. (2006). Programas dirigidos a los alumnos. En A. Serrano Sarmiento (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Ariel. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

- 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. y Del Rey, R. (2004). Construir la convivencia: un modelo teórico para un objetivo práctico. En R. Ortega y R. Del Rey (Eds.), *Construir la convivencia*, Barcelona: Edebé.
- Ortega, R. y Fernández Alcaide, V. (1998). Un proyecto para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. En R. Ortega (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* ( Consejería de Educación y Ciencia: Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Fernández Alcaide, V. (2000). La educación familiar: una vía para prevenir la violencia. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 211-224). Madrid: A. Machado Libros.
- Ortega, R. y Lera, M. J. (1999). Módulos de Formación de Asesores sobre Convivencia Escolar. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Trabajo no publicado.
- Ortega, R. y Ortega-Rivera, J. (1998). Mejorar la convivencia trabajando proyectos medioambientales. En R. Ortega (Ed.), Consejería de Educación y Ciencia: Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Ortega-Rivera, J. (2000a). Educar la convivencia mediante proyectos de coeducación. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 193-210). Madrid: A. Machado Libros.
- Ortega, R. y Ortega-Rivera, J. (2000b). Educar la convivencia mediante proyectos medioambientales. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 173-192). Madrid: A. Machado Libros.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pikas, A. (2002). New Developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International*, 23, 307-326.

- Pikas, A. (1989). Title. *School Psychology International*, 10, 95-104.
- Rendón, A. M. y Del Rey, R. (2004). El Plan de Acción Tutorial: una herramienta de la convivencia. En R. Ortega y R. Del Rey (Eds.), *Construir la convivencia* (pp. 75-136). Barcelona: Edebé.
- Robinson, G. y Maines, B. (1997). *Crying for help: the No Blame Approach to Bullying*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Roland, E. (2000). Bullying in School Three National Innovations in Norwegian Schools in 15 years. *Aggressive Behavior*, 26, 135-143.
- Salmivalli, C., Kaukianen, A. y Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *Aggressive Behavior*, 75, 465-487.
- Sharp, S. y Cowie, H. (1994). Empowering pupils to take positive action against bullying. En P.K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying. Insights and perspectives* (Londres: Routledge).
- Smith, P. K., Cowie, H., y Sharp, S. (1994a). Working directly with pupils involved in bullying situations. En P.K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying. Insights and perspectives* (pp. 193-212). Londres: Routledge.
- Smith, P. K. y Sharp, S. (1994b). *Schooll bullying. Insights and perspectives*. London: Routlege.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H, Naylor, P., y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- Sullivan, K., Cleary, M., y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Wolke, D. y Samara, M. M. (2004). Bullied by siblings: association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1015-1029.

## CAPÍTULO IV. Diseño de la Investigación.

1616 Chico de 12 años.

*A mi me suelen ocurrir muchas cosas que cosas de las que vienen en este test y me gustaría que se hiciera algo para pararlo. ¡¡Que lo hagan ya!! .. no solo por mi, sino también porque sé lo que sienten otros compañeros maltratados y sé que necesitan ayuda ya.<sup>1</sup>*

### Introducción.

Hemos seguido un recorrido teórico, que nos ha llevado desde la agresividad humana, como soporte biológico en interacción con el ambiente, en el que se apoya la capacidad agresiva del ser humano, consustancial con su naturaleza; hasta la violencia, conducta que escapa de esa función filogenética para convertirse en un proceso de sojuzgación de otros. Cuando los escolares usan entre ellos la violencia física, verbal, psicológica, emocional o social estableciendo una relación vincular con disparidad de poder es lo que conocemos como *maltrato entre escolares*.

Al estudiar la **agresividad humana** (capítulo 1) hemos comprobado la dificultad de hallar una definición compartida que abarque todas sus facetas, deteniéndonos en los tres grandes paradigmas explicativos: innatista, ambientalista e interaccionista. Dentro de ellas, hemos encontrado algunas claves aplicables y referentes al estudio del bullying y a nuestra investigación:

---

<sup>1</sup> Extraído de los cuestionarios para los alumnos. Número de caso, iniciales del alumno/a, sexo y edad del mismo/a.

## Segunda Parte: Diseño de la investigación

---

- ➡ El ser humano posee una serie de mecanismos fisiológicos, neuronales y hormonales preparados para producir conductas agresivas entre otros muchos tipos de conductas entre las que puede elegir para actuar.
- ➡ Los reforzadores ambientales tienen mucha importancia en la generación de conductas agresivas, especialmente los sociales que ayudan a explicar, cómo los procesos modeladores se hacen comunes a varios individuos.
- ➡ Dentro de las distintas teorías explicativas de la agresividad, la teoría sociológica Bandura y Walters (1974: 238), permite explicar cómo los reforzadores positivos sociales: aumento de estatus, poder social, etc. aumenta significativamente la respuesta de tipo agresivo. Así mismo, los grupos humanos competitivos generan más hostilidad que los cooperativos (Mackal, 1983).
- ➡ Otra de las teorías, la cognitiva, ha sido muy usada para explicar las conductas violentas de los agresores y víctimas escolares a través de los sesgos atribucionales.
- ➡ Los medios de comunicación social no está demostrado que generen directamente violencia pero sí hay evidencias de que ejercen influencia a través de un efecto conocido como “efecto bola de billar” (Aguaded, 2000), por el que aparecen efectos indirectos mediados por las redes y filtros sociales, culturales y psicológicos de los individuos. No obstante, existen pruebas de que los agresores y entre ellos los escolares, suelen dedicar más tiempo a contemplar programas violentos y de terror y a jugar con juegos de ordenador violentos (Funk, 1997; Donnerstein, 1998; 2004). Además hemos de tener en cuenta el “*efecto contagio*” del que se informa en varios estudios que han comprobado un aumento no esperado de una conducta violenta cuando ésta es muy aireada y repetida en los medios de comunicación social (Berkowitz, 1996).
- ➡ En general el hombre es más propenso a la violencia que la mujer con independencia de clases sociales y cultura (Berkowitz, 1996; Renfrew, 2005; Tobeña, 2001).

Tras revisar la literatura alusiva al **acoso escolar** (capítulo 2) hemos encontrado una serie de controversias o puntos de discusión en los que nos hemos detenido al final de cada apartado y que en alguna medida dan pie a nuestra investigación.

### CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN:

➡ **Perspectiva de estudio.** Hemos clasificado en torno a dos perspectivas los modelos de acercamiento al problema. El enfoque clínico, centrado en el acto de maltrato y en sus implicados: agresor y víctima; y el enfoque grupal, que considera al grupo en el que se produce como iniciador y mantenedor del acto, dando lugar a más roles. Ampliado más, el modelo sociocultural y ecológico, al que nos adscribimos, tiene en cuenta los sistemas que envuelven al microsistema que nosotros exploraremos para conocer su relevancia en la matización del bullying:

- Exosistema
  - Urbano-rural.
- Macrosistema:
  - Público-concertado.
- Microsistema:
  - Género.
  - Roles.

➡ **Concepto de bullying.** La investigación sobre el bullying no ha determinado una definición aceptada internacionalmente, ni tan siquiera un término consensuado, aunque el más aceptado es “bullying”, en cada país se prefiere una denominación más cercana a su cultura, como hemos dejado patente en la revisión teórica. Nuestra investigación, en coherencia con el enfoque sociocultural, entiende el hecho violento puntual como una conducta inscrita en una situación grupal que le otorga sentido simbólico. Por otro lado, adoptamos un concepto criterial que es más flexible para aprehender la noción de maltrato con implicaciones en los instrumentos que usaremos para su estudio:

- Comportamiento violento entre escolares con intención de causar daño aunque no sea el único ni el principal objetivo.
- Caracterizado por un desequilibrio de poder reiterado.

- Ocurre en un marco contextual grupal (microsistema) reflejo de otros exosistemas y macrosistemas con los que interacciona.

En este sentido, para considerar el acoso escolar acudimos a las nominaciones (sociométrico) como instrumento que nos indica la opinión del grupo-clase de estudiantes sobre qué estudiantes son agresores y víctimas. Para ello, entendemos que la proporción del 30% ( $\text{n}^\circ \text{ nominaciones} / \text{n}^\circ \text{ alumnos} \times 100$ ) es adecuada para considerar a un estudiante agresor o víctima.

➤ **Roles.** En sus comienzos, la investigación sobre el bullying, a pesar de tener presente al grupo, se centró en los implicados directos: agresor y víctima, apareciendo distintos subgrupos dentro de cada tipo (Lowenstein, 1978; Olweus, 1991b; 1991a; 1992; 1993); sin embargo, otros investigadores pusieron el acento sobre el grupo y su importancia, con lo que se configura un tercer vértice en el triángulo del acoso escolar: los espectadores (Clarkson, 1996; Lagerspetz, Björkqvist, Berts, y King, 1982; Olweus, 2006; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Ortega, 1998a; 1998c; 2000; Pikas, 1989; Rigby y Johnson, 2005; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kaukianen, 1996; Salmivalli, 1998; 1999; Sutton y Smith, 1999) y se contemplan más roles en torno a estos tres principales, como ya hemos expresado con anterioridad.

En nuestra investigación hemos adoptado la opinión más extendida de contemplar los tres roles sin subgrupos (Ortega, 1998c; 2000; Ortega y Mora-Merchán, 2000): agresor, víctima y espectadores; que comprobaremos a través del cuestionario de auto-informe y por nominaciones.

➤ **Comparación con otros estudios.** Es necesario comparar los datos que aporte este estudio con otros de similares características realizados en nuestro entorno; a pesar de las cautelas que hemos expresado con anterioridad a la hora de realizarla, debido al uso de diferentes instrumentos, diseño, concepto de bullying, etc. de los que ya hemos advertido a lo largo del capítulo anterior.

A las **estrategias de intervención** hemos dedicado el capítulo 3. En él hemos revisado diversos modelos de prevención, especialmente los conocidos “*whole policy*” que implican a toda la escuela en la lucha contra el bullying, empleando todas las estructuras escolares en un programa completo y complejo. Estos programas consiguen los mejores y más duraderos resultados en la reducción de la intimidación y el rechazo, pero no todos los programas emprendidos con esta filosofía alcanzan el mismo éxito estando mediatizados por los descritos: efecto dosis-respuesta y por el síndrome “alcantarilla obstruida”. En general, es difícil su extrapolación por los recursos que debe movilizar, el seguimiento que requiere y los sistemas de apoyo interno y externo; aún cuando alguno, como el programa SAVE, se desarrollaban bajo un modelo de investigación-acción. Hemos revisado otras muchas estrategias, que se apoyan en niveles más concretos, sin requerir tantos recursos y estructuras del centro, dentro de la prevención primaria, secundaria y terciaria que dependen en gran medida del grado de implicación del profesorado.

### CARACTERÍSTICAS DE LA INTERVENCIÓN.

➤ **Tipo de intervención.** Basado en el modelo “Sensibilización, formación, acción” SFA (Lera, Olías, Pérez, y Rodríguez Olivera, 2000; Lera y Cela, 2002; Lera, 2005a; Lera, 2005b) hemos desarrollado dos sesiones de tutoría, cada una cuenta con un vídeo; “Un día más” audiovisual realizado por Isabel Fernández para la el programa “Convivir es vivir” auspiciado por la Comunidad de Madrid, desde el punto de vista de la víctima de acoso escolar y “¿Conoces a alguien como Adolfo?” (Lera et al., 2002), confeccionado para el Programa Europeo Novasres que nosotros hemos desarrollado como audiovisual para nuestra intervención, desde el punto de vista del agresor. El material y la sesión basada en dinámica grupal de trabajo cooperativo, serán descritas más adelante en este capítulo.

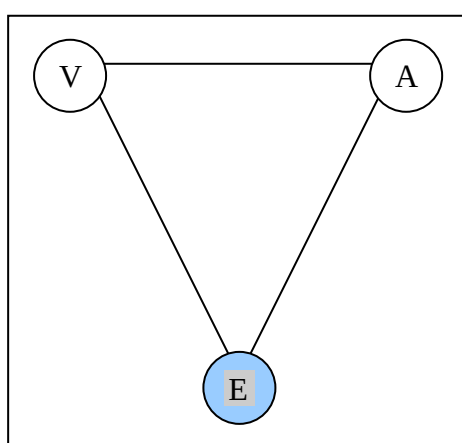
Nuestro propósito dentro de la prevención primaria, es sensibilizar a la población escolar incidiendo en la reorientación empática del agresor y sobre todo actuar sobre los espectadores en tres sentidos (Lera et al., 2000; Lera et al., 2002):

1. (S) Sensibilizar y responsabilizar a los espectadores de que su presencia en los actos de intimidación tienen inciden en el desarrollo y consecuencias del mismo.



2. (F) Formación a través de grupos cooperativos sobre qué estrategias son más adecuadas para prevenir tales situaciones y ayudar a la víctima.
3. (A) Una vez que se han sensibilizado y que saben qué tienen que hacer llevarlo a cabo teniendo en cuenta que saben que su inacción tiene consecuencias.

Indirectamente, el profesorado se ve implicado en el desarrollo del programa, pues la principal estrategia propuesta en los materiales (anexo 3) para el profesorado que acompaña al material audiovisual es romper la “ley del silencio” (Ortega, 1998b, 1998c, 2000) poniendo en conocimiento de un adulto, docente preferentemente, lo que ocurre, sobre todo porque esta respuesta tiene éxito en el 55% de los casos (Smith y Shu, 2000) y a lo que hay que animar a los estudiantes a través obras dramáticas, vídeos, etc. para que la petición de ayuda sea mejor vista por el grupo de estudiantes (Kristensen y Smith, 2003) . Lo que obliga a que el profesorado piense en una respuesta adecuada cuando se le presenten los casos ya sea individual o del equipo docente o claustro de profesores/as.



Por lo tanto nuestra intervención está concebida con el modelo que presentamos en la figura 4. 1. Mientras otras intervenciones estarían centradas en los agresores (A), otras en las víctimas (V) y las de política global atenderían a los tres vértices, la intervención que proponemos estaría dirigida especialmente al vértice de los espectadores.

**Figura 4. 1.** Triángulo de actuación.

Teniendo en cuenta todo lo que hemos expresado en esta introducción nos planteamos una investigación diseñada como sigue:

#### 4. 1. Naturaleza de la investigación.

El modelo de investigación que hemos seguido podríamos denominarlo como mixto o de integración, ya que combinaremos técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas, las cuales nos proporcionarán una serie de datos, que amparados unos en otros, servirán para obtener conocimientos contextualizados y validados (Herman, 1994). Usando una metáfora, Bericat, basado en la frase de *Schopenhauer*: “*el mundo es mi representación*” nos sugiere, sin negar la existencia del mundo exterior, la posibilidad de emplear varios métodos para conocer la realidad de la siguiente manera (Bericat, 1998):

*“Un ojo que ve el sol, una mano que siente el contacto de la tierra. Ojo y mano, vista y tacto, dos formas de percepción y sensibilidad bien diferentes, acaso alternativas. ¿Cuál de ellas nos abre la puerta a la realidad del objeto, nos transmite su verdad? [...] El ojo percibe cosas que la mano es incapaz de ver, y el tacto percibe cosas que el ojo no puede sentir. [...] El ojo y la mano pueden experimentar un mismo objeto. [...] Pero lo que importa al problema del conocimiento es la facultad o virtud de la combinación de sensibilidades para generar representaciones del mundo o conocimientos conmensurables, sean estéticos, sean científicos”.*

Desde el campo científico plenamente psicológico, también se aboga por el empleo de varias metodologías, Herrero Nivelá, nos lo explica así: “podemos decir que la complejidad del objeto de estudio de la Psicología, así como su diversificación interna justifican la idea, cada vez más consensuada, de que la Psicología necesita ser multimetodológica si de verdad quiere apresar su objeto de estudio.” (Herrero Nivelá, 2002).

Como resultado del uso de ambos métodos, obtendremos datos expresados en números y otros expresados en palabras o como indica Gil, datos de carácter duro y blando: asignando a los datos numéricos el carácter de “duros” por ser susceptibles de ser medidos, expresados matemáticamente y tratados estadísticamente; y por otro lado, los “blandos”, expresados en forma de palabras, analizables cualitativamente (Gil, 1994).

Bericat, expone tres estrategias que han servido de respuesta a la convivencia de los paradigmas cualitativo y cuantitativo en la investigación social: a) *estrategia de oscilación*, por la emulación del movimiento de un péndulo, alternándose la legitimidad de una a otra metododología según determinadas circunstancias históricas; b) *estrategia de compartimentación*, orientación tendente a la aplicación excluyente de uno u otro paradigma, que determina la aparición de distintas instituciones, centros o publicaciones que no tienen en cuenta a similares que aplican la otra estrategia de investigación; y por último, c) la *estrategia del compromiso*, que procura la integración de ambos, haciendo lo uno y lo otro, buscando la aplicación simultanea que difumine la línea divisoria que las separa, procurando nuevas perspectivas de integración que permitan observar la realidad (Bericat, 1998).

En el campo de la investigación educativa, de forma similar, se observan tres posturas básicas en torno a este debate paradigmático, Bisquerra los caracteriza de la manera siguiente: “a) *Incompatibilidad entre paradigmas* que compiten de manera irreconciliable en la investigación; b) *unidad epistemológica de la ciencia*, en la que no se acepta la existencia de diversos paradigmas; y por último c) *complementariedad entre paradigmas* que, aunque de base ontológica y epistemológica distinta, se apoyan y complementan en el proceso de investigación” (Bisquerra et al., 2004: 77).

Entre las ventajas que aporta la última postura, *complementariedad entre paradigmas*, Bisquerra (2004: 78) aporta las siguientes:

“a) *posibilitando la atención a los objetivos múltiples que pueden darse en una misma investigación. Este concepto significa que los paradigmas no se pueden comparar entre sí por sus consecuencias lógicas: parten de supuestos teóricos distintos y, por lo tanto, también ofrecen distintas maneras de contemplar la realidad, pero ninguno es superior ni mejor que otro; b) vigorizándose mutuamente, al brindar puntos de vista y percepciones distintas, más verdaderas y más enriquecedoras que no podrían ofrecerse utilizando una sola de estas formas de investigar por separado. c) contrastando resultados posiblemente divergentes y obligando a replanteamientos o razonamientos más depurados”.*

En este sentido, se hace necesario usar de forma cruzada datos, técnicas e instrumentos que provienen de distintas fuentes: triangulación; que consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de todos ellos Kemmis (1983) citado por Bisquerra (1989). Por su parte, Cohen et al. (2002: 338) lo exponen de la siguiente manera:

*“Puede definirse la triangulación como el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano. [...] En su sentido original y literal, la triangulación es una técnica de medición física: navegantes marinos, estrategias militares y topógrafos, por ejemplo, usan varias señales de situación en sus intentos de situar un punto u objetivo único. Por analogía, las técnicas triangulares en las ciencias sociales intentan trazar, o explicaron de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano estudiando desde más de un punto de vista y, al hacerlo así, utilizando datos cuantitativos y cualitativos.”*

Al coincidir distintos datos, técnicas, documentos, etc. provenientes de diferentes perspectivas aparecen varias posibilidades de triangulación. En concreto Bisquerra (1989) señala cinco modalidades:

- ✓ Triangulación de datos: se recogen datos de diversas fuentes para su contraste.
- ✓ Triangulación de investigadores: se utilizan distintos observadores para comprobar que todos ellos registran lo mismo.
- ✓ Triangulación teórica: se trabaja sobre teorías alternativas, incluso contrapuestas, más que sobre un único punto de vista.
- ✓ Triangulación metodológica: se aplican distintos métodos y se contrastan los resultados para analizar las coincidencias y divergencias.
- ✓ Triangulación múltiple: se combinan varios tipos de triangulación: datos, observadores, teorías y metodologías.

Dentro de la triangulación metodológica, Cohen y Manion (2002: 338), mencionan a

## Segunda Parte: Diseño de la investigación

---

Denzin, para referirse a dos categorías dentro de esta tipología: triangulación *dentro de los métodos* y triangulación *entre los métodos*. Siendo referida la primera a la repetición de un estudio como comprobación de la fiabilidad; y la segunda, al empleo de más de un método en la persecución de un objetivo dado.

Por otro lado, es preciso saber si es adecuado su uso, Cohen y Manion (2002: 338-341) nos indican en qué ocasiones es particularmente apropiada la triangulación (tabla 4.1):

|                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Cuando se busca una visión más universal de resultados educativos.                       |
| 2. Cuando se requiere la explicación de un fenómeno complejo.                               |
| 3. Cuando se van a evaluar métodos diferentes de enseñanza                                  |
| 4. Cuando se necesita evaluar completamente un aspecto controvertido de educación.          |
| 5. Cuando un método establecido produce una imagen limitada y frecuentemente distorsionada. |
| 6. Cuando un investigador aborda el estudio de casos.                                       |

**Tabla 4. 1.** Ocasiones en que es particularmente apropiada la triangulación, basado en Cohen y Manion (2002)

Este recorrido por aspectos metodológicos concretos de distintos autores que se han ocupado de la metodología de la investigación, son las bases sobre las que descansa el trabajo que aquí acometemos. Centrándonos en ella, la podemos definir con los siguientes rasgos metodológicos:

1. Diseño **multimetodológico**. Diseñada desde la postura de compromiso y complementariedad entre lo cualitativo y cuantitativo (Bericat 1998; Bisquerra 2004) favoreciendo de esta manera una perspectiva complementaria que permita la integración entre ambos métodos con la intención de conjugar las ventajas que proporciona el uso conjunto (Bisquerra, 2004).

### 2. Diseño cuantitativo:

a) **Transversal**. Produciendo "una fotografía instantánea de una población en un

momento determinado " (Cohen y Manion, 2002: 103).

b) **Cuasi-experimental con grupo de control no equivalente**, representado como:

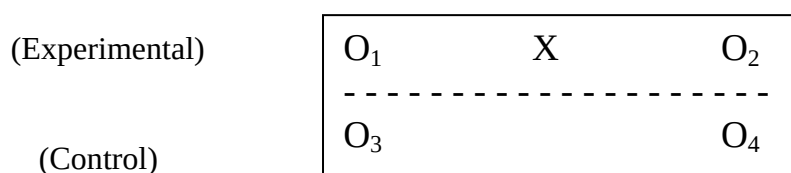


**Figura 4. 2.** Esquema del diseño cuasi-experimental

Éste es uno de los diseños más usados en investigación educativa. Es una aportación “de Campbell y Stanley (1973), ampliado posteriormente por Cook y Campbell (1979) [...] Estos diseños tienen las siguientes características esenciales: a) empleo de escenarios naturales; b) control parcial; c) posibilidades de utilizarse cuando no es posible un diseño experimental.” Bisquerra (1989). La línea de puntos, en el cuadro de la figura 4.2, significa que los sujetos de los grupos experimental y control no se han igualado por aleatorización. Para evitar dificultades de validez interna habría que controlar las posibles diferencias entre los grupos control y experimental, “una forma de controlar las posibles diferencias entre los grupos es mediante la evaluación pre-tratamiento. La medida pretest nos va a indicar si existen diferencias importantes entre los grupos antes de introducir el tratamiento.” (García Gallego, 2001).

### 3. Diseño cualitativo.

- Grupo de discusión** compuesto por tutores y tutoras que han aplicado las sesiones de tutoría del programa "Ver para prevenir", que además son los docentes que mejor conocen a los estudiantes y a las aulas a los que se les ha aplicado el programa para determinar sus efectos. El texto obtenido, tras la transcripción de las cintas, será sometido a análisis de contenido.
- Tercera sesión de tutoría**, en dos aulas escogidas al azar. Durante el desarrollo de esta sesión de tutoría, los estudiantes, en grupos de reflexión, darán sus opiniones sobre el programa de intervención. Sus opiniones serán grabadas en cinta magnetofónica y tras la transcripción el texto será sometido a análisis de

contenido.

4. Integración de métodos a través de:

- a) **Triangulación de datos** al obtener datos de diversas fuentes: docentes y estudiantes (Bisquerra 1989, 2004).
- b) **Triangulación metodológica** de tipología *entre los métodos*, al usar más de un método en la persecución de los objetivos de investigación (Cohen y Manion, 2002).

5. En Cohen y Manion (2002) encontramos en qué ocasiones es **particularmente indicada la triangulación**. Entre las que mencionan, nosotros entendemos que las que exponemos a continuación, concurren en nuestra investigación:

- 1. Cuando se busca una visión más universal de resultados educativos.
- 2. Cuando se requiere la explicación de un fenómeno complejo. [...]
- 4. Cuando se necesita evaluar completamente un aspecto controvertido de educación.
- 5. Cuando un método establecido produce una imagen limitada y frecuentemente distorsionada.

### 4. 2. Objetivos de la investigación.

Sobre el fenómeno bullying, como hemos expuesto en el apartado de fundamentación teórica, la investigación ha permitido definir el problema cada vez con mayor precisión; detectar y describir los agentes implicados así como sus características personales, psicológicas y emocionales; y las consecuencias a corto, medio y largo plazo.

La investigación que aquí se presenta persigue en primer lugar, una mejor comprensión del “bullying” como objeto de estudio y en segundo lugar la elaboración y

comprobación de materiales educativos audiovisuales que pudiendo ser aplicados como sesiones de tutoría puedan ser administradas en contextos educativos naturales. Es decir, que se puedan aplicar “directamente” sin requerir intervención de agentes externos, sin necesitar el previo acuerdo de Equipos Docentes o de Etapa y sin el seguimiento de cursos de formación para docentes, es decir, de la forma más natural y ecológica posible. Si esta estrategia se demuestra eficaz, podría convertirse en una actividad generalizada alternativa o previa a otros programas más complejos.

Basándonos en Díaz-Aguado para que se cumpla lo anterior será necesario (Díaz-Aguado, 1996):

1. Comprobar la eficacia de dicho programa de intervención en las condiciones educativas normales.
2. Que los agentes de intervención sean las mismas personas que interactúan normalmente con los estudiantes en relación a los problemas de convivencia: los tutores y tutoras a través de la coordinación del Departamento de Orientación de los centros educativos. Esta estrategia favorece la validez externa y ecológica garantizando que se pueda aplicar en centros educativos.
3. Emplear variados métodos para permitir la mejor comprensión de los procesos puestos en marcha por el programa evaluando su eficacia y eficiencia.

En la investigación que presentamos nos planteamos las siguientes metas y objetivos:



### 4. 2. 1. Metas de la Investigación:

**1. Conocer la situación de la convivencia escolar y el bullying en la provincia de Huelva a través de autoinformes y cuestionario de nominaciones.**

**2. Diseñar, elaborar, implementar y valorar un programa para el Primer Ciclo de educación Secundaria que permita sensibilizar al alumnado y al profesorado e intervenir en la dinámica bullying.**

**3. Verificar experimentalmente la eficacia del programa en su contexto ecológico aplicado por los tutores y tutoras en colaboración con los orientadores/as.**

### 4. 2. 2. Objetivos de la investigación y su relación con los instrumentos y sus dimensiones:

|               | Objetivos de Investigación                                                                                                               | Instrumento                       | Dimensión                                 |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------|
| <b>Meta 1</b> | <b>A</b><br>Indagar el concepto de maltrato escolar que poseen el alumnado y profesorado, así como el conocimiento que tienen del mismo. | A. 1.Pre-test alumnos/as          | Conceptualización y grado de conocimiento |
|               |                                                                                                                                          | A. 2. Grupo Discusión profesorado | Concepto de maltrato entre escolares      |
|               | <b>B</b><br>Identificar víctimas, agresores y manipuladores                                                                              | Pos-test alumnado                 | Nominaciones                              |

|               |                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                              |                                                                                                   |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Meta 1</b> | <b>C</b><br>Explorar la sensibilidad y conciencia que tienen el profesorado y alumnado del fenómeno de la intimidación escolar                                    | C. 1.Pre-test alumnado                                                                                                                                                       | Sensibilidad ante la intimidación y conciencia del mismo                                          |
|               |                                                                                                                                                                   | C. 2: Grupo Discusión profesorado                                                                                                                                            | C. 2. 1. Detección del maltrato entre escolares<br>C. 2. 2. Síntomas del maltrato entre escolares |
|               | <b>D</b><br>Comprobar las conductas de maltrato que se producen en el primer ciclo de ESO de la provincia de Huelva, según los roles.                             | Pre-test alumnos/as                                                                                                                                                          | Conductas de acoso                                                                                |
|               | <b>E</b><br>Averiguar el grado de responsabilidad que se atribuyen los espectadores en los actos intimidatorios                                                   | Pre-test alumnos/as                                                                                                                                                          | Conciencia de responsabilidad de los espectadores en las conductas de acosos                      |
|               | <b>F</b><br>Profundizar en las posibles conductas de ayuda que experimenten las víctimas y observen los espectadores de acoso escolar                             | Pre-test alumnos/as                                                                                                                                                          | Conductas de ayuda a la víctima                                                                   |
|               | <b>G</b><br>Explorar qué características del sistema ecológico: exosistema, macrosistema y microsistema inciden en la variabilidad de la incidencia del bullying. | Pre-test alumnos/as                                                                                                                                                          | Estudio estadístico de las dimensiones del pretest.                                               |
| <b>Meta 2</b> | <b>H</b><br>Conocer cómo responden los profesores al acoso escolar.                                                                                               | Grupo Discusión profesorado                                                                                                                                                  | Respuestas al maltrato entre escolares                                                            |
|               | <b>I</b><br>Diseñar y elaborar el programa “Ver para prevenir” a través de sesiones de tutoría que permitan sensibilizar e intervenir en la dinámica bullying.    | Diseño y elaboración efectuada                                                                                                                                               |                                                                                                   |
|               | <b>J</b><br>Aplicar el programa                                                                                                                                   | Puesta en práctica según capítulo de diseño                                                                                                                                  |                                                                                                   |
|               | <b>K</b><br>Conocer la valoración de profesores y alumnos/as sobre la intervención diseñada y aplicada.                                                           | K. 1.Pos-test alumnos/as                                                                                                                                                     | Opinión sobre el programa                                                                         |
|               |                                                                                                                                                                   | K. 2. Grupo Discusión profesorado                                                                                                                                            | Opinión sobre el programa “Ver para prevenir”                                                     |
|               |                                                                                                                                                                   | K. 2. Cuestionario profesorado<br>K. 2. 1. Valoración de medios audiovisuales<br>K. 2. 2. Valoración de sesiones de tutoría<br>K. 2. 3. Facilidad de aplicación del programa |                                                                                                   |

## Segunda Parte: Diseño de la investigación

|        |                                                                                 |                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Meta 3 | L.<br>Contrastar los efectos de la intervención: programa “Ver para prevenir”.  | L. 1. Verificar los efectos que observan los profesores.               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|        |                                                                                 | L. 1. 1. Cuestionario de profesorado                                   | Efectos del programa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|        |                                                                                 | L. 1. 2. Grupo Discusión profesorado                                   | Efectos del programa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|        |                                                                                 | L. 2. Contrastar los efectos que observan los alumnos/as.              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|        |                                                                                 | L. 2. 1. Contraste pretest –postest entre grupo experimental y control | L. 2. 1. Efectos del programa sobre las conductas de maltrato.<br>L. 2. 2. Contrastar efectos de la intervención en el sistema ecológico.<br>L. 2. 3. Contrastar efectos del programa en los agresores, víctimas y espectadores identificados.<br>L. 2. 4. Exploración de efectos sobre las conductas de ayuda en caso de maltrato. |
|        | M.<br>Conocer de qué actividades se podrían hacer de continuación del programa. | Grupo Discusión profesorado                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

**Tabla 4. 2.** Objetivos de investigación junto a instrumentos y dimensiones empleadas.

### 4. 3. Fases y procedimiento de la investigación.

Para alcanzar los objetivos expresados hemos seguido diferentes fases, que aunque figuran consecutivamente, algunas se han desarrollado paralelamente en el tiempo. Para la buena comprensión de toda la investigación, debemos decir que la investigación se basa, en valorar qué aspectos de la dinámica bullying son afectados tras la aplicación de sesiones de tutoría que usan medios audiovisuales. Otra observación, que es conveniente tener presente, es que en el diseño compaginamos técnicas cualitativas y cuantitativas.

### **FASE 1. PLANIFICACIÓN Y DISEÑO**

Revisión de la bibliografía, diseño general de la investigación, cuestionarios, grupos de discusión, tratamiento y sesión de tutoría investigativa.

### **FASE 2. TRABAJO DE CAMPO**

Reuniones explicativas, administración de cuestionarios, realización de sesiones de tutoría, celebración de grupos de discusión.

### **FASE 3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Introducción de datos, transcripción de cintas, análisis de datos y de contenidos, triangulación de datos, discusión, elaboración de conclusiones.

A continuación, describiremos las tareas desarrolladas en cada fase, deteniéndonos en aquellas que caracterizan el presente estudio y nombrando los instrumentos que serán descritos en el apartado 3.6.

Para facilitar el seguimiento del estudio, esquematizamos distintos apartados del mismo: en la figura 4. 3 reflejamos el procedimiento general de la investigación. En las figuras 4. 4, 4. 5 y 4. 6 presentamos proceso seguido en la aplicación de los instrumentos de recogida de información.

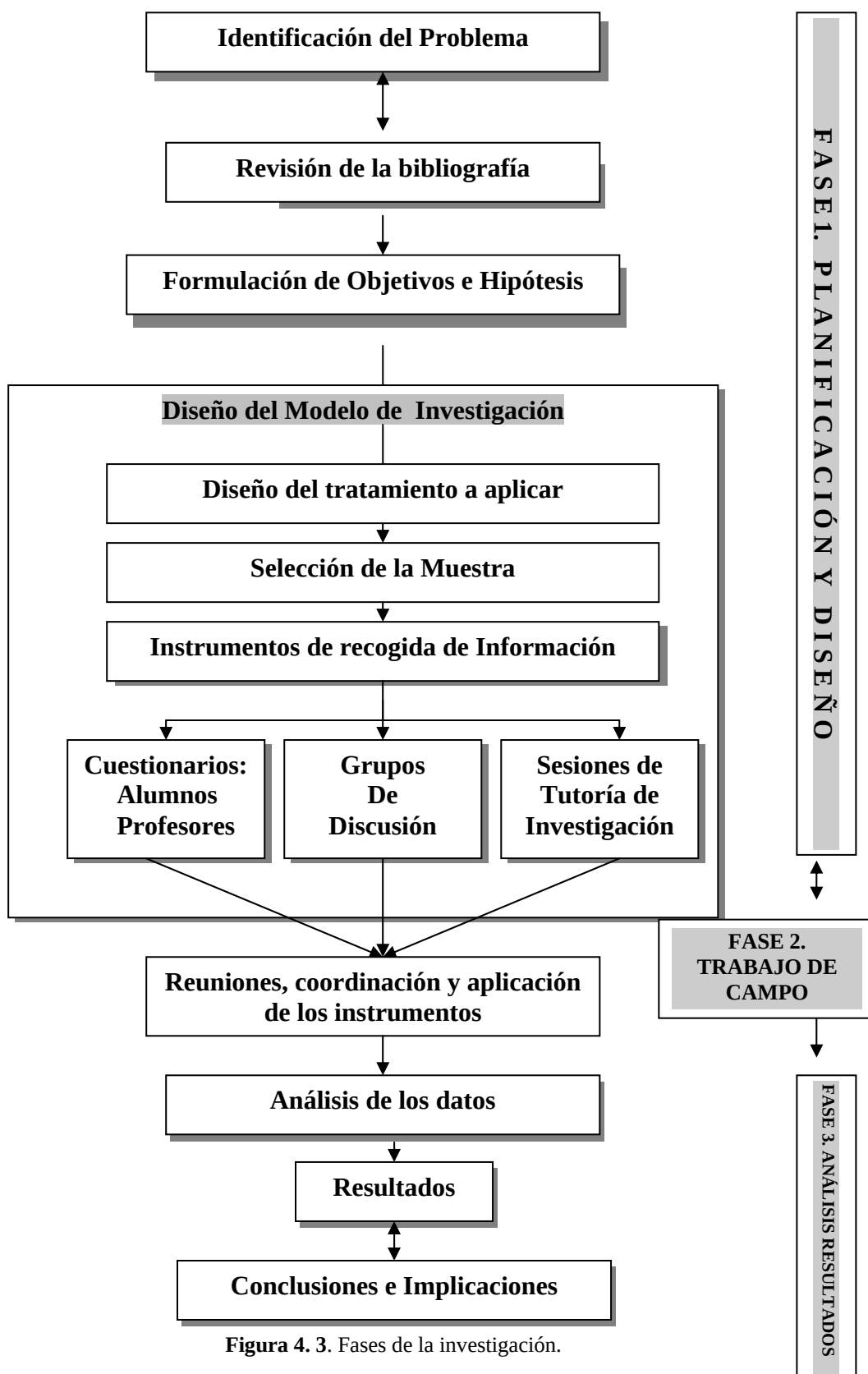


Figura 4. 3. Fases de la investigación.

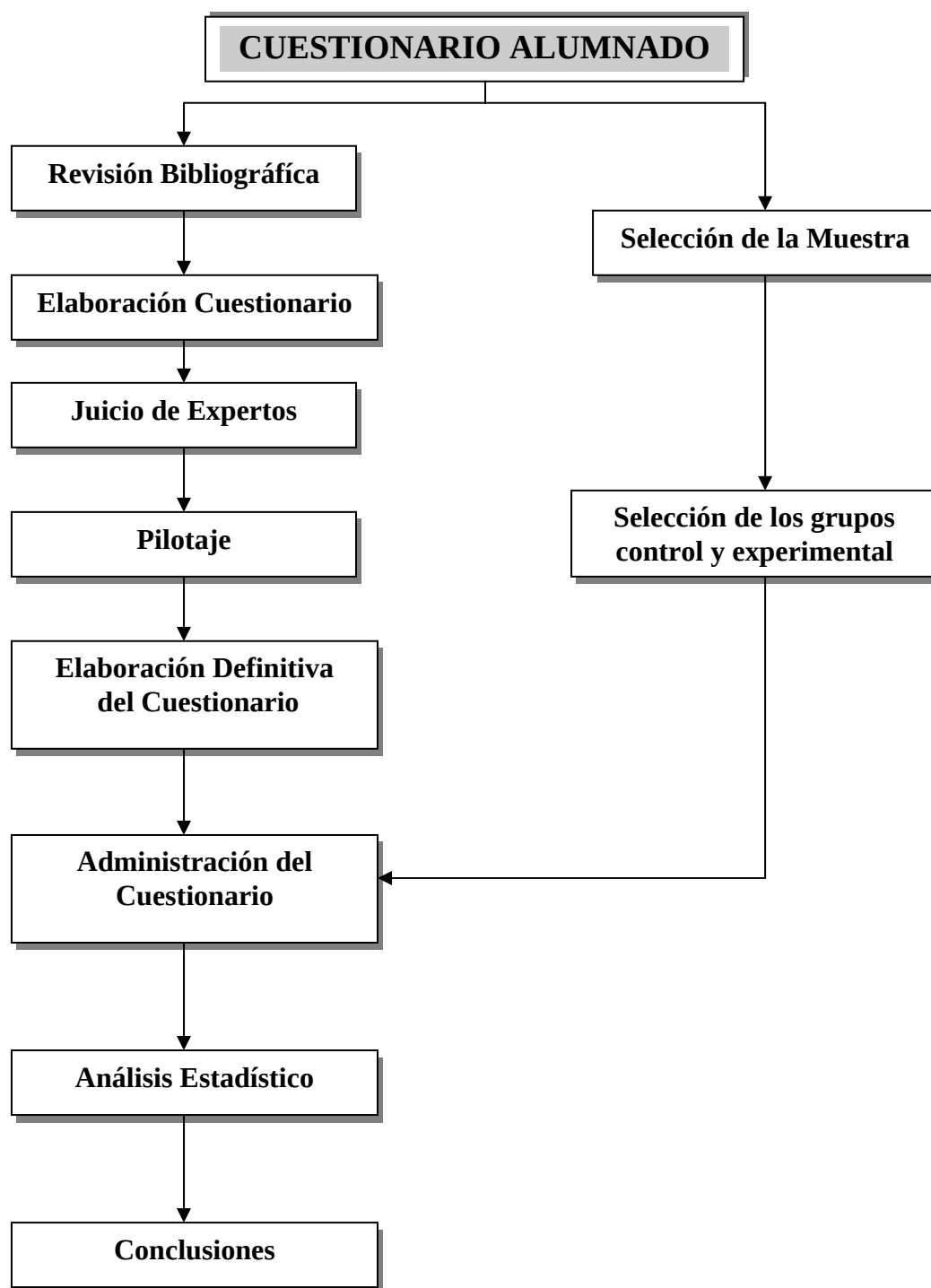


**Figura 4. 4.** Procedimiento para la elaboración y análisis del cuestionario para el alumnado.

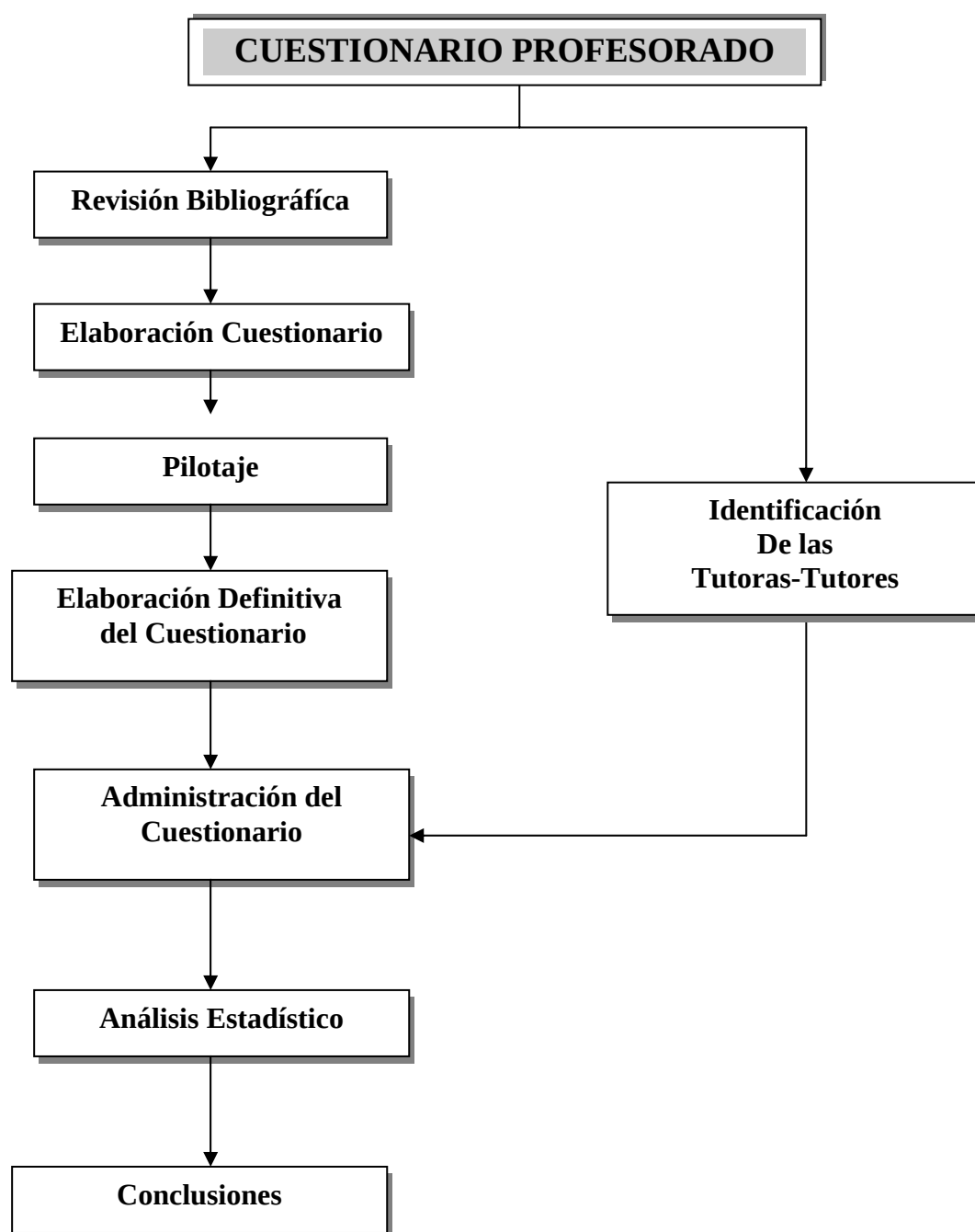


**Figura 4. 5.** Procedimiento para la elaboración y análisis del cuestionario para el profesorado.

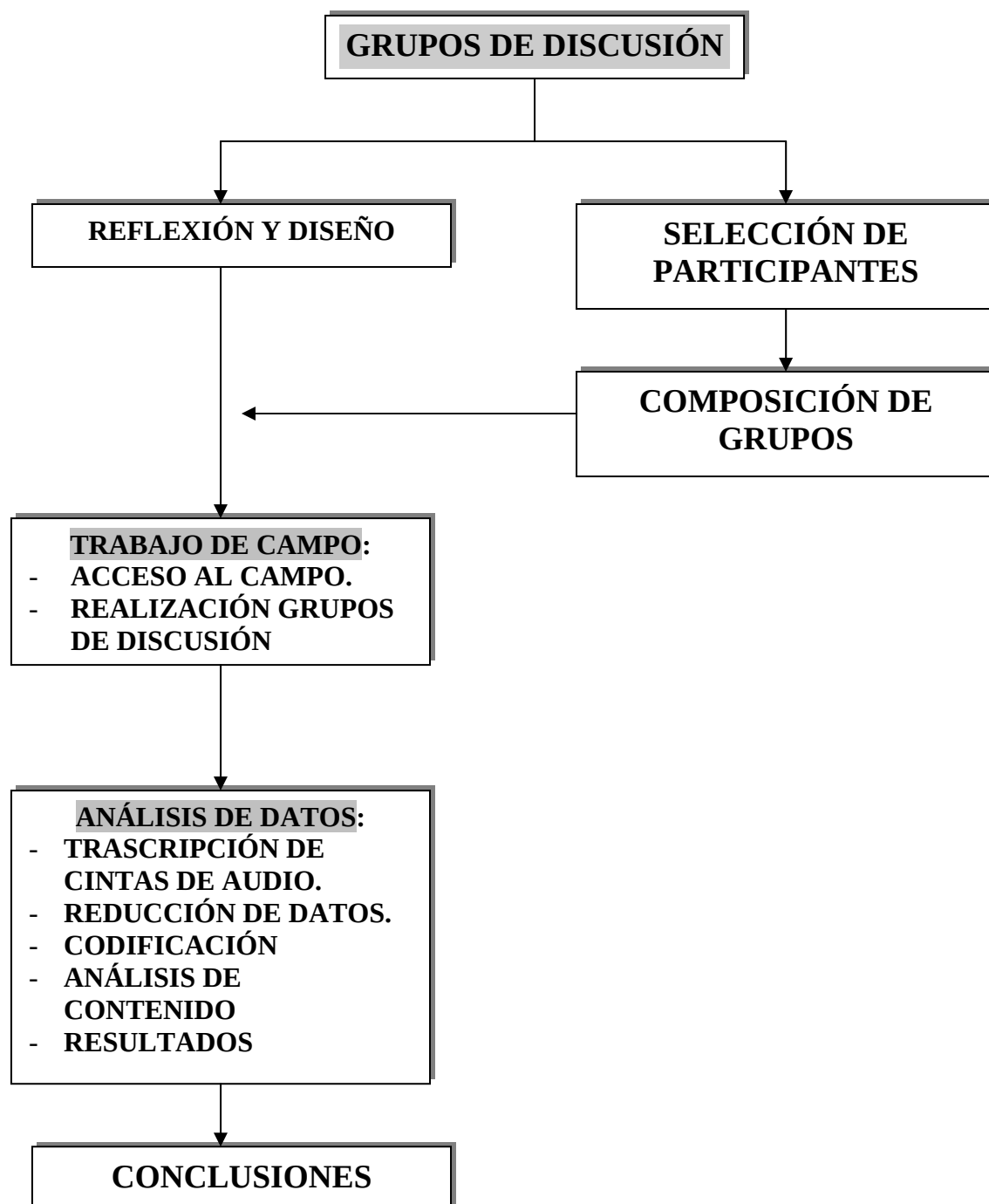


Figura 4. 6. Procedimiento seguido para los Grupos de Discusión.



### 4. 3. 1. Fase 1. Planificación y Diseño.

Esta fase, ha estado dedicada, a la planificación y diseño de toda la investigación, incluyendo el apartado de fundamentación teórica con su respectiva revisión bibliográfica, que ocupa la primera parte de esta obra; diseño de los cuestionarios y grupos de discusión: incluidos la revisión de expertos y pilotaje, diseño de las sesiones de tutoría que constituirían el tratamiento, así como, la tercera sesión de tutoría de tutoría para los estudiantes, que se describirán en el apartado de instrumentos de la investigación.

Especial relevancia ha presentado en esta fase, el apartado de búsqueda de materiales audiovisuales que con la temática de acoso escolar, tuviesen un formato adecuado para la población escolar diana de la presente investigación, primer ciclo de educación secundaria obligatoria.

#### 4. 3. 1. 1. Elección y elaboración de los materiales audiovisuales.

La cohorte de adolescentes que anidan nuestras aulas, en la actualidad visionan una media de 4,5 horas diarias de TV, aunque decayendo por trasladarse al uso de Internet, que cada vez sube más; no se adapta con facilidad a que el código que más se use en la escuela sea el escrito. En este sentido, hemos de aprovechar el interés que por lo audiovisual tienen así como las especiales características que aporta su uso. En Ballesta (1995: 48-52)<sup>2</sup> encontramos que los estudiantes reconocen que el uso de la imagen es una innovación que favorece la motivación y hace más atractiva la enseñanza, y entre otras, entienden que estimula la crítica y facilita las interacciones; pero sobre todo “despierta el interés de los estudiantes: 67,4%”.

Aunque cada vez aparecen más audiovisuales educativos en ediciones de vídeo, DVD, informáticos y páginas web, no es menos cierto, que sobre el tema del maltrato entre escolares son todavía muy pocos. Por este motivo, buscamos alguno que nos pudiera dar una visión del problema desde una perspectiva educadora, no culpabilizadora, que facilitara la empatía hacia la víctima e incluso al agresor, ambos como receptores de ayuda

---

<sup>2</sup> Ballesta, J y otros (1995). *Enseñar con los medios de comunicación*. Barcelona: DM

y en los que se observara la “cara oculta” de los dos; de tal forma que apele a los espectadores como incitadores o mantenedores de la dinámica bullying.

Bajo esta perspectiva encontramos un vídeo, desde la visión de la víctima: “Un día más ” y desde la del agresor confeccionamos uno que, en ese momento, se encontraba en formato de transparencias de acetato y más tarde en Power Point, para rediseñarlo como un audiovisual.

### **“Un Día Más” El punto de vista de la víctima (Anexo 6, DVD)**

Realizado por los estudiantes del IES Pradolongo de Madrid dirigido por Isabel Fernández y Roberto Lázaro, nos expone qué le ocurre durante un día de clase normal a un estudiante victimizado. Abunda en la soledad que siente y en cómo no es comprendido ni por sus compañeros de clase, ni por el profesorado, ni por su madre. La propia Fernández, hace de introductora de la historia y propone una serie de cuestiones para reflexionar en clase con los estudiantes. Este video es difundido por la Oficina del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, formando parte del Programa “Convivir es vivir” para mejorar la convivencia escolar que ha obtenido diversas menciones como el Premio Goya al mejor corto.

### **Tratamiento informático**

El vídeo estaba distribuido en formato VHS en el momento de comenzar la investigación, en la actualidad lo hacen en formato DVD. Para poder aportarlo en un formato manejable en un solo DVD a los centros, lo tratamos digitalmente para convertirlo en formato “avi” a través de una pastilla escart-ecart con terminales SVHS y video-audio RCA.

### **“¿Conoces A Alguien Como Adolfo?” El punto de vista del agresor (Anexo 6, DVD)**

Es la adaptación al español de un cuento titulado “Bully for you” de Twinn, M. (1991) Ed. Child Play Int. Ltd. Swindon; realizada por la Dra. María José Lera y Daniel Cela; que a su vez fue ilustrada digitalmente (Power Point) por dos estudiantes<sup>3</sup> del IES

---

<sup>3</sup> Iñaki Salas Dianeiz y David de la Iglesia Mellado

## Segunda Parte: Diseño de la investigación

---

Prof. Tierno Galván de Alcalá de Guadaíra (Sevilla). Fue diseñado para ser usado como material didáctico formando parte del Proyecto Europeo Novasres<sup>4</sup>, Programa Sócrates, Comenius 2.1. (2000-2003) (Lera et al., 2000; Lera et al., 2002).

Para mejorar la atracción por la historia y modernizar el material, fue necesario adaptar el formato (Power Point) a un clip de vídeo a través de herramientas informáticas y añadirle música alusiva al contenido y de actualidad.

### Tratamiento informático

Al encontrarse en formato Power Point primero tuvimos que convertirlo a formato “jpg” para posteriormente ser tratado con Pinnacle System versión 9.0. La simbolización icónica y musical está pensada para obtener la máxima atención del grupo de edad al que va dirigido.

A continuación, exponemos los pasos del tratamiento informático que seguimos para obtener el resultado final:

- A cada fotograma se le quitó el texto que llevaba incorporado a la imagen.
- Aumentamos el tamaño de la imagen para que fuera visible con mayor facilidad a la hora de aparecer en una pantalla de televisión.
- Se le añadió una serie de efectos especiales y transiciones que favorecieran la atención del alumnado.
- Se le añadió una pista con la narración.
- Se le añadió una pista con música que en interacción con la narración aumentara la eficacia del contenido.

---

<sup>4</sup> NOVASRES. Proyecto Europeo, Programa Sócrates, Comenius 2.1. (2000-2003). Dentro de este programa los cursos de formación se llevaron a cabo en 14 centros de la provincia de Sevilla; actualmente el proyecto continua extendiéndose a otras áreas.

- Por último, fue renderizado para obtener un archivo de formato “avi”.

Una vez que ambos vídeos se encontraban en el mismo formato, que ofrece la máxima calidad de imagen y sonido, se integró en un solo DVD a través del programa “Ulead DVD PictureShow 2 SE Basic” que permite la grabación de DVD con presentación previa de imágenes y sonido que lo hace más espectacular.

El DVD resultante (Anexo 6, DVD) junto con la documentación para las sesiones de tutoría (Anexo 4), dentro de la carátula de plástico del DVD, sería la parte fundamental del material que se entregaría a cada centro del grupo experimental. Adoptando el nombre de “Ver para prevenir ” (denominación que incluye a toda la actuación que se llevará a cabo en los centros: cuestionarios pre y pos tratamiento aplicados por los orientadores/as, y sesiones de tutoría, tratamiento, aplicados por los tutores y tutoras), de esta forma se facilita el poder referirse al mismo en la documentación que manejaron los centros, la que maneja el propio investigador y a lo largo de este informe.

#### **4. 3. 1. 2. 3ª Sesión de tutoría.**

Con objeto, de contrastar las opiniones vertidas por los alumnos/as en los cuestionarios, diseñamos una tercera sesión de tutoría, que será llevada a cabo por el propio investigador, en dos aulas seleccionadas aleatoriamente, en las que a través de una dinámica de grupos, pudiéramos grabar en audio lo que pensaban sobre el acoso escolar y, especialmente, sobre las dos sesiones de tutoría que habían realizado con sus tutores. Estas sesiones de tutoría se describirán con más detalle en el apartado de instrumentos (4. 5).

#### **4. 3. 2. Fase 2. Trabajo de Campo.**

Una vez diseñada toda la investigación, procedimos a entrar en contacto con la muestra a través de los departamentos de orientación de cada uno de los institutos seleccionados. A tal fin, nos pusimos en contacto con cada uno de ellos, telefónica o personalmente, para informarles de nuestra intención, de cómo habían sido escogidos y sondear sus posibilidades de participación.

## Segunda Parte: Diseño de la investigación

---

La investigación se basa en la colaboración de los Departamentos de Orientación en una temática tan preocupante y de actualidad en los centros de enseñanza, y en atención a las funciones que éste tiene encomendadas, por lo que la colaboración fue inmediata y total.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía el DECRETO 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, contempla los Departamentos de Orientación en los artículos 34 y 35 incluyendo entre sus funciones (BOJA 104/1997)

*“a) Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y en colaboración con los tutores, la propuesta de plan de orientación y de acción tutorial, y elevarla a dicho Equipo para su discusión y posterior inclusión en el Proyecto Curricular de Centro.*

*b) Elaborar las actividades correspondientes al Departamento para su inclusión en el Plan Anual de Centro.*

*c) Contribuir al desarrollo del plan de orientación y de acción tutorial, así como llevar a cabo la evaluación de las actividades realizadas y elaborar las correspondientes propuestas de mejora, como parte integrante de la Memoria Final de Curso, sin perjuicio de las competencias que corresponden al Consejo Escolar en esta materia.*

*[...]*

*h) Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento...”*

Basado en esta normativa, los Departamentos de Orientación se convierten en los principales implicados en la concreción de la Acción Tutorial, de su puesta en práctica y los encargados de promover la investigación educativa, como ocurre en el caso que nos ocupa. Son ellos, dentro de los centros educativos, una de las principales herramientas de coordinación docente. Por este motivo, un programa que pretende usar las sesiones de tutoría como base fundamental de él, tiene que recurrir a éstos para su puesta en práctica.

### **4. 3. 2. 1. Reunión con los Departamentos de Orientación de los centros.**

El programa “Ver para prevenir” se presenta a las Orientadoras y Orientadores de los centros elegidos en una reunión realizada el 7 de octubre de 2005 en el aula “Galileo Galilei” de la Universidad de Huelva. En ésta, se les expone el programa, haciendo

especial incidencia en los objetivos y actividades y en la visión de los materiales audiovisuales. Así mismo, se les solicita que sean ellos mismos, los que administren los pretest y postest para salvaguardar de contaminación los resultados. Hemos de reseñar que los docentes que ejercen en los Departamentos de Orientación son licenciados en psicología, pedagogía o psicopedagogía que están entrenados en la implementación de pruebas y test de distinto signo. Al final, tras mostrarse todos de acuerdo, se les hizo entrega del número de cuestionarios pre y pos tratamiento adecuado al número de estudiantes de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de sus respectivos centros; de las recomendaciones para llevar a cabo la sesiones de tutoría y de varias copias del DVD confeccionado para este fin, conteniendo los audiovisuales "Un día más " y "¿Conoces a alguien como Adolfo?". Además, para favorecer la implicación de los centros se llegó al compromiso de facilitar los datos referidos a cada uno de ellos obtenidos durante la investigación; de esta forma, la comunidad educativa de cada centro obtendría cierto beneficio de su participación en nuestra investigación.

Los orientadores y orientadoras asistentes a la reunión se comprometen a incluir el programa “Ver para prevenir” dentro de los POAT<sup>5</sup> (Plan de Orientación y Acción Tutorial) de cada centro participante como una actividad propia del centro escolar, con lo que pasa a engrosar los contenidos de las sesiones de tutoría que serán aplicados a los distintos grupos de tutoría. A su vez, este documento forma parte de los PAC (Plan Anual de Centro)<sup>6</sup>, documento éste que constituye “la concreción para cada curso escolar de los diversos elementos que integran el Proyecto de Centro”. En él se recogen los objetivos, actividades y evaluación de todas aquellas acciones educativas que se lleven a cabo en un centro educativo durante un curso escolar. El Plan Anual de Centro tiene que ser aprobado por el Consejo Escolar, máxima autoridad del centro, en la primera quincena de noviembre de cada curso escolar, dando carta de naturaleza a todas las actividades que figuran en él, considerándose aprobadas por toda la Comunidad Educativa como parte de su proyecto educativo. En nuestro caso, fueron aprobadas en todos los centros dentro de su Plan Anual,

---

<sup>5</sup> El desarrollo del documento de gestión académica POAT aparece en los artículos 6 a 9 del BOJA 200/97 y en la Orden de 27 de julio de 2006, BOJA 175/2006.

<sup>6</sup> El documento de gestión académica PAC aparece en el artículo 10 del BOJA 200/97

## Segunda Parte: Diseño de la investigación

---

de tal forma, que el programa " Ver para prevenir" contó con todos los permisos necesarios para poderse llevar a cabo.

Esta estrategia, salva de los posibles problemas éticos y de autorización en cuanto a la aplicación del programa y administración de los cuestionarios, así como el posible acceso a los centros para la realización de los grupos de discusión y sesiones de tutoría pertinentes. Al mismo tiempo, en dicha reunión, aseguramos total confidencialidad a los datos que obtuviéramos: a pesar de que en los cuestionarios figuran los nombres y apellidos de los estudiantes, así como sus grupos e institutos a los que pertenecen; éstos serán confidenciales y en ningún momento aparecerán en el informe de investigación. Para asegurarlo, las respuestas de cada estudiante serán identificadas a través de un número de caso que vendrá dado por el orden en el que serán introducidos sus datos en el programa informático estadístico más las iniciales de su nombre y apellidos; de tal forma, que la identificación sólo sería posible disponiendo del listado completo de estudiantes y del número de orden en la investigación. Como ejemplo exponemos un caso elegido al azar: "1200ajv", que indicaría que es el caso 1200 y que el estudiante o alumna tiene por iniciales "a", "j" y "v"

### 4. 3. 2. 2. Administración de los cuestionarios.

En la tabla 4. 3, figuran las fechas de realización de los cuestionarios, tanto a los estudiantes como a los docentes.

| Grupo                          | Pre-test                                     | Tratamiento                         | Pos-test                            |
|--------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <b>Experimental (Alumnado)</b> | 1ª semana de noviembre 2005                  | 2ª y 3ª semana de noviembre de 2005 | 2ª y 3ª semana de diciembre de 2005 |
| <b>Control (Alumnado)</b>      | 1ª semana de noviembre 2005                  | Sin tratamiento                     | 2ª y 3ª semana de diciembre de 2005 |
| <b>Profesorado</b>             | Fue respondido entre enero y febrero de 2006 |                                     |                                     |

**Tabla 4. 3:** Temporalización de cuestionarios del alumnado y profesorado.

La coordinación para que todos los institutos pudieran efectuar las tareas encomendadas en las fechas previstas se realizó a través de vía telefónica, correo electrónico y algunas visitas del investigador.

Las instrucciones que se les dieron para la implementación de los cuestionarios fueron:

- Aplicación del cuestionario pre-test durante la primera semana de noviembre. Teniendo en cuenta que cada grupo cuenta con una hora a la semana para la impartición de la sesión de tutoría encomendada se consideró adecuado este lapso de tiempo. Este cuestionario, para evitar contaminación, será administrado por los orientadores y orientadoras, en todas las aulas de 1º y 2º de ESO de su centro “en situación de examen”; es decir, que los estudiantes se colocan de forma individual sin posibilidad de que unos compañeros puedan ver lo que contestan otros y así asegurar la confidencialidad.
- Aunque en los cuestionarios aparece un espacio para el nombre y los apellidos, los estudiantes pueden escribir sus iniciales que deben repetir de la misma forma en el posttest.
- Durante las dos semanas siguientes, 2ª y 3ª semana de noviembre, se efectuarían la primera y segunda sesión de tutoría, tal como figura en la documentación que se adjunta con los DVD. Las sesiones de tutoría las aplicará cada tutor a su grupo clase.
- Tras la aplicación de la segunda sesión de tutoría, se dejarán transcurrir dos semanas y después los orientadores y orientadoras aplicarían el cuestionario de pos-test, con las mismas prevenciones sobre la confidencialidad que se dieron en el pretest. Este tiempo, dos semanas, parece adecuado para soslayar el efecto pretest y el efecto aprendizaje.



## **Segunda Parte: Diseño de la investigación**

---

Los cuestionarios fueron recogidos por el investigador durante los meses de diciembre de 2005 y enero y febrero de 2006. Dos centros, los entregaron a través del servicio de Correos, el resto fue recogido en mano.

### **4. 3. 2. 3. Sesiones de tutoría.**

Cinco grupos-clase, encontraron algunas dificultades para cumplir con las fechas previstas, pero todos, modificándolas un poco, cumplieron con dejar dos semanas de latencia entre la segunda sesión de tutoría y la aplicación del cuestionario pos-test. En este sentido, las causas que obligaron a estos pequeños cambios fueron:

- Coincidencia con alguna actividad o imponderable de tutoría que no pudo cambiarse o evitarse: visitas educativas, enfermedad de corta duración del tutor o atender algún problema grave de convivencia sucedido en la tutoría.
- Problemas técnicos de video o audio, del DVD entregado. Para solucionar este problema hubo de entregarse material nuevo, en un caso y visitar a dos centros para comprobar los problemas técnicos: que se debieron a los aparatos reproductores, a los que les buscamos solución en el momento y pudieron terminar el programa con total normalidad.

### **4. 3. 2. 4. Tercera sesión de tutoría.**

Si para conocer la opinión de los docentes diseñamos un instrumento cualitativo y otro cuantitativo, cuestionario y grupo de discusión; para el alumnado diseñamos un cuestionario pre-test y otro pos-test de matiz cuantitativo y desarrollamos una tercera sesión de tutoría, de carácter cualitativo, en la que a través de dinámica de grupos, obtuviéramos respuestas de los estudiantes, de la forma más ecológica posible: en su propia aula, con sus propios compañeros, a la hora de tutoría y estando presente su tutor.

El diseño, será tratado en el apartado de instrumentos de investigación. No obstante, en este apartado general, cabe decir, que resultaron muy interesantes, porque los estudiantes se mostraron entusiasmados con la posibilidad que les presentamos: reflexionar

y exponer sus opiniones sobre el tema del acoso escolar, hacerlo en grupo y que sus respuestas fueran grabadas en una cinta magnetofónica.

La sesión fue dirigida y efectuada por el propio investigador con la ayuda de los tutores y tutoras que colaboraron con él. Establecimos efectuarlo en dos aulas que fueron seleccionadas al azar de entre todas las que componían el grupo experimental de la muestra. La fecha de realización fueron, los días 12 y 13 de diciembre de 2005, fechas posteriores a la implementación del tratamiento y los cuestionarios en los grupos seleccionados.

### **4. 3. 2. 5. *Celebración de los Grupos de Discusión.***

En la investigación hemos constituido dos grupos de discusión entre los tutores y tutoras que han administrado las sesiones de tutoría a sus grupos, los orientadores y orientadoras que han participado en el programa y aquellos otros profesionales que han intervenido en alguno de los centros (asistentes y trabajadores sociales) para que puedan opinar sobre los posibles efectos observados.

Hemos procurado, que los grupos cumplan las especificaciones de los grupos de discusión clásicos, en los que se recomienda que no se conozcan entre ellos, no obstante, tal como justificaremos en el apartado de instrumentos, debido a las características de la investigación que nos ocupa; hemos elegido grupos de docentes que se conocen entre sí, aunque no forman grupos naturales de trabajo. Es decir, que aunque trabajan en el mismo centro docente, habitualmente no forman grupos de trabajo por no pertenecer al mismo Departamento Didáctico y ocasionalmente al mismo Equipo Docente. Los grupos se han elegido por la especial relevancia de la situación socio contextual a la que pertenecen los centros: uno de carácter rural y otro de educación compensatoria urbana, los dos extremos del abanico de contextos que abarca la muestra.

Ambos grupos de discusión se realizaron el 4 de abril de 2006, en el I.E.S. de educación compensatoria y el 22 de mayo de 2006 en el IES rural, respectivamente. Más adelante, pormenorizaremos los detalles del diseño e implementación de este instrumento.

### **4. 3. 3. Fase 3ª. Resultados, discusión y conclusiones.**

#### **4. 3. 3. 1. Elección del programa informático estadístico e introducción de datos.**

Para manejar la cantidad de datos aportados por los cuestionarios, hemos usado el programa S. P. S. S. versión 12. 0, al principio, sin embargo durante el proceso de introducción de datos, aparecieron las versiones 13 y 14, que las hemos ido usando de ahí en adelante.

Parece necesario reseñar la magnitud de la muestra con la que estamos trabajando ( $N = 1.660$ ) de 14 institutos de la provincia de Huelva, (ha significado la introducción de más de 250.000 datos). Nada comparable a las muestras manejadas por Olweus que llega a 130.000 estudiantes en algunos de sus estudios, pero muy amplia para el contexto español: 3000 sujetos el estudio del Defensor del Pueblo de España; Vieira, Fernández, y Quevedo (1989) sobre 1200 escolares y la realizada por el Centro Reina Sofía Serrano Sarmiento e Iborra, (2006) a partir de una encuesta de elaboración propia que contó con una muestra de 800 escolares entre los 12 y los 16 años. Por citar la primera investigación española y algunas de las más recientes.

#### **4. 3. 3. 2. Transcripción de cintas. (Anexo 5, en CD)**

Tanto los grupos de discusión como la tercera sesión de tutoría fueron grabados en cinta magnetofónica para su posterior transcripción y análisis. En los grupos de discusión, se usaron dos grabadoras al mismo tiempo, en dos puntos distintos de la mesa sobre la que se celebraron; de tal forma que captaran lo que se decía en lugares distantes. Para la sesión de estudiantes no fue necesario el uso de las dos grabadoras, puesto que los grupos eran

pequeños y se agrupaban en torno a la misma, no perdiéndose ninguna palabra de lo que decían.

Las transcripción, se realizó tras comprobar si existían partes de la conversación perdidas en alguna de las dos grabadoras presentes, de tal forma, que si se encontró alguna palabra o frase poco comprensible en una de las copias se recurría a la otra.

#### **4. 3. 3. 3. *Análisis de los datos cuantitativos.***

Una vez introducidos los datos en S. P. S. S. se procedió, primero a la depuración de la base de datos y en segundo lugar al análisis de los mismos cuyos resultados encontraremos en el apartado correspondiente de este estudio.

El análisis de los datos lo hemos distribuido en varias fases, con la finalidad de cumplir con los objetivos generales de la investigación y comprobar las hipótesis avanzadas. Las distintas fases del análisis las podemos observar en la tabla 4. 4.

| <b>Fase</b> | <b>Tipo de datos</b>                         | <b>Agrupamiento</b>  | <b>Objetivos</b>                                   |
|-------------|----------------------------------------------|----------------------|----------------------------------------------------|
| 1ª          | Pre-test (Alumnado)                          | Toda la muestra      | Datos generales de maltrato.                       |
| 2ª          | Pre-test (Alumnados)/<br>Pos-test (Alumnado) | Experimental-Control | Equivalencia de grupos<br>Efectos del tratamiento  |
| 3ª          | Cuestionario (Profesorado)                   | Toda la muestra      | Opiniones sobre bullying y efectos del tratamiento |

**Tabla 4. 4.** Fases del análisis de datos cuantitativos de la muestra.

#### **4. 3. 3. 4. *Análisis de los datos cualitativos.***

Una vez transcritas las cintas procedimos al análisis de contenido a través de la segmentación, codificación abierta selectiva y categorización. Buscando los conceptos y teorías subyacentes en los contenidos del texto obtenido, en las dos grandes cuestiones planteadas: conocimiento del acoso escolar y efectos percibidos tras las sesiones de tutoría, tanto en los grupos de discusión como en la sesión de tutoría cualitativa.

Sin embargo, el propósito que perseguimos en esta fase de la investigación consiste en “el propósito fundamental del análisis de datos es organizarlos de tal forma que permita dar respuesta al problema planteado y decidir si las hipótesis han sido confirmadas o rechazadas. Además, los datos obtenidos deben interpretarse a la luz del marco teórico. Finalmente se suele llegar a la generalización de los resultados, más allá de los límites de los datos utilizados en el análisis” Bisquerra (2004).

### 4. 3. 3. 5. *Triangulación de datos.*

Obtenidos ya, los resultados de todos los instrumentos empleados, procedimos a compararlos, comprobando puntos de semejanza y de alejamiento entre los resultados obtenidos de distintos instrumentos. Bericat (1998) lo expone de la manera siguiente:

*“Por lo tanto, con la aplicación de un segundo método se busca elaboración, realzamiento, ilustración o clarificación de los resultados procedentes del primero. En la dimensión intensiva del método, podría servir la analogía de «pelar las capas de una cebolla» (Mark y Shotland, 1987). Así pueden lograrse mejoras de interpretación, sentido y validez tanto de los constructos empleados como de los resultados obtenidos”.*

### 4. 3. 3. 6. *Discusión y Conclusiones.*

A esta parte de la investigación apunta todo lo que la antecede. Nosotros hemos seguido los apartados que expone de Bisquerra (2004):

- 1) Un resumen de los resultados.
- 2) La aceptación o rechazo de las hipótesis.
- 3) Coincidencias o desacuerdos con otras investigaciones.
- 4) Implicaciones para la teoría.
- 5) Implicaciones para la práctica.
- 6) Sugerencias para futuras investigaciones.

Hasta aquí hemos expuesto las fases que hemos seguido en nuestra investigación. A continuación, pormenorizamos todo el proceso seguido.

### **4. 4. Población y muestra.**

La población a la que se desea estudiar son los estudiantes de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Huelva, curso y edad en la que hay mayor prevalencia de bullying (Olweus, 1998, 2006; Ortega et al., 2000; Serrano Sarmiento, 2006) y de ella tomaremos una muestra representativa. Como los estudiantes están distribuidos en grupos naturales, aulas y éstas pertenecen a centros que poseen ciertas características; usaremos como unidades de muestreo los centros y como técnica de muestreo, el muestreo polietápico

El censo de centros de Educación Secundaria se obtuvo a través de la página web de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. ([www.juntadeandalucia.es/educacion](http://www.juntadeandalucia.es/educacion)) del curso 2004-2005. La muestra se hizo por conglomerados, de forma estratificada con afijaciones proporcionales por población rural y urbana según la distribución de la misma –en Huelva capital, existen menos centros educativos que en el resto de la provincia pero son de mayor tamaño en general- en una primera etapa; a continuación se corrigió por tamaño de centros (aquellos que sólo imparten Secundaria Obligatoria y aquellos que imparten ESO y Secundaria Posobligatoria) y en una tercera etapa, titularidad de los mismos: público, concertado. En total, obtuvimos una muestra compuesta por 14 centros, con dos centros suplentes. La muestra de docentes se considera muestra a propósito, elegida una vez contactados los centros elegidos para la muestra de estudiantes.

## Segunda Parte: Diseño de la investigación

---

Para establecer los conglomerados acudimos a los datos que proporciona la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (tabla 4. 5) a través de su página web, referidos a los datos del curso 2004-2005.

|                            | Huelva<br>Capital | Provincia | TOTAL     |
|----------------------------|-------------------|-----------|-----------|
| <b>Centros Públicos</b>    | 15                | 48        | 63        |
| <b>Centros Concertados</b> | 17                | 6         | 23        |
| <b>TOTAL</b>               | <b>32</b>         | <b>54</b> | <b>86</b> |

**Tabla 4. 5.** Censo de centros de Educación Secundaria de la provincia de Huelva

### 4. 4. 1. Variables sociocontextuales de la muestra de centros.

En la tabla 4. 6, aparecen las características de los centros que componen la muestra. En ella, debemos hacer las siguientes concreciones:

#### **Situación.**

Esta variable la hemos valorado según el número de habitantes de la localidad a la que pertenece el centro, considerando rural a aquel municipio de menos de 20.000 habitantes y que su actividad económica principal tenga que ver con el sector económico primario; sin embargo, aquella localidad de más de 20.000 habitantes y que su actividad económica principal se encuentra en el sector secundario o terciario lo hemos considerado urbano.

En este apartado hemos de reseñar, que dentro de los tipificados como urbanos encontramos tres centros que han sido reconocidos y catalogados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía como centros de Educación Compensatoria, por atender a alumnado procedente de entornos deprimidos social, económica y culturalmente. Estas características, parece que pueden llegar a ser relevantes en cuanto cifras de acoso.

Abundando el dicho hasta ahora, podremos comprobar lo que se ha encontrado en investigaciones anteriores que han hallado evidencias de que el fenómeno “bullying”

encuentra distinta significación entre los contextos urbano y rural siendo menor en este último (Defensor del Pueblo, 2000; Olweus, 1986; Salmivalli et al., 1996).

### **Titularidad.**

Entendemos por ésta, a quien pertenecen los centros: a la Consejería de Educación o a una entidad privada concertada con la Delegación de Educación de Huelva. En esta provincia, tan sólo existe un centro de titularidad privada, que no tiene concierto con la mencionada delegación, por lo tanto, no participa en nuestra muestra por ser población residual.

### **Etapas educativas.**

Hemos considerado dos tipologías, aquellos centros que solo tienen Educación Secundaria Obligatoria y aquellos otros que además de esta etapa tienen Bachillerato y Ciclos Formativos. Lo hemos tenido en cuenta para reflejar fielmente la proporción entre población y muestra, y además, para determinar si la densidad de la población influye en el fenómeno bullying.

| INSTITUTOS |                 | CARACTERÍSTICAS |             |                    |                                               |                                                 |
|------------|-----------------|-----------------|-------------|--------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------|
|            |                 | Situación       | Titularidad | Etapas             | N <sup>a</sup> *<br>Estudiant<br>es<br>Centro | N <sup>a</sup> **<br>Estudiant<br>es<br>Muestra |
| 1          | IES 1. (Huelva) | Urbano          | Público     | ESO,<br>Bach. C.F. | >500                                          | 161                                             |
| 2          | IES 2 (Huelva)  | Urbano          | Público     | ESO,<br>Bach, C.F. | <500                                          | 82                                              |
| 3          | IES 3 (Huelva)  | Urbano          | Público     | ESO                | <500                                          | 136                                             |
| 4          | IES 4 (Huelva)  | Urbano          | Público     | ESO,<br>Bach, C.F. | >500                                          | 101                                             |
| 5          | IES 5 (Rural)   | Rural           | Público     | ESO                | <500                                          | 182                                             |
| 6          | IES 6 (Huelva)  | Urbano<br>Comp. | Público     | ESO,<br>Bach, C.F. | >500                                          | 59                                              |
| 7          | IES 7 (Huelva)  | Urbano<br>Comp  | Público     | ESO                | <500                                          | 37                                              |



## Segunda Parte: Diseño de la investigación

|    |                  |                |            |                    |      |     |
|----|------------------|----------------|------------|--------------------|------|-----|
| 8  | IES 8 (Rural)    | Rural          | Público    | ESO                | <500 | 160 |
| 9  | IES 9 (Rural)    | Rural          | Público    | ESO,<br>Bach, C.F. | >500 | 108 |
| 10 | IES 10 (Rural)   | Rural          | Público    | ESO                | <500 | 109 |
| 11 | IES 11 (Rural)   | Rural          | Público    | ESO,<br>Bach, C.F. | >500 | 208 |
| 12 | C.C. 12 (Huelva) | Urbano         | Concertado | ESO,<br>Bach, C.F. | >500 | 118 |
| 13 | CC. 13 (Huelva)  | Urbano         | Concertado | ESO,<br>Bach, C.F. | <500 | 146 |
| 14 | C.C. 14 (Huelva) | Urbano<br>Comp | Concertado | ESO<br>C.F.        | <500 | 53  |

**Tabla 4. 6.** Características contextuales de la muestra: número de estudiantes y porcentaje.

\* En esta columna se considera el número de estudiantes total del centro.

\*\* En la columna “número de estudiantes del centro” se refleja el número de estudiantes de primero y segundo de ESO que participa en la investigación.

En resumen, la muestra queda configurada como aparece en la tabla 4. 6; teniendo en cuenta que todas las cifras con el número de estudiantes que aparecen en ella, son referidos a estudiantes que forman parte de la muestra, excepto la última fila, centros mayores o menores de 500 estudiantes, que alude al número total de alumnos y alumnas del centro. En la tabla 4. 7, se recogen las principales variables contextuales de la muestra. En la 1ª fila, entre paréntesis figuran los datos de los centros y estudiantes de Educación Compensatoria con los tantos por ciento referidos al total de estudiantes de la muestra. Se puede observar cómo está corregido el número estudiantes con respecto al número de centros educativos para aproximarse a la población de referencia. Lo que da un **total de 14 centros, 54 grupos clase, compuesto por 1.660 alumnos.**

| Tipo de centros                 | Nº Centros | % Centros          | Nº Estudiantes Muestra | % Estudiantes    |
|---------------------------------|------------|--------------------|------------------------|------------------|
| Urbanos-Rurales (Compensatoria) | 9(3) – 5   | 64,2 (14,2)%-35,8% | 893(96)-767            | 53,7(5,7)%-46,3% |
| Público-Concertado              | 11 – 3     | 78,5%-21,5%        | 1343-317               | 80,9%-19,1%      |
| ESO-ESO+B+CF                    | 5 – 9      | 35,7%-64,3%        | 624-1036               | 37,5%-62,5%      |
| <500 - >500                     | 8 – 6      | 57,2%-42,8%        | 905-745                | 56,5%-43,5%      |
| Totales                         | N=14       |                    | N=1.660                |                  |

**Tabla 4. 7.** Resumen de características de la muestra.

#### **4. 4. 2. Muestra de profesores y profesoras.**

Los docentes que componen la muestra se considera a propósito. Esto viene determinado porque necesariamente tienen que ser los tutores y tutoras que han administrado las sesiones de tutoría y que participan en el programa como grupo experimental los que respondan los cuestionarios para tutores lo que hace un total de **54 tutores y tutoras** posibles. Además, los profesores/as tutores suelen caracterizarse por tener un conocimiento profundo de sus grupos de estudiantes por ser los que, en general, están más horas con ellos y reciben informes verbales o por escrito, habitualmente “partes de disciplina” de la situación académica y de convivencia del resto del Equipo Docente y del Equipo Directivo del centro sobre ellos. Recordemos que normativamente entre las funciones del tutor figuran, según el Decreto 200/97, en el capítulo VIII, las siguientes:

##### **“Artículo 53. Funciones del tutor.**

*1. Los profesores tutores ejercerán las siguientes funciones:*

*a) Desarrollar las actividades previstas en el plan de orientación y de acción tutorial.*

*[...]*

*c) Coordinar, organizar y presidir el Equipo educativo y las sesiones de evaluación de su grupo de alumnos y alumnas.*

*d) Orientar y asesorar al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales.*

*e) Facilitar la integración de los alumnos y alumnas en el grupo y fomentar su participación en las actividades del Instituto.*

*f) Ayudar a resolver las demandas e inquietudes del alumnado y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto del profesorado y el Equipo educativo.*

*g) Coordinar las actividades complementarias de los alumnos y alumnas del grupo en el marco de lo establecido por el Departamento de actividades complementarias y extraescolares.*

*h) Informar a los padres y madres, al profesorado y al alumnado del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes, con las complementarias y con el rendimiento académico.*

*i) Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres y madres de los alumnos y alumnas.”*

### 4. 4. 3. Elección de los centros de los grupos experimental y control.

La elección de qué centros iban a formar parte de los grupos experimental y control, se hizo teniendo en cuenta las características generales de la muestra, con el objetivo de que fueran grupos lo más equivalentes posible entre sí. Para ello, determinamos que el grupo control lo formaran: un centro urbano, un centro rural y un centro concertado, que componen las características más acusadas de la muestra. En el apartado de resultados compararemos las puntuaciones en pre-test entre ambos grupos para observar la equivalencia entre ambos.

### 4. 5. Instrumentos.

Para la construcción de los instrumentos, en primer lugar, revisamos los objetivos de la investigación, que nos deben servir de guía y base, y en segundo lugar, analizamos las técnicas e instrumentos usados en estudios anteriores, y entresacamos aquellas que nos permitieran acercarnos a nuestro objeto de estudio.

A través de estas dos estrategias establecimos nuestro propio cuestionario para alumnado y profesorado.

#### 4. 5. 1. Cuestionarios para el alumnado.

##### 4. 5. 1. 1. Construcción del pre-test y del pos-test.

La integración de la información obtenida de la revisión de la literatura con los objetivos perseguidos, nos permitió elaborar nuestro cuestionario en su primera versión.

Los cuestionarios, desde su versión inicial, fueron pasando por sucesivos procesos de mejora. En primer lugar se puso a disposición de los dos directores del trabajo los

cuales aconsejaron una serie de cambios; este proceso se repitió por varias veces consecutivas hasta que se llegó a una considerada aceptable; en cada una de ellas los directores iban sugiriendo modificaciones en aras de mejorar los aspectos formales, estructurales y de contenido del cuestionario que se iba a utilizar, fueron muchos los cambios realizados y se observa una gran diferencia y mejora entre el cuestionario base presentado a los directores y en el que se confeccionó al termino de los procesos de sugerencias y cambios que ellos recomendaron.

En todo caso, debemos decir que la base: estructura y ciertas preguntas, se asemejan al que se propone para los estudiantes en el informe del Defensor del Pueblo (2000), entre otras razones creemos que es muy adecuado por distribuir en tres estructuras diferenciadas el punto de vista de lo que ocurre como agresor, como víctima y como espectador. Así mismo, contempla las conductas de maltrato en todas sus facetas: directo e indirecto, maltrato físico, verbal y social.

El pos-test tiene todas los ítems del pre-test añadiéndole dos apartados uno de opinión sobre el programa “Ver para prevenir” y otro final, de nominaciones que será descrito a continuación.

### **4. 5. 1. 2. Descripción de los cuestionarios para el alumnado.**

El **pre-test** y el **pos-test** en su versión final, tal y como se recoge en los anexos 1 y 2, presentaba una primera página con un breve texto en el que se exponía a los estudiantes qué era lo que se pretendía con él y el motivo por el que se les pedía que lo cumplimentaran; también se les pedía sinceridad y se les garantizaba que el tratamiento de la información de él obtenida iba a ser totalmente confidencial, anónima y privada, garantizándoseles que no sería leído por nadie de la clase; a continuación, se les explicaba cómo se rellenaba y se les agradecía de antemano su colaboración.

El pre-test consta de cuatro partes y el pos-test además de las anteriores presenta tres más, siete en total (tabla 4. 8):

| PRE-TEST                                                |                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Partes                                                  | Ítems                                                                                                                                                           |
| 1. Datos demográficos                                   | Tras la presentación, datos para encuadrar a los sujetos con sus variables contextuales.                                                                        |
| 2. Conceptualización del problema y su percepción       | Ítems 1 a 7, con distintas formas de cuestionamiento.                                                                                                           |
| 3. Perspectiva agresor, víctima y espectador            | Ítems 8 a 11                                                                                                                                                    |
| 4. Posibilidad de ayuda a la víctima y forma de hacerlo | Ítems 12 a 16                                                                                                                                                   |
| POS-TEST                                                |                                                                                                                                                                 |
| 5. Opinión sobre el programa.                           | Ítems “a” a “e”. Contestado sólo por los estudiantes del grupo experimental.                                                                                    |
| 6. Nominaciones                                         | Ítems 17 a 20. Para estudiantes grupo control y experimental                                                                                                    |
| 7. Observaciones                                        | Para estudiantes grupo control y experimental. En esta parte se pide que escriban algo sobre lo que no se les haya preguntado o que deseen decir sobre el tema. |

Tabla 4. 8. Partes del cuestionario pre-test y pos-test para el alumnado.

**Dimensiones contempladas en el pre-test (tabla 4. 9):**

| PRE-TEST                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>A) Conceptualización del fenómeno y grado de conocimiento del mismo</b>                                                                                                                         |
| 1. ¿Has oído hablar alguna vez del maltrato, abuso o acoso entre compañeros de escuela?                                                                                                            |
| 2. Escribe qué crees que es el maltrato entre compañeros de escuela                                                                                                                                |
| 3. En una escala de 1 (ninguna) a 10 (mucha) señala cuánta información crees que tienes del tema del maltrato entre compañeros de escuela.                                                         |
| <b>B) Sensibilidad ante la intimidación, conciencia del mismo:</b>                                                                                                                                 |
| 4. ¿Te has planteado alguna vez que a tu alrededor o tú mismo puedes ser un niño o niña maltratado/a por compañeros de escuela?<br>RESPUESTAS: SI/NO                                               |
| 5. ¿Crees que hay alumnos maltratados por compañeros en tu instituto?                                                                                                                              |
| 6. ¿Crees que hay alumnos maltratados por compañeros en tu clase?<br>RESPUESTA: SI/NO/ NO SE                                                                                                       |
| 14. ¿Cómo crees que se siente un compañero/a a la que le ocurra habitualmente algunas de las cosas que aparecen en la pregunta 11? RESPUESTA CERRADA: No sé/Enfadado/Desesperado/Me da igual/Solo. |
| 15. ¿Crees que se puede llamar maltratado/a a aquel alumno/a a la que le ocurran habitualmente algunas de las cosas que aparecen en la pregunta 11? RESPUESTA: Sí/No/No sé.                        |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>C) Conductas de acoso,</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p><b>Como agresor.</b></p> <p>8. De las cosas que aparecen en esta pregunta, señala cuántas veces en la última semana de clase las has hecho tú a tus compañeros/as.</p> <p>Y siguientes 8.1 a 8.15</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p><b>Como víctima:</b></p> <p>10. De las cosas que aparecen en esta pregunta, señala cuántas veces en la última semana de clase que las han hecho a ti.</p> <p>Y siguientes 10.1 a 10.16</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p><b>Como espectador.</b></p> <p>11. De las cosas que aparecen en esta pregunta, señala cuántas veces en la última semana de clase has visto que ocurran otros compañeros/as.</p> <p>Y siguientes 11.1 a 11.16</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>Entre las conductas de acoso se tienen en cuenta las siguientes (siguiendo las que aparecen en el Informe del Defensor del Pueblo (2000):</p> <p><b>Directas:</b></p> <p><i>Maltrato físico:</i> amenazar con armas, pegar</p> <p><i>Maltrato Verbal:</i> insultar, poner mote</p> <p><i>Maltrato social:</i> no dejar participar.</p> <p><b>Indirectas:</b></p> <p><i>Maltrato físico:</i> esconder cosas, romper cosas, robar.</p> <p><i>Maltrato Verbal:</i> hablar mal de alguien</p> <p><i>Maltrato social:</i> ignorar.</p> <p>En nuestro cuestionario hemos añadido “ayudar a un compañero” entre las conductas que reciben los alumnos (Víctima) y “ver ayudar a un compañero” entre las conductas que ves hacer en clase (Espectador).</p> <p>A cada pregunta se puede responder: <b>Nunca, A veces, Muchas veces.</b> En el informe mencionado aparece también la posible respuesta "Siempre", pero tuvieron que desestimarla por ambigüedad.</p> |
| <b>D) Conciencia de responsabilidad de los espectadores en las conductas de acoso.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p>9. Señala cuánta responsabilidad tienes tú, si ves lo que ocurre la pregunta anterior y no haces nada para evitarlo (1 muy poca a 10 mucha responsabilidad). ESCALA 1 a 10</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

| <b>E) Conductas de ayuda a la víctima:</b>                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7. De 1 (seguro que no) a 10 (seguro que sí), señala si ayudarías a un compañero acosado por otros compañeros?<br>ESCALA: de 1 seguro que no a 10 seguro que sí.                  |
| 12. Si ves que ocurre algo de lo que aparece en la pregunta 11 ¿ayudarías a un compañero de clase? RESPUESTAS: SI/NO/NO SÉ                                                        |
| 13. Si has contestado NO o NO SÉ ¿por qué no lo ayudarías? RESPUESTA CERRADA: Por miedo/Porque son bromas/No es mi problema/Se lo merece/No sé cómo ayudar/Otros motivos.         |
| 16. ¿De qué forma puedes ayudar al compañero/a que es víctima de maltrato y le ocurren habitualmente una o varias de las cosas que aparecen en la pregunta 11? RESPUESTA ABIERTA. |

**Tabla 4. 9.** Pre-test: dimensiones con ítems correspondientes.

### Dimensiones contempladas en el pos-test.

Además de las descritas para el pre-test, el postest añade las siguientes (tabla 4. 10):

| <b>POS-TEST</b>                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>F) Opinión sobre programa.</b>                                                                                                                                                        |
| a) ¿Has asistido a las sesiones de tutoría en las que se han visto los videos “Adolfo” y “Un día más”?                                                                                   |
| b) Las sesiones de tutoría han sido muy interesantes                                                                                                                                     |
| c) Los videos de " Adolfo " y " un día más " me han aclarado mucho el tema del maltrato entre escolares.                                                                                 |
| d) Después de esta sesiones he comprendido mejor qué es el maltrato entre escolares y a las víctimas                                                                                     |
| e) Me gustaría seguir trabajando este tema clase                                                                                                                                         |
| RESPUESTAS: Escala Likert de 5 grados.                                                                                                                                                   |
| <b>G) Nominaciones</b>                                                                                                                                                                   |
| 17. Dime los compañeros y compañeras que más te gustan del aula (En esta pregunta y las que siguen, escribe el nombre y primer apellido. Recuerda que este cuestionario es confidencial) |

|                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>POSIBLES AGRESORES</b>                                                                                                                                                                         |
| 18. Escribe los nombres de compañeros o compañeras que frecuentemente comienzan las peleas, se meten con los demás, empujan, molestan o pegan.                                                    |
| <b>POSIBLES MANIPULADORES</b>                                                                                                                                                                     |
| 19. Dime si hay compañeros o compañeras que manipulan a los demás, extienden rumores falsos y nos influyen en que nos lleguemos mejor o peor con los demás                                        |
| <b>POSIBLES VÍCTIMAS</b>                                                                                                                                                                          |
| 20. Escribe si hay compañeros o compañeras a quienes siempre molestan, incordian, se ríen de él o ella, le gastan bromas pesadas, por nadie se quiere juntar con él o con ella.                   |
| Debajo de cada una de estas preguntas aparecen tres lugares para poder escribir hasta tres nombres y apellidos de alumnos de la clase que encajaran con la descripción de la pregunta.            |
| <b>Observaciones</b>                                                                                                                                                                              |
| ¿Te gustaría contarnos alguna cosa más?                                                                                                                                                           |
| Esta pregunta con mucho espacio para escribir lo dejamos para que los alumnos nos escribieran aquello de lo que no se hubiera preguntado o sobre alguna inquietud o sobre el propio cuestionario. |

**Tabla 4. 10.** Pos-test: dimensiones con ítems correspondientes.

#### 4. 5. 1. 3. *Validación de expertos.*

Para la validación de los cuestionarios utilizamos a varios expertos, la selección de éstos se realizó teniendo en cuenta que fueran profesionales que cumplieran los siguientes criterios:

- a) Tener un reconocido prestigio profesional.
- b) Que las funciones que realizan en su actividad profesional estén relacionadas con el ámbito de la orientación.
- c) Que tengan experiencia docente.
- d) Tener o haber tenido contacto profesional con el nivel de Secundaria.

Los expertos a los que consultamos fueron:

*\* Profesores/as universitarios:*

Del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla, la codirectora tesis M<sup>a</sup> José Lera; del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva, el codirector de tesis, el docto Antonio Romero Muñoz.



## Segunda Parte: Diseño de la investigación

---

*\* Orientador, Jefe de Departamento de Orientación.*

Un orientador que desempeña su trabajo en un Instituto de Enseñanza Secundaria cuyo centro y él participan activamente en el programa de la Consejería de la Junta de Andalucía “Escuela espacio de Paz”.

*\* Profesores/as tutores.*

Un tutor y una tutora de dos centros de Educación Secundaria con amplia experiencia docente y tutorial. Uno de ellos, es maestra adscrita a ESO con veinte años de experiencia docente, los últimos diez en ESO siendo tutora y el otro Licenciado con más de diez años como tutor en ESO.

Las reuniones fueron individuales, en ellas se les informó de las características de la investigación y de lo que pretendíamos dentro de ésta con este Cuestionario, hacerles conscientes de la pertinencia y gran relevancia de su participación en la evaluación inicial de este cuestionario, explicarles la estructura del instrumento. Para facilitar su comprensión se les hizo entrega de un documento con la estructura general del instrumento, en el que figuraban las partes, dimensiones e ítems que lo configuran (tabla 4. 4)

Cuando se les hizo entrega del cuestionario, en mano y de forma individual, se les volvió a insistir en qué parte ocupaba este instrumento dentro de la investigación emprendida y se les solicitó que lo enjuiciaran, realizando un análisis tanto de los aspectos formales, en todo lo relacionado con el diseño y formato del cuestionario (estructura, presentación, claridad, vocabulario utilizado, formato, modo de envío, etc.), como en el análisis del contenido, donde se les pedía su opinión sobre los siguientes aspectos:

- La pertinencia o no de las dimensiones e ítems.
- La posibilidad de suprimir o añadir alguna dimensión o ítems.
- Realizar todas las anotaciones, críticas o recomendaciones que consideraran oportunas para la mejora del cuestionario.

Cada uno de ellos hizo aportaciones relacionadas con su campo de actuación profesional.

Los **expertos universitarios** consideraron muy completo los cuestionarios entregados, sin embargo propusieron que se añadiera la dimensión de nominaciones, que aunque hacía más complejo la introducción de datos permitiría aumentar la veracidad de las otras escalas del autoinforme.

El **orientador** actuante como experto nos sugirió agrupar ciertos ítems para facilitar la comprensión por parte de los estudiantes de lo que y rectificar algunas cuestiones en su redacción.

Las **tutoras/es** que analizaron los cuestionarios, recomendaron principalmente cambios de formato para hacerlo más atractivo a los estudiantes y sobre todo pulieron muchos ítems en cuanto a la redacción de tal forma que con los cambios propuestos se mejoró la comprensión de los cuestionarios para el alumnado.

El juicio de los expertos, en general, fue positivo y favorable tanto en la composición como en la pertinencia de los ítems que los componen. Lo consideraban un tema importante y de gran actualidad. Sus recomendaciones nos permitieron realizar sucesivas mejoras en nuestros cuestionarios: se mejoró el formato y el estilo de alguno de sus apartados, se incluyeron las preguntas de nominaciones y otras se clarificaron, se completaron subapartados de algunas variables demográficas, y en gran medida, se buscó, teniendo en cuenta lo sensible del tema de estudio, un lenguaje coloquial y cercano a los estudiantes de primer ciclo de Secundaria a los que está dirigido, que les motivara a contestar con sinceridad y seriedad

#### **4. 5. 1. 4. Prueba piloto.**

Una vez terminada la validación de expertos, obtuvimos dos cuestionarios: un pre-test y un pos-test mejorados, a continuación se procedió a realizar una aplicación sobre una muestra reducida de grupos clase para asegurarnos que no resultaba difícil de responder por alguna causa y que, sus características formales y de contenido, no eran ajenos a la cultura de la población que pretendíamos encuestar.

## Segunda Parte: Diseño de la investigación

---

Los cuestionarios fueron aplicados a cuatro grupos clase de dos IES de Huelva de diferentes características. Una de las aplicaciones la llevó a cabo el doctorando y otra el orientador del centro en que se realizó la prueba piloto. A los estudiantes que contestaron los cuestionarios se les indicó que preguntaran todas aquellas dudas que tuvieran sobre los cuestionarios, las cuales fueron anotadas para analizar la necesidad de ciertos cambios. Algunas de las anotaciones fueron:

- *“La redacción es correcta y el hecho de que aparezcan en segunda persona facilita la respuesta de los alumnos”.*
- *“Algunas preguntas, al ser un poco largas, hacen que se pierdan en la lectura algunos alumnos, se propone subrayar lo más importante en aquellas que son importantes o largas”*
- *“Escribir los verbos en presente en las preguntas sobre conductas de acoso”*
- *“Escribir las cuestiones de conductas de acoso con terminaciones verbales correspondientes a la perspectiva desde la que se situaría el sujeto: 1ª persona del singular en las de la perspectiva del agresor, pregunta 8.1 a 8.15; comenzar con “Me” en los ítems desde la perspectiva de la víctima y usar el reflexivo o el pronombre “le” desde la perspectiva de espectador”. .*
- *“Incluir una pregunta en la que pudieran escribir cosas relacionadas con el tema pero que no se les haya preguntado”*
- *“Añadir “desesperado” en el ítem 14”.*
- *“El tiempo medio para contestar los cuestionarios es de treinta minutos”*
- *“Hay ciertas confusiones entre la pregunta 17 y 18. Modificar la redacción de ellas”.*

Muchas de las correcciones y modificaciones propuestas fueron tenidas en cuenta y se incluyeron en la versión definitiva de los cuestionarios.

Tras la recogida de los datos procedimos al cálculo de su **fiabilidad**. El coeficiente de fiabilidad, como consistencia interna del cuestionario, lo obtuvimos a través del coeficiente alfa de Cronbach. La puntuación que obtuvimos fue **significativamente muy alta (alfa = 0,9380)** lo cual nos asegura una fiabilidad bastante alta para los cuestionarios.

De la misma manera obtuvimos el coeficiente de fiabilidad de los ítems del cuestionario correspondientes a las funciones que tenían una estructura idéntica (130 ítems), cuyas puntuaciones también fueron muy elevadas. Igualmente obtuvimos la correlación ítem-total, mediante la que se determina la influencia de cada ítem en la escala y el coeficiente de fiabilidad que se obtendría si se eliminara el ítem; constatamos que si se elimina algún ítem el aumento o disminución de la fiabilidad de la escala apenas es perceptible.

### **4. 5. 2. Cuestionarios profesorado.**

#### **4. 5. 2. 1. *Construcción del cuestionario.***

Tras la revisión de la literatura y a la vista de los objetivos de la investigación conformamos un cuestionario para el profesorado que habían aplicado el programa “Ver para prevenir” de tal forma que pudiéramos obtener información sobre los distintos aspectos del programa, las sesiones de tutoría, los materiales audiovisuales y los posibles efectos del mismo en su alumnado.

Como hemos dicho con anterioridad, los tutores y tutoras son los que poseen mayor información sobre el estado de la convivencia y los problemas que tienen sus tutorados: se procura que estén más horas con ellos, son los cauces de intercambio de información e inquietudes entre las familias y el centro, reciben y recaban datos de los componentes del Equipo Docente y, por último, intermedian ante el Equipo Directivo del centro. Por lo tanto, cualquier cambio que se produzca en su aula será percibido rápidamente por ellos y podrán indicar en qué sentido se producen. Son observadores privilegiados del estado de la convivencia escolar, su opinión sobre el programa “Ver para prevenir”, las cualidades que le observen, la facilidad o dificultad de su aplicación y las posibles nuevas dinámicas que observen en su grupo clase después de su puesta en práctica , deben ser recogidos en este cuestionario y es la idea general del mismo.

Por otro lado, hay que equilibrar esa necesidad de información sobre el programa con la escasez de tiempo de la que disponen y la sobrecarga de labores administrativas que

## Segunda Parte: Diseño de la investigación

---

padecen. Al mismo tiempo, dada las características que hemos enumerado, son profesionales a los que se recurre para cualquier programa de intervención sobre salud, educación vial, sexual, afectiva... e incluso de investigación. Por lo tanto, es necesario confeccionar un cuestionario del que podamos extraer la información necesaria pero que requiera poco tiempo de implementación, claro y sucinto. Con estas premisas se elaboró el presente cuestionario.

Aunque hemos basado alguna de las estructuras y dimensiones del cuestionario en el propuesto por Díaz-Aguado (1996), elaboramos una primera versión propia a la que se le fueron haciendo retoques en su estructura y en sus dimensiones.

### 4. 5. 2. 2. Descripción del cuestionario para el profesorado.

Teniendo en cuenta lo expuesto en el punto anterior, se procuró un formato atractivo y sencillo; por este motivo se les entregó en un A3, plegado por la mitad, con lo que presenta una apariencia de cuaderno. Se eligió un tipo de letra grande (Times News Roman 14) con tablas grandes separadas y cuadros grandes en los que responder.

Podemos distinguir cuatro apartados según figuran en la tabla 4. 11.

| CUESTIONARIO PROFESORADO |                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Partes                   | Contenidos                                                                                                                                                                                                                                  |
| 1ª Presentación          | <b>Recuadro de texto</b> con una breve presentación del cuestionario, las circunstancias que lo motivan y tras hacer mención a la importante labor que realizan los tutores, la necesidad de dejar su opinión reflejada en el cuestionario. |
| 2ª Datos demográficos    | Datos para encuadrar a los sujetos con sus variables contextuales.                                                                                                                                                                          |

|                                             |                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>3ª Opinión sobre sesiones de tutoría</b> | Dos tablas, para responder con escala tipo Likert de 7 grados.<br>La primera tabla recoge opinión sobre el audiovisual.<br>Segunda tabla recoge opinión sobre la sesión de tutoría |
| <b>4ª Efectos observados.</b>               | Una tabla para que los docentes expresen qué posibles efectos han observado entre los que se proponen.<br>Respuestas escala tipo Likert de 7 grados                                |

**Tabla 4. 11.** Apartados del cuestionario para el profesorado.

Así mismo, para la confección del cuestionario establecimos varias **dimensiones** (tabla 4. 12):

| <b>DIMENSIONES</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>A) Valoración de los audiovisuales.</b></p> <p>Se repiten los mismos ítems para cada audiovisual. Integra varios aspectos del mismo:</p> <p><b>De contenido:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Significatividad de la historia contada para los estudiantes</li> <li>- Contenidos expuestos</li> <li>- Adecuación al alumnado</li> </ul> <p><b>De atención:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grado de atención de los estudiantes durante el visionado.</li> </ul> <p><b>Valoración global</b></p> <p>RESPUESTA: Escala Likert de grado 7</p>                                                                                                                                                             |
| <p><b>B) Valoración de las sesiones de tutoría.</b></p> <p>Se repiten los mismos ítems para cada sesión de tutoría. Integra varios aspectos de la superación de situaciones de maltrato y desarrollo de valores:</p> <p><b>Desarrollo de valores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de la capacidad de comunicación</li> <li>- Desarrollo del razonamiento moral</li> <li>- Aprender a cooperar</li> <li>- Desarrollo de la tolerancia</li> <li>- Integración en la clase a través de la dinámica de grupo</li> </ul> <p><b>Superación del Maltrato</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Superación de las situaciones de maltrato entre escolares</li> </ul> <p>RESPUESTA: Escala Likert de grado 7</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Observaciones.</b></p> <p>En este apartado los docentes podían escribir algún tipo de sugerencia, deficiencia u observación.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p><b>C) Efectos sobre la convivencia en clase</b></p> <p>Dos apartados:</p> <p><b>Percepción agresividad en clase;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha disminuido la percepción de agresividad en clase.</li> <li>- Ha disminuido el número de partes por problemas de convivencia .</li> </ul> <p><b>Percepción de la disminución del bullying</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay más alumnos/as que ayudan a las víctimas</li> <li>- Los alumnos/as que ayudan a las víctimas saben mejor lo que tienen que hacer</li> <li>- Los espectadores apoyan menos a los agresores</li> <li>- Se dan menos casos de motes</li> <li>- Se dan menos casos de insultos</li> <li>- Se dan menos casos de agresiones físicas .</li> </ul> <p>RESPUESTA: Escala Likert de grado 7</p> |
| <p><b>D) Facilidad de aplicación de las sesiones de tutoría.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las sesiones han sido fáciles de aplicar</li> <li>- Las sesiones se aplican de forma similar que otras sesiones que sobre otros temas tengo que aplicar en tutoría</li> <li>- El formato del programa “Ver para prevenir” ha necesitado poca preparación previa.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p><b>E) Sensibilización de los tutores ante el problema.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tras la aplicación de las sesiones me he interesado más en el fenómeno del abuso entre escolares</li> <li>- Tras la aplicación de las sesiones me he implicado más en el fenómeno del abuso entre escolares</li> <li>- Tras la aplicación de las sesiones sé mejor como actuar ante el fenómeno del abuso entre escolares</li> <li>- Se deberían aplicar más sesiones de tutoría sobre el bullying</li> <li>- Tras la aplicación de las sesiones le concedo mayor importancia al abuso entre escolares</li> <li>- Tras la aplicación del programa me gustaría hacer más actividades sobre este tema</li> </ul> <p>RESPUESTA: Escala Likert de grado 7</p>                                         |

**Tabla 4. 12.** Dimensiones del cuestionario para el profesorado.

#### **4. 5. 2. 3. Validación de expertos.**

Para la validación del cuestionario recurrimos a los mismos expertos que en los cuestionarios para los estudiantes, que al estar mencionados en líneas anteriores, pasamos directamente a las modificaciones que recomendaron:

Los **expertos universitarios** consideraron incluir algunas categorías más en el apartado sociodemográfico.

El **orientador** nos sugirió algunos cambios en la redacción de tres ítems.

Los profesores y profesoras **tutores** que analizaron el cuestionario recomendaron cambios de formato para hacerlo más fácil de contestar y eliminar varias preguntas abiertas con casillas en las que se podía escribir por preguntas cerradas.

El juicio de los expertos, en general, fue positivo y favorable tanto en la composición como en la pertinencia de las cuestiones que los componen. Sus recomendaciones nos permitieron realizar sucesivas mejoras en nuestros cuestionarios: se mejoró el formato y el estilo de alguno de sus apartados.

#### **4. 5. 2. 4. Aplicación piloto.**

Una vez terminada la validación de expertos, obtuvimos un cuestionario con modificaciones respecto al original bastante mejorado, a continuación se procedió a realizar una aplicación sobre una muestra reducida de tutores y tutoras de dos centros de secundaria para asegurarnos que no presentaba dobles interpretaciones y de era fácil y rápido de responder y que, sus características formales y de contenido, no eran ajenos a la cultura de la población que pretendíamos encuestar.

Los cuestionarios fueron aplicados a cinco docentes de dos centros de Huelva de diferentes características. A los docentes encuestados se les indicó que anotaran aquellas cuestiones que les resultaran dudosas. Entre estas observaciones destacan:



## Segunda Parte: Diseño de la investigación

---

- *“No se ve la necesidad de poner nombres de los profesores encuestados al aparecer otro tipo de datos demográficos que pueden contextualizar las respuestas y facilitaría la sinceridad en la respuesta”.*
- *“Algunas preguntas (3 que estaban señaladas en el cuestionario) no quedan suficientemente claras”..*
- *“Dejar más espacio en observaciones para poder escribir si había necesidad de ello”.*
- *“El tiempo medio para contestar los cuestionarios es de quince minutos”.*
- *“El formato del cuestionario es atractivo y ayuda a contestar”.*

Muchas de las correcciones y modificaciones sobre todo las que afectaban a claridad de los ítems fueron tenidas en cuenta, así como aumentar el tamaño de la viñeta para observaciones.

Tras la recogida de los datos procedimos al cálculo de su **fiabilidad**. El coeficiente de fiabilidad, como consistencia interna del cuestionario, lo obtuvimos a través del coeficiente alfa de Cronbach. La puntuación que obtuvimos fue **significativamente muy alta (alfa = 0,9420)** lo cual nos asegura una fiabilidad bastante alta para el cuestionario. De la misma manera obtuvimos el coeficiente de fiabilidad de los ítems del cuestionario correspondientes a las funciones que tenían una estructura idéntica (42 ítems), cuyas puntuaciones también fueron muy elevadas. Igualmente obtuvimos la correlación ítem-total, mediante la que se determina la influencia de cada ítem en la escala y el coeficiente de fiabilidad que se obtendría si se eliminara el ítem; constatamos que si se elimina algún ítem el aumento o disminución de la fiabilidad de la escala apenas es perceptible.

### 4. 5. 3. Grupos de discusión.

#### 4. 5. 3. 1. Descripción general.

La técnica del Grupo de Discusión facilita la aparición de discursos, el contraste de opiniones y posturas de los participantes en el grupo y la negociación de identidades dentro del mismo grupo.

En opinión de Krueger (1991), el grupo de discusión es un tipo de grupo especial, en relación a sus objetivos, su tamaño, composición y procedimientos; según este autor un grupo de discusión puede ser definido *“como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo”* (p. 24), que tiene como características que “se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la exposición”.

Consideramos adecuada esta técnica por considerarse un procedimiento que es muy apropiado cuando uno de los objetivos del estudio es explicar como perciben los sujetos una experiencia, idea o hecho; en este caso el fenómeno del maltrato entre escolares, su participación en el programa “Ver para prevenir” y qué efectos han observado en sus tutorandos. Para Canales y Peinados (1995) se trata de una *“técnica de investigación social que (como la entrevista abierta o en profundidad, y las historias de vida) trabaja con el habla. En ella lo que se dice –lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación-, se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia [...] En toda habla se articula el orden social y la subjetividad”* (p. 289).

La distensión que se produce en la discusión grupal, y la libertad existente a la hora de manifestar opiniones, permite que los participantes en éstos puedan divulgar sus emociones y percepciones de las temáticas tratadas de una manera y con una profundidad difícil de conseguir con otras técnicas de investigación.

### **4. 5. 3. 2. Diseño de los Grupos de Discusión: número y composición.**

En función de los objetivos que nos planteábamos en la investigación, llevamos a cabo **dos grupos** de discusión integrados por tutores y tutoras de entre los que hubieran participado como administradores de las sesiones de tutoría del programa “Ver para prevenir”, es decir, que sean tutores de 1º y 2º de Secundaria de los centros que forman parte del grupo experimental. Teniendo en cuenta que el número total de tutores y tutoras

en esas condiciones es de 54 –correspondientes a los 54 grupos clases que forman parte de la muestra en el grupo experimental- nos parece adecuado realizar dos grupos de discusión. Para contemplar posibles diferencias en todo lo relativo a la aplicación, conceptualización y características del alumnado de los distintos centros que componen la muestra decidimos realizarlos en centros públicos: uno en un centro rural (IES “2”) y otro en un centro urbano de los catalogados como de Educación Compensatoria (IES “1”). Creemos que con este número de grupos podíamos saturar el campo de las diferencias sin llegar a una excesiva redundancia ya que un número superior de grupos añadirían poca información a la ya obtenida con éstos.

Los tutores y tutoras en los centros de Secundaria de la Comunidad andaluza suelen acudir a reuniones por niveles o por ciclos coordinadas por los orientadores y orientadoras de los centros. No obstante, no forman grupos de trabajo ni un órgano colectivo de coordinación, al menos, no estructuralmente ni recogido en normativa educativa, aunque sería aconsejable. Teniendo en cuenta las características de la investigación, acordamos que los grupos de discusión lo formaran los tutores y tutoras de los equipos docentes centro de 1º y 2º de ESO de los centros escogidos así como el orientador u orientadora correspondiente y aquellos profesionales que hubieran tenido relación con la puesta en práctica del programa (asistentes sociales, educador de calle, trabajador social, etc.).

Aunque lo ideal para un grupo de discusión es que los participantes no se conozcan entre sí, “porque el nivel de cosas dadas por supuestas que se mantiene implícito tiende a ser más alto” (Flick, 2004), por evitar la espontaneidad, hay que decir que no formaban grupos estructurados entre sí, aunque sí son compañeros de trabajo. No obstante, es posible utilizar esta técnica ya que como nos comenta Krueger, cuando analiza la utilización de los grupos de discusión con grupos preexistente y en organizaciones, “*A pesar de estos inconvenientes, los grupos de discusión pueden ser empleados con eficacia en el seno de organizaciones e incluso de grupos de trabajo*” (Krueger, 1991: 68).

Participaron en esta fase de la investigación ocho tutores y tutoras, dos orientadoras/es y una asistente social distribuidos en dos grupos, tal y como puede verse en la tabla 4. 13:

| <b>Grupos</b>                                | <b>Participantes</b>                                                | <b>Total</b>           | <b>Minutos</b> |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------------------------|----------------|
| <b>1. IES “1”<br/>Huelva (Compensatoria)</b> | <b>1 Orientadora<br/>4 Tutores y tutoras<br/>1 Asistente Social</b> | <b>6 participantes</b> | <b>75 min.</b> |
| <b>2. IES “2”<br/>(Rural)</b>                | <b>1. Orientador<br/>4 Tutores y tutoras</b>                        | <b>5 participantes</b> | <b>62 min.</b> |

**Tabla 4. 13.** Composición de los Grupos de Discusión.

Como hemos escrito con anterioridad, los Grupos de Discusión se plantearon como un instrumento complementario al apartado cuantitativo que ya hemos descrito. De forma que nos permita un acercamiento más centrado en la interpretación y comprensión (estudio cualitativo) de las declaraciones realizadas por los sujetos en el cuestionario.

Además de describir, pretendemos determinar relaciones entre las distintas variables que intervienen en un proceso o fenómeno. Teniendo en cuenta que la existencia de correlación entre dos variables es una condición necesaria pero no suficiente para concluir una relación de causalidad.

#### **4. 5. 3. 2. 1. La convocatoria de los grupos.**

Decididas las características de los centros en los que íbamos a convocar los grupos de discusión: uno rural y otro urbano de compensatoria, nos pusimos en contacto telefónico con el orientador y la orientadora de los centros seleccionados para exponerles la intención de realizar dicha técnica y en qué consistía, recordándoles que era parte del programa “Ver para prevenir” que habíamos emprendido. Como los centros escogidos tenían recogido en su horario una sesión semanal para las reuniones de coordinación, a las que debían asistir por ciclo (tutores/as 1º y 2ª de ESO) fue sencillo obtener su colaboración. De todas formas, antes de llevarla a cabo, se les indicó que sería conveniente explicarles a los tutores en qué consistía la técnica y si deseaban colaborar. En un segundo contacto telefónico con ambos

nos transmitieron el acuerdo de los tutores y tutoras en participar en los grupos de discusión y se acordaron las fechas más adecuadas.

### 4. 5. 3. 2. 2. *Disposición de los Grupos de Discusión.*

Antes de realizar los grupos, hicimos una visita a los centros para ponernos en contacto con los orientadores/as y establecer la forma en que llevaríamos a la práctica los grupos. Analizamos sus despachos como local en donde realizarlos y nos parecieron adecuados por su tamaño y distribución: bien iluminados, con una mesa grande para que todos los componentes se sentaran a su alrededor, junto con el moderador y el ayudante, de forma confortable y de cara unos a otros que facilita la comunicación y la participación.

Los diálogos de los grupos de discusión fueron grabados en cinta magnetofónica para recoger la producción literalmente y en toda su extensión, se utilizaron dos grabadoras simultáneamente para evitar que el fallo mecánico que se pudiera producir imposibilitara la transcripción de la producción de éstos. Al comienzo del grupo de discusión, y una vez hechas las presentaciones, se indicaba a los participantes que la reunión iba a ser grabada, para lo que se solicitaba su autorización, comentándoles la necesidad de grabar a fin de poder reproducir el texto completo e indicándoles que se garantizaba la confidencialidad de los docentes participantes, asegurándoles que su nombre o Centro no iba a aparecer en ningún informe. No hubo ningún componente que pusiera inconvenientes a la grabación de las sesiones. Además de la grabación, tanto el moderador como sobretodo el ayudante, recogieron anotaciones de los aspectos no verbales de las intervenciones y de cualquier otro dato que consideraran que podría servirles para el posterior proceso de análisis de los resultados.

La duración de los grupos, como se puede observar en la tabla 4. 13, fue de 75 y 62 minutos respectivamente. Se debe tener en cuenta que éstos son los tiempos de grabación, independientemente del tiempo empleado para la recepción y presentaciones.

### 4. 5. 3. 2. 3. Intervención inicial.

En ambas reuniones mantuvimos el mismo esquema básico para el inicio de la discusión:

- a. La bienvenida.
- b. Revisión general del tema a tratar.
- c. Las normas básicas.
- d. La primera pregunta

Al comienzo del grupo de discusión el moderador, después de realizadas las presentaciones y solicitar la autorización para la grabación de la reunión, de una forma breve realizaba una exposición de la dinámica que se iba a seguir en la reunión, del encuadre técnico y de la temática a tratar de manera que los participantes se encontraran mentalmente preparados para responder a las preguntas. Ofrecíamos una información básica a los participantes sobre cual era el objetivo del estudio de manera que pudiéramos reducir cualquier tipo de suposiciones o preconcepciones de lo que se pretendía realizar en ese grupo.

El guión de presentación, después de los agradecimientos y presentación de los participantes en el grupo, presentaba la temática a tratar de manera que se pudiera establecer el contexto de las preguntas “...*Mediante este grupo de discusión lo que pretendemos es conocer y analizar vuestra opinión sobre dos cuestiones principales a las que se les dedicaran varias preguntas. En primer lugar, qué concepto tienen los profesores sobre el fenómeno del bullying o maltrato entre escolares en los centros de Educación Secundarias, en concreto en el que estamos, cómo lo detectáis y tratáis; y en segundo lugar, qué efectos habéis percibido, si es que ha tenido, el programa “Ver para prevenir” en vuestras tutorías*”.

Se realizaron preguntas abiertas en las que los participantes podían escoger la manera de contestar. Utilizamos una serie de preguntas abiertas que ya habíamos elegido con anterioridad, para lo cual habíamos elaborado una lista de todas las que considerábamos

posibles, y sus distintas variantes de redacción, y posteriormente elegimos de esta lista las que consideramos como preguntas críticas y que conformaban el guión de la entrevista el cual memorizamos al igual que el guión de presentación; estas preguntas que íbamos lanzando a lo largo del desarrollo del grupo, y que podía parecer que lo hacíamos de forma espontánea y a modo de comentario, las habíamos seleccionado y planificado previamente de manera que llevaran el discurso a la temática que nos interesaba y de la que queríamos obtener información y que lo hicieran de una forma lógica y estructurada de forma que no quedara fuera del discurso ningún contenido de importancia e hicieran surgir la mayor cantidad de información. A pesar de memorizar el guión el carácter abierto de esta técnica nos permite desviarnos de él cuando así lo considerábamos necesario o aparecía alguna temática cuyo tratamiento, en ese momento, considerábamos interesante y necesaria para los objetivos de nuestro estudio. No llevábamos preparadas muchas preguntas ya que sabíamos por experiencia que en el transcurso del grupo, cuando los participantes van respondiendo a las preguntas, estas respuestas inducen en el resto de los participantes nuevas ideas y opiniones que hacen posible que fluya una amplia y variada sucesión de opiniones.

Las preguntas utilizadas, tal y como se observa en la figura 4. 6, eran abiertas, de manera que permitieran a los componentes de los grupos, dentro de la temática tratada, marcar la dirección de las respuestas y responder siguiendo distintas dimensiones; de manera que no se determinaban ni se sugerían las respuestas, sino que lo que pretendíamos era que cada docente contestara basándose en su propia situación personal y de acuerdo con las percepciones y opiniones que el tenía de su realidad ya que previamente se les comunicaba que todos los puntos de vista, tanto los positivos como los negativos, eran necesarios y deseables para el estudio. Cuando nos acercábamos a la finalización de la sesión, y el moderador o su ayudante detectaban que algún contenido de los que se pretendían tratar no se había hecho con la suficiente profundidad, se lanzaban una serie de preguntas más cerradas sobre ese contenido específico. Las preguntas estaban ordenadas de lo más general a lo más específico; comenzábamos con preguntas muy generales, que facilitaban la participación y rompían el hielo, y que poco a poco nos iban llevando a las cuestiones más específicas que queríamos estudiar. La primera pregunta estaba destinada a

implicar a todos los participantes en la discusión, uno por uno, de manera que se pusieran de manifiesto las características comunes que poseía el trabajo de los orientadores y orientadoras participantes y el hecho de que todos los participantes estaban en posición de compartir información y experiencias.

**Guión de entrevista para los componentes de los Grupos de Discusión.**

**BULLYING**

1. Para comenzar deberíamos ponernos de acuerdo en qué consideramos acoso o bullying. Si tenemos claro el concepto. ¿Qué es el bullying?
2. Ahora que hemos puesto en común el concepto ¿Cómo lo detectamos en nuestras aulas, en qué nos podemos fijar?
  - ¿Conocemos síntomas específicos?
3. Una vez que lo detectamos ¿qué respuesta damos?

**“VER PARA PREVENIR”**

Pasamos a la segunda parte del debate, ahora hablamos sobre el programa “Ver para prevenir” que habéis llevado a cabo en vuestras clases.

4. ¿En qué aspectos ha podido cambiar la visión que teníais del problema y en la forma de intervenir en el mismo, si es ha habido alguno?
5. Hemos usado dos vídeos en las sesiones de tutoría ¿qué opinión os merece el sistema? ¿mejor o peor que cuando no se usan medios audiovisuales?
6. A pesar de que han sido pocas sesiones de tutoría ¿habéis notado algún cambio en los estudiantes a raíz de las mismas?
7. ¿De qué forma creéis que se podría completar o mejorar el programa?
8. ¿Os gustaría añadir alguna otra idea?

**Figura 4. 6.** Guión de entrevista para los grupos de discusión.

#### **4. 5. 4. Tercera Sesión de tutoría.**

##### **4. 5. 4. 1. Descripción general.**

Para completar la información que nos pueden aportar los alumnos/as, desarrollamos una sesión de tutoría especial. Basándonos en nuestra experiencia previa, creemos que el alumnado nos puede aportar mucha información a través de respuestas consensuada en



## Segunda Parte: Diseño de la investigación

---

grupos. En esencia, consiste en la grabación en audio, de las opiniones en grupos sobre el acoso escolar, de los estudiantes de una tutoría: en primer lugar se les explica el motivo de dicha sesión y para ponerlos en situación y motivarles les hicimos una breve introducción en el fenómeno del acoso escolar; a continuación el grupo clase se divide en varios grupos espontáneamente, tal como los estudiantes deseen, para hacerles las preguntas una a una, preguntas que previamente hemos diseñado, para que dejados unos minutos de discusión en grupo, recojamos sus opiniones a través de una grabadora.

### 4. 5. 4. 2. Construcción de la sesión.

Para hacer ésta sesión de tutoría, realizada por el mismo investigador con la ayuda de los tutores de los grupos clases escogidos, tuvimos especial cuidado en el diseño de la propia sesión: presentación del investigador, de la sesión, en definitiva, de crear un clima de colaboración y sinceridad, que permitiera afrontar éste delicado tema en común.

Para realizar este diseño, consultamos bibliografía referente este tema, que nos permitieron un primer acercamiento. Así, establecimos distintos apartados: presentación, motivación, acoso escolar, desarrollo de la sesión y despedida (tabla 4. 14).

| Apartado                            | Descripción                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Presentación y motivación</b> | Establecimos dos partes diferentes: presentación del investigador y presentación de la sesión y el tema.<br>Se les indicó a los estudiantes la importancia que para tener sus opiniones, que participaban en una investigación que intentaba ayudar a aquellos chicos víctimas y agresores que pudieran encontrarse en riesgo. |
| <b>2. Acoso escolar</b>             | Se les expone una breve definición bullying y el triángulo teórico en el que aparecen: agresor, víctima y espectadores                                                                                                                                                                                                         |

|                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>3. Desarrollo de la sesión</b> | Se distribuyen en grupos de forma natural, sin imponerles número ni componentes.<br>Se escribe en la pizarra la pregunta y el investigador pasa uno a uno por todos los grupos grabando la respuesta a la misma. Una vez terminado con todo grupos se pone la siguiente pregunta de la pizarra y se repite el proceso hasta terminar con todas las preguntas. |
| <b>4. Despedida</b>               | Para finalizar, se hace un breve resumen de la sesión y se les agradece la participación.                                                                                                                                                                                                                                                                     |

**Tabla 4. 14.** Partes de la tercera sesión de tutoría.

#### **4. 5. 4. 3. Descripción de la tercera sesión de tutoría.**

Teniendo en cuenta el tema de investigación, la edad de los estudiantes a los que va dirigida –estudiantes de entre 12 a 14 años el 90,3% de la muestra- y que entre el alumnado participante pueden estar desarrollándose dinámicas bullying es necesario tener especial cuidado por el clima en el que va a transcurrir la sesión de tutoría. Estas características son las que se han tenido presentes en su diseño. Por este motivo, se ha elegido una aproximación no culpabilizadora y de responsabilidad compartida entre todos los participantes.

Como objetivos para esta sesión nos hemos marcado:

- Recabar la opinión de los estudiantes de 1º y 2º de ESO sobre el programa “Ver para prevenir”.
- Conocer cómo ha percibido el alumnado el programa.

#### **Desarrollo de la sesión:**

##### **A. Presentación y motivación.**

Este apartado adquiere especial importancia al ser la primera impresión que se llevarán los estudiantes, es vital captar su atención. El discurso propuesto consiste en: “Buenos días. Me llamo ..... soy orientador en un instituto. Formo parte del equipo que ha realizado las sesiones de tutoría en las que habéis visto los vídeos “¿Conoces a alguien como Adolfo? ” y “ Un día más “. Nuestra intención es conocer vuestra opinión para

*mejorarlas*”. Hasta aquí la presentación del investigador, a continuación expondremos cómo se va desarrollar la sesión y el tiempo podamos invertir.

*“Para ello, hemos pensado hacerlo de una forma entretenida: primero os diré algunas cosas sobre el acoso escolar y después os repartiréis en grupos como queráis para contestar a una serie de preguntas que os pondré en la pizarra; las discutís en vuestro grupo y yo pasaré con la grabadora para recoger vuestras opiniones. Vuestras respuestas son muy importantes porque gracias a ellas podremos mejorar las sesiones de tutoría y conocer un poco más los problemas que ocurren en las clases y las posibles soluciones. Para que tengáis una idea, primero vamos a dedicar cinco minutos a explicaros dos ideas sobre el acoso escolar y al resto del tiempo nos distribuimos en grupos para contestar las preguntas”.*

### **B. Acosos escolar.**

Expusimos el triángulo del acoso escolar, (se dibujó en la pizarra) formado por el agresor, la víctima y los espectadores; cómo el vínculo maléfico que se establecía entre agresor y víctima podía ser reafirmado o disminuido según la reacción de los espectadores: presenciando las vejaciones o incluso colaborando para lo primero o apoyando a las víctimas para lo segundo. De tal forma, que todos participaban de una u otra forma de las consecuencias negativas que la dinámica bullying pueda presenta.

### **C. Trabajo en grupo.**

El siguiente paso fue indicarles que se pusieran en grupos, tal y como quisieran. No se tuvo en cuenta número de estudiantes, ni la distribución por sexos: agrupamiento espontáneo; buscando que fueran agrupamientos naturales para que pudieran expresarse con la mayor libertad posible.

Una vez realizado el agrupamiento, pusimos la primera pregunta de la pizarra, preguntamos si había duda en lo que quería decir la pregunta y tras pocos minutos de debate comenzamos a pasar de grupo en grupo grabando sus opiniones.

**D. Preguntas.**

| Número | Pregunta                                                                                                                                                                         |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1      | ¿Qué es lo que más os gustó de los vídeos que habéis visto?                                                                                                                      |
| 2      | ¿De qué forma se puede ayudar a la víctima?                                                                                                                                      |
| 3      | ¿En qué habéis cambiado vuestro comportamiento en este tema tras las sesiones de tutoría?<br>- ¿Ahora os dais más cuenta del problema?<br>- ¿Veis más graves cosas que antes no? |
| 4      | ¿Creéis que deberían realizarse más sesiones de tutoría sobre este tema?                                                                                                         |

**Tabla 4. 15.** Preguntas para la tercera sesión de tutoría.

**D. Despedida.**

Para terminar, concluidas las preguntas, les dijimos que sus respuestas habían sido muy interesantes, que nos iban a ayudar mucho en nuestra investigación y que les estábamos muy agradecidos.

### Referencias Bibliográficas

- Aguaded, J. I. (2000). *La televisión y los escolares onubenses. Hábitos de consumo y actitudes ante la violencia y sexismo televisivo*. Huelva: Exmo. Ayto. de Huelva.
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial. (Versión original 1963).
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Editorial Ariel S. A.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S. A.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC S. A.
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I. et al. (2004). *Fundamentos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.
- Clarkson, P. (1996). *The bystander*. Londres, Whurr Publishers.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Donnerstein, E. (2004). Medios de comunicación. In J. Sanmartín (Ed.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (pp. 165-174). Barcelona: Ariel. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Donnerstein, E. (1998). ¿Qué tipos de violencia hay en los medios de comunicación? El contenido de la televisión en los Estados Unidos. En J. Sanmartín, J. S. Grisolia, y S. Grisolia (Eds.), *Violencia, televisión y cine* (pp. 43-66). Barcelona: Ariel. Centro Reina Sofía para el estudio sobre la Violencia.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Funk, W (1997). Violencia escolar en Alemania estado del arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.

García Gallego, C. (2001). Investigación cuasiexperimental I: diseños preexperimentales y diseños cuasiexperimentales con grupo de control no equivalente. In UNED (Ed.), *Diseño de investigación en psicología* (pp. 344-373). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona: PPU.

Herman, J. L. (1994). Evaluating the effects of technology in school reform. En B. Mears (Ed.), *Technology and education reform*. San Francisco: Jossey Bass.

Herrero Nivela, M. L. (2002). *Introducción a los métodos, diseños y técnicas de investigación psicológicas*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Kristensen, S. M. y Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.

Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K, Berts, K., y King, E (1982). Group aggression among children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.

- Lera, M. J. y Cela, D. (2002). *Suggestions for Teachers Training Programs*. Informes, Estudios, Trabajos y Dictámenes.
- Lera, M. J. (2005b). Uso de historias para mejorar la convivencia. *Les Politiques Sociales*, 65. 78-86
- Lera, M. J., Olías, F., Pérez, C., y Rodríguez Olivera, R. (2000). *La maleta Intercultural*. Sevilla: Sócrates-Comenius Project 2000-2004.
- Lowenstein, L. F. (1978). The bullied and the non-bullied child. *Bulletin of the Psychological Society*, 31, 316-318.
- Mackal, P. K. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Ediciones Pirámide. (Edición original 1979).
- Olweus, D. (1986). *Mobbning -vad vi vet och vad göra*. Estocolmo (Suecia): Liber
- Olweus, D. (1991a). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1991b). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Olweus, D. (1992). Bullying among schoolchildren: Intervention and prevention. In R.V. Peters, R.J. McMahon, y V.L. Quinszey (Eds.), *Aggression and Violence throughout the Life Span*, (pp. 100-125). Newbury Park, Sage.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp. 79-106). Barcelona: Editorial Ariel, S. A.

- Ortega, R. (1998a). Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En R. Ortega (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* ( Consejería de Educación y Ciencia: Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (1998b). Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. En R. Ortega (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 25-37). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (1998c). Víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En R. Ortega (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 37-51). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. (2000). Víctimas, agresores y espectadores alumnos implicados en situaciones de violencia. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 53-68). Madrid: A. Machado Libros S. A.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar: un modelo ecológico de intervención educativa contra el maltrato entre iguales. En F. Cerezo. (Ed.), *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención.* ( Madrid: Pirámide.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad.* Sevilla: Minerva.
- Pikas, A. (1989). Title. *School Psychology International*, 10, 95-104.
- Renfrew, J. W. (2005). *La agresión y sus causas.* México D. F.: Editorial Trillas. S. A.
- Rigby, K. y Johnson, B. (2005). Student bystander in Australian Schools. *Pastoral Care*, junio, 10-16.
- Salmivalli, C. (1998). *Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes: some social and personality factors.* Turku: Turku Yliopisto.



Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K, y Kaukianen, A (1996). Bulling as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Serrano Sarmiento, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros de escuela. España 2005*. (Rep. No. 6). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Smith, P. K. y Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.

Sutton, J. y Smtih, P. K. (1999). Bullying as a Group Process: An adaptation of the Participant Role Approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.

Tobeña, A. (2001). *Anatomía de la agresividad humana. De la violencia infantil al belicismo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

## CAPÍTULO V. Análisis de los Resultados.

462 ACM Chico de 14 años

*En esta aula se ocultan muchas cosas y sobre todo hay personas que no aparentan lo que son porque cuando vienen los profesores se portan muy bien y en los descansos son unos cafres.<sup>1</sup>*

### Introducción.

En este capítulo expondremos los resultados recogidos a lo largo de la investigación diseñada como hemos referido en el capítulo 4. Al ser un diseño mixto o multimetodológico, hemos utilizado instrumentos cuantitativos y cualitativos, de acuerdo con las metas y específicos que nos hemos propuesto. Tras describir la muestra del alumnado y profesorado que diseñamos, así como las dimensiones que hemos encontrado en los grupos de discusión, expondremos los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos de investigación que nos hemos planteado, integrando en cada uno de ellos las dimensiones de los instrumentos empleados, facilitando la obtención de resultados integrados y la triangulación de datos y métodos.

Recordemos que los cuestionarios (anexos 1 y 2), de diseño propio descritos en el capítulo 4, del que se han obtenido 1660 casos completos (pre y pos-test) fue

---

<sup>1</sup> Extraído de los cuestionarios para los alumnos. Número de caso, iniciales del alumno, sexo y edad del mismo.

confeccionado con una doble intención: 1) conocer el estado de la convivencia escolar en la provincia de Huelva, para lo que se eligió una muestra representativa de la misma; 2) comparación de pre-test con pos-test para comprobar la efectividad experimental del Programa “Ver para prevenir” planteado, a su vez, como programa de investigación e intervención.

Anteriormente, hemos expuesto que el cuestionario atiende a la triple condición en que el alumnado se dispone en torno al acoso escolar: como agresor, como víctima y como espectador; que así mismo, hemos querido entrar en detalle sobre la frecuencia y qué tipos de manifestaciones concretas tienen lugar, pues aunque todas son antisociales, tratamos de analizar si existen diferencias entre ellas y sobre cuáles influye más el programa.

Recordemos que los cuestionarios fueron administrados por los orientadores de los centros, como figura que habitualmente les pasa pruebas, cuestionarios o test al alumnado y que está asociada por ellos con la discreción que es necesaria para estos casos. No obstante, aunque los cuestionarios llevaban un lugar para el nombre y apellidos se les indicó a los orientadores que los alumnos/as podían escribir en lugar de sus datos completos las iniciales del nombre y dos apellidos o el mismo código identificativo en ambas pruebas con el único fin de emparejarlas, a esta información se les indicó que dejaran muy claro que los cuestionarios eran recogidos y sin verlos pasados al equipo investigador que eran externos al centro escolar. Así mismo, se les aclaró que para contestar la pregunta 17 del cuestionario de nominaciones deberían poner hasta tres nombres y primer apellido de los compañeros que mejor se acercaran a lo que se reflejaba en la pregunta. Hemos de añadir que casi todos los cuestionarios fueron correctamente emparejados directamente con este sistema, tan solo en 21 casos no se pudo hacer así y hubo que completar la identificación con la ayuda del resto de datos de centro, nivel, grupo, edad y sexo que son fácilmente accesibles a través del SPSS.

Para complementar el estudio con el alumnado, hemos empleado dos sesiones de tutoría (transcripción en anexo 5, CD) de investigación en la que han participado dos aulas completas (52 alumnos/as) escogidas al azar de las que componen el grupo experimental. De esta forma pretendemos, recoger de forma directa a través de trabajo en grupo cooperativo ciertos matices sobre el programa implementado.

En el caso del profesorado, diseñamos un cuestionario (anexo 3) para que fuera contestado por los profesores tutores (N = 42) que han aplicado el programa “Ver para prevenir” (profesores tutores de las aulas que forman parte del grupo experimental) en los que se recoge su opinión sobre las sesiones de tutoría, los audiovisuales, competencias que creen han desarrollado los alumnos/as durante las mismas y los efectos que han observado tras su aplicación. Y complementamos a través de dos grupos de discusión (N = 11) del profesorado (transcripción en anexo 5, CD), aún estando previsto realizar mas, tras comprobar saturación de información y teniendo en cuenta el número total de profesores tutores que habían aplicado el programa se desestimó realizar más.

En la tabla 5. 1 exponemos los instrumentos que hemos empleado para la investigación junto con la muestra y algunas observaciones sobre las mismas con objeto de centrar y resumir los instrumentos empleados.

|                                                        |                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cuestionarios alumnado<br>N = 1660                     | Pre-test muestra completa: convivencia escolar                                                       |
|                                                        | Pre-test vs pos-test entre grupo control y experimental: efectos de la intervención.                 |
| Cuestionario profesorado<br>N = 42                     | Profesorado tutor que ha aplicado las sesiones de tutoría: opinión y efectos del programa            |
| Grupo de discusión<br>2 grupos<br>N = 11               | Selección de entre los equipos docentes que han aplicado el programa: opinión y efectos del programa |
| Sesión de tutoría de investigación<br>2 clases. N = 52 | Selección aleatoria de 2 clases del grupo experimental                                               |

**Tabla 5.1.** Instrumentos empleados en la investigación.

### Tercera Parte: Resultados

Para facilitar el seguimiento de los resultados, en la tabla 5. 2, exponemos las metas de la investigación, los objetivos e instrumentos así como las dimensiones empleadas de cada uno de ellos. De esta forma se facilita la triangulación de los datos que proporcionan cada uno de los instrumentos y qué dimensión es la que empleamos.

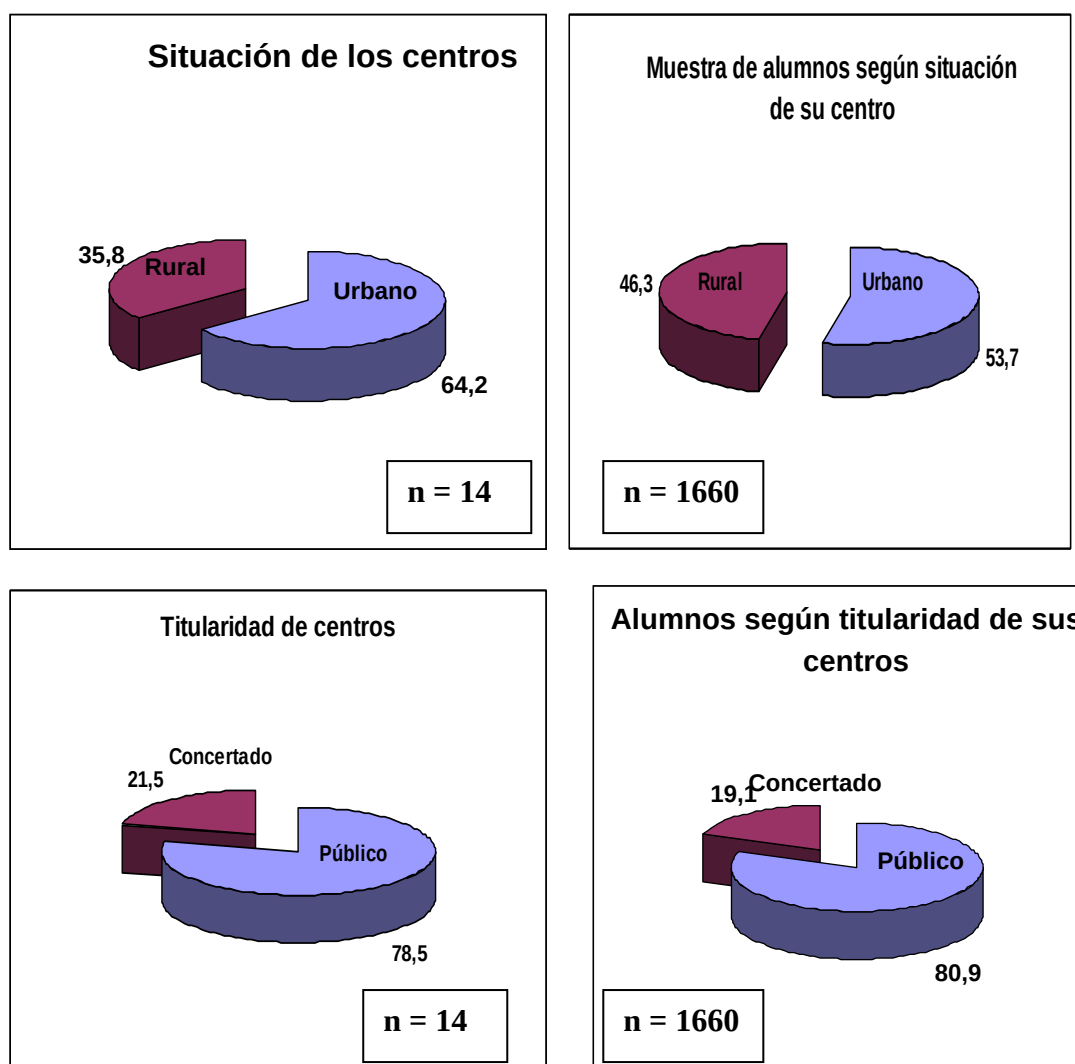
|        | Objetivos de Investigación                                                                                                                                        | Instrumento                       | Dimensión                                                                                         |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Meta 1 | <b>A</b><br>Indagar el concepto de maltrato escolar que poseen el alumnado y profesorado, así como el conocimiento que tienen del mismo.                          | A. 1.Pre-test alumnos/as          | Conceptualización y grado de conocimiento                                                         |
|        |                                                                                                                                                                   | A. 2. Grupo Discusión profesorado | Concepto de maltrato entre escolares                                                              |
|        | <b>B</b><br>Identificar víctimas , agresores y manipuladores                                                                                                      | Pos-test alumnado                 | Nominaciones                                                                                      |
|        | <b>C</b><br>Explorar la sensibilidad y conciencia que tienen el profesorado y alumnado del fenómeno de la intimidación escolar                                    | C. 1.Pre-test alumnado            | Sensibilidad ante la intimidación y conciencia del mismo                                          |
|        |                                                                                                                                                                   | C. 2: Grupo Discusión profesorado | C. 2. 1. Detección del maltrato entre escolares<br>C. 2. 2. Síntomas del maltrato entre escolares |
|        | <b>D</b><br>Comprobar las conductas de maltrato que se producen en el primer ciclo de ESO de la provincia de Huelva, según los roles.                             | Pre-test alumnos/as               | Conductas de acoso                                                                                |
|        | <b>E</b><br>Averiguar el grado de responsabilidad que se atribuyen los espectadores en los actos intimidatorios                                                   | Pre-test alumnos/as               | Conciencia de responsabilidad de los espectadores en las conductas de acosos                      |
|        | <b>F</b><br>Profundizar en las posibles conductas de ayuda que experimenten las víctimas y observen los espectadores de acoso escolar                             | Pre-test alumnos/as               | Conductas de ayuda a la víctima                                                                   |
|        | <b>G</b><br>Explorar qué características del sistema ecológico: exosistema, macrosistema y microsistema inciden en la variabilidad de la incidencia del bullying. | Pre-test alumnos/as               | Estudio estadístico de las dimensiones del pretest.                                               |
|        | <b>H</b><br>Conocer cómo responden los profesores al acoso escolar.                                                                                               | Grupo Discusión profesorado       | Respuestas al maltrato entre escolares                                                            |

|        |                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Meta 2 | <b>I</b><br>Diseñar y elaborar el programa “Ver para prevenir” a través de sesiones de tutoría que permitan sensibilizar e intervenir en la dinámica bullying. | Diseño y elaboración efectuada                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|        | <b>J</b><br>Aplicar el programa                                                                                                                                | Puesta en práctica según capítulo de diseño                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|        | <b>K</b><br>Conocer la valoración de profesores y alumnos/as sobre la intervención diseñada y aplicada.                                                        | K. 1.Pos-test alumnos/as                                                                                                                                                     | Opinión sobre el programa                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|        |                                                                                                                                                                | K. 2. Grupo Discusión profesorado                                                                                                                                            | Opinión sobre el programa “Ver para prevenir”                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Meta 3 | <b>L</b><br>Contrastar los efectos de la intervención: programa “Ver para prevenir”.                                                                           | K. 2. Cuestionario profesorado<br>K. 2. 1. Valoración de medios audiovisuales<br>K. 2. 2. Valoración de sesiones de tutoría<br>K. 2. 3. Facilidad de aplicación del programa |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|        |                                                                                                                                                                | L. 1. Verificar los efectos que observan los profesores.                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|        |                                                                                                                                                                | L. 1. 1. Cuestionario de profesorado                                                                                                                                         | Efectos del programa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|        |                                                                                                                                                                | L. 1. 2. Grupo Discusión profesorado                                                                                                                                         | Efectos del programa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|        |                                                                                                                                                                | L. 2. Contrastar los efectos que observan los alumnos/as.                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|        |                                                                                                                                                                | L. 2. Contraste pretest –postest entre grupo experimental y control                                                                                                          | L. 2. 1. Efectos del programa sobre las conductas de maltrato.<br>L. 2. 2. Contrastar efectos de la intervención en el sistema ecológico.<br>L. 2. 3. Contrastar efectos del programa en los agresores, víctimas y espectadores identificados.<br><br>L. 2. 4. Exploración de efectos sobre las conductas de ayuda en caso de maltrato. |
|        | <b>M.</b><br>Conocer de qué actividades se podrían hacer de continuación del programa.                                                                         | Grupo Discusión profesorado                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

**Tabla 5.2.** Objetivos de la investigación relacionados con los instrumentos y dimensiones.

#### 5.1. Descripción de la muestra del alumnado.

A continuación, exponemos en gráfico los datos que describen la muestra del alumnado que hemos investigado. Recordemos que hemos tomado una muestra compuesta por 1660 alumnos/as, representativa de la provincia de Huelva conservando los grupos naturales –clases–, a los que pertenecen, cuyos 14 centros de Educación Secundaria Obligatoria fueron usados como unidades de muestreo. Para lograr la representatividad establecimos conglomerados de forma estratificada con afijaciones proporcionales a la distribución de la población rural y urbana, por impartición de etapas y titularidad de los mismos, estableciendo un diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente.



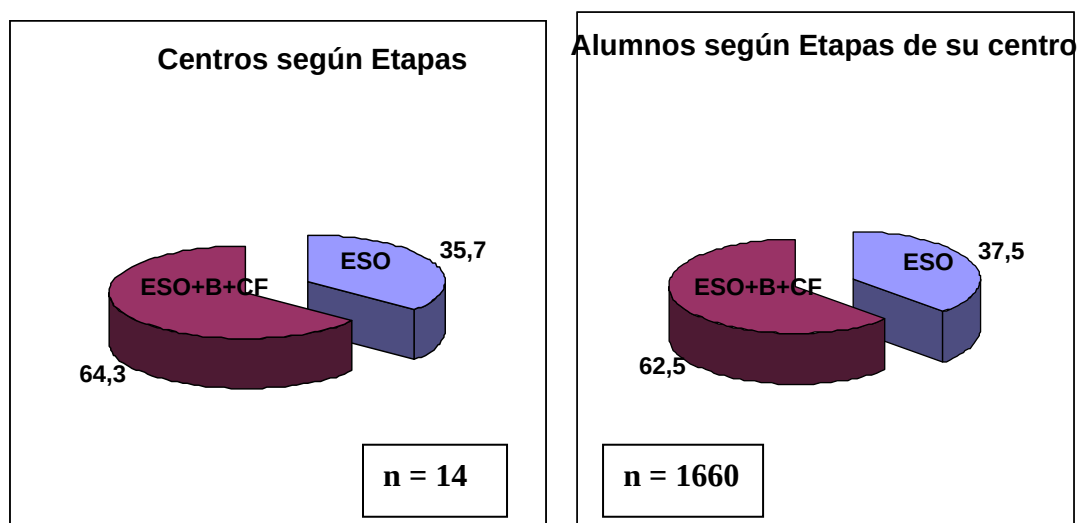


Gráfico 5. 1. Porcentajes según centros y alumnado de las variables situación, titularidad y etapas

### 5. 1. 1. Variables de la muestra del alumnado.

En el estudio han participado 1660 alumnos y alumnas de primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria, anteriormente, hasta la publicación de la LOCE, formaban el Primer Ciclo de Secundaria, de los cuales 887 son chicos y 768 son chicas y cinco sujetos no han contestado a qué **sexo** pertenecen, tal y como aparece en la tabla 5. 3 y gráfico 5. 2.

| Sexo             | Frecuencia | %     |
|------------------|------------|-------|
| Chico            | 887        | 53,4  |
| Chica            | 768        | 46,3  |
| Total            | 1655       | 99,7  |
| Valores Perdidos | 5          | 0,3   |
| Total            | 1660       | 100,0 |

Tabla 5. 3. Variable sexo de la muestra alumnado



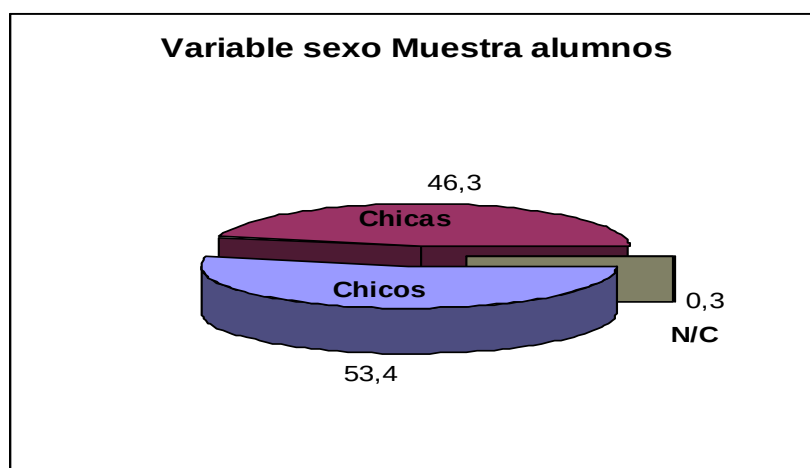


**Gráfico 5. 2.** Variables sexo de la muestra alumnado

Sorprende que acudan a la escuela más chicos que chicas. Consultando a los datos estadísticos de referencia de la población, observamos que ocurre lo mismo a escala provincial y andaluza.

A continuación exponemos los datos de la **variable edad** (tabla 5. 4 y gráfico 5. 3). En esta variable las edades 12 y 13 años suman el 74% de la muestra, las edades de mayor incidencia del bullying y edades estándar del nivel que cursan.

| Edad                    | Frecuencia | %     |
|-------------------------|------------|-------|
| 11                      | 55         | 3,3   |
| 12                      | 533        | 32,1  |
| 13                      | 699        | 42,1  |
| 14                      | 274        | 16,5  |
| 15                      | 68         | 4,1   |
| 16                      | 10         | ,6    |
| <b>Total</b>            | 1639       | 98,7  |
| <b>Valores perdidos</b> | 21         | 1,3   |
| <b>Total</b>            | 1660       | 100,0 |

**Tabla 5. 4.** Variables edad muestra alumnado.

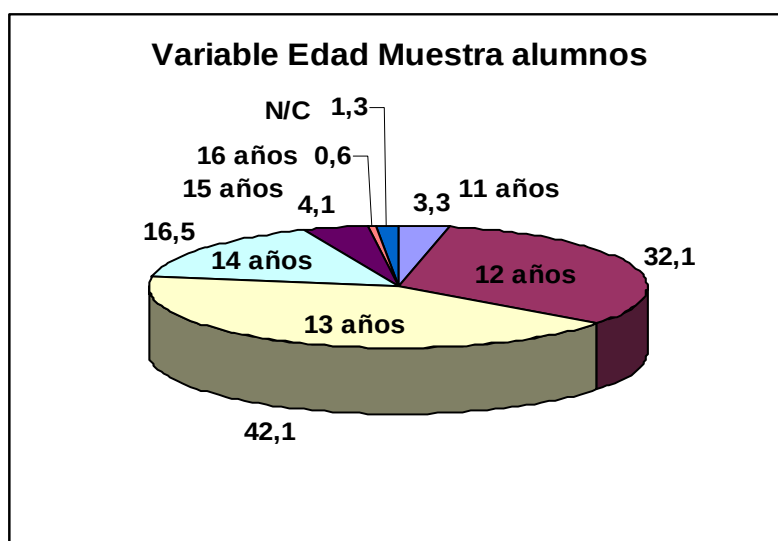


Gráfico 5. 3. Variable edad muestra alumnado.

La **variable** del número de alumnos/as que pertenecen a la **enseñanza pública** y los que pertenecen a la **enseñanza concertada** queda establecida de la siguiente forma (tabla 5. 5 y gráfico 5. 4).

| Tipo de Centro | Frecuencia | %     |
|----------------|------------|-------|
| Público        | 1343       | 80,9  |
| Concertado     | 317        | 19,1  |
| Total          | 1660       | 100,0 |

Tabla 5. 5. Variable alumnado según titularidad de los centros

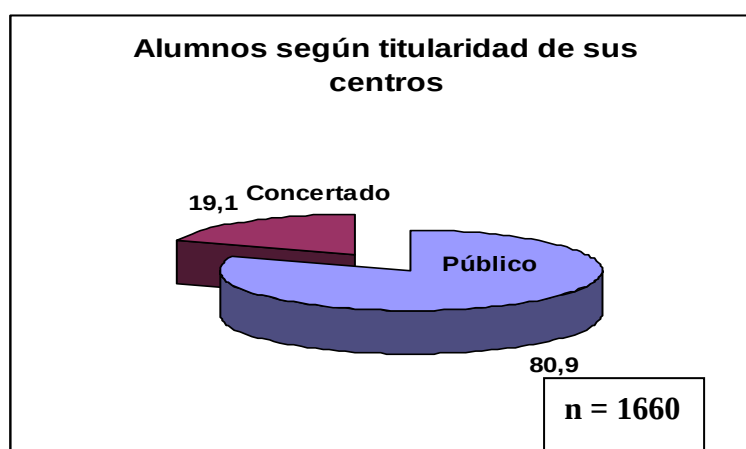


Gráfico 5. 4. Variable alumnado según titularidad de los centros.

### Tercera Parte: Resultados

Por último, exponemos los repetidores en Educación Primaria (tabla 5. 6 y grafico 5. 5) y Educación Secundaria (tabla 5. 7 y gráfico 5. 6). En ambos casos, las tablas anejas reflejan el número y tanto por ciento con respecto al total de la muestra de alumnado repetidor por sexo. Los gráficos, sin embargo muestran, por sexo, el porcentaje sobre el total de repetidores.

| Repetidores en Educ. Primaria | f    | %    |   |  |
|-------------------------------|------|------|---|--|
| Repiten                       | 273  | 16,4 | → |  |
| No Repiten                    | 1374 | 82,8 |   |  |
| Total                         | 1647 | 99,2 |   |  |
| Valores Perdidos              | 13   | 0,8  |   |  |
| Total                         | 1660 | 100  |   |  |

| Chicos Rep | Chicas Rep |
|------------|------------|
| 166 (10%)  | 107 (6,4%) |

Tabla 5. 6. Distribución de repetidores y no repetidores en Educación Primaria

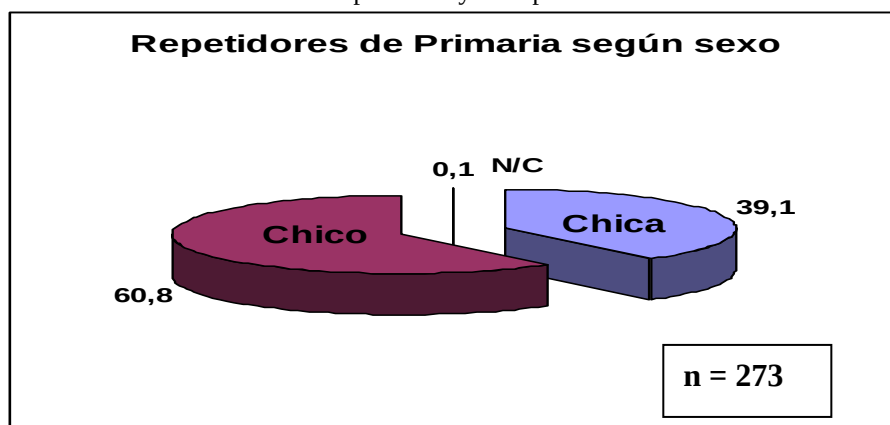


Gráfico 5. 5. Porcentaje sobre el total de repetidores en Educación Primaria.

| Repetidores en E.S.O. | f    | %     |
|-----------------------|------|-------|
| Repiten               | 414  | 24,9  |
| No Repiten            | 1235 | 74,4  |
| Total                 | 1649 | 99,3  |
| Valores perdidos      | 11   | 0,7   |
| Total                 | 1660 | 100,0 |

| Chicos Rep  | Chicas Rep |
|-------------|------------|
| 252 (15,1%) | 162 (9,7%) |

Tabla 5. 7. Distribución repetidores y no repetidores en 1º y 2º de ESO

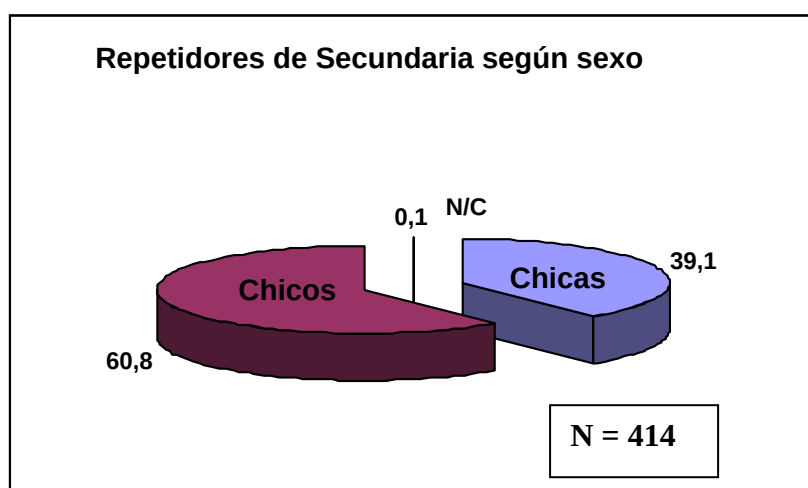


**Gráfico 5. 6.** Porcentaje sobre el total de repetidores en 1º y 2º ESO

Es llamativo el número de alumnado repetidor, considerablemente mayor en Secundaria (414) frente a los que han repetido Primaria (273), considerando, además, que estamos comparando seis cursos frente a dos. También lo es, el mayor número de alumnos/as sobre el de alumnas repetidoras, que como se observa en el gráfico 5. 6 el porcentaje duplica al de alumnas, proporción que se mantiene entre Educación Primaria y Secundaria.

## 5. 2. Descripción de la muestra del profesorado.

Recordemos que la muestra del profesorado es “a propósito” por tratarse de aquellos tutores y tutoras que han aplicado las sesiones de tutoría y por ser, como coordinadores de los equipos docentes, los que poseen mayor información y más actualizada sobre lo que ocurre en las aulas y con los alumnos/as individuales.

Las **características sociodemográficas** que presentan son las siguientes:

|                   | N  | Edad<br>Media | Sexo   |       | Años<br>servicio | Años<br>tutor |
|-------------------|----|---------------|--------|-------|------------------|---------------|
|                   |    |               | Hombre | Mujer | Media            | Media         |
| <b>Profesores</b> | 42 | 42 años       | 20     | 22    | 15,75            | 9,12          |

**Tabla 5. 8.** Características socio-demográficas de la muestra de profesores

### Tercera Parte: Resultados

---

De los posibles 54 docentes que han aplicado las sesiones de tutoría del programa “Ver para prevenir” han respondido 42 (77,8%), de los que 20 (47,6%) son hombres y 22 (52,4%) son mujeres, repartidos entre 22 profesores que son tutores de 1º de ESO y 20 de 2º de ESO (tabla 5. 8).

La edad media de la muestra es intermedia (42 años de media) con unos 15 años de dedicación a la enseñanza y una media de 9 años como tutores. Por lo que podemos anticipar que son profesionales que pueden valorar adecuadamente el programa así como los posibles efectos que tenga sobre el alumnado y sus actitudes.

En el gráfico 5. 7, se ofrece la titulación que poseen los profesores que ejercen como tutores de sus grupos. Observamos que la mayoría de los tutores son maestros (13), seguidos de los titulados de filología inglesa (10) e hispánica (5).

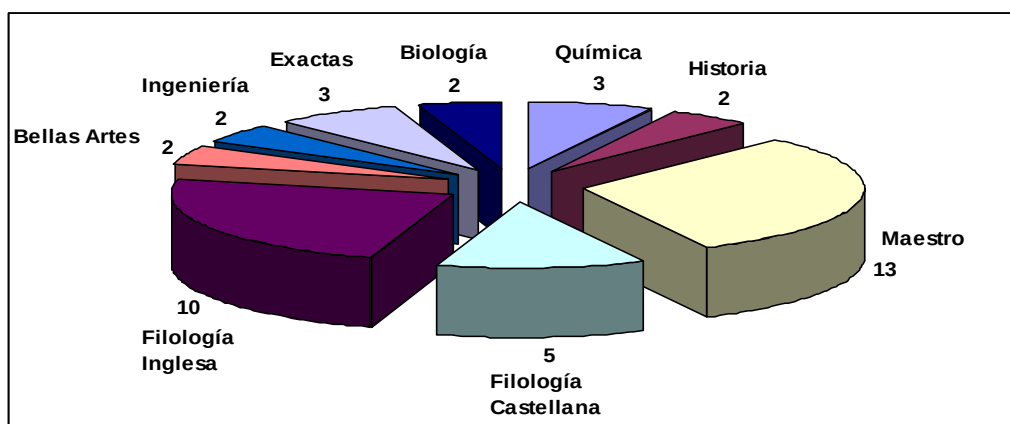


**Gráfico 5. 7.** Frecuencia de titulación del profesorado de la muestra.

La distribución del profesorado que ha respondido el cuestionario, de acuerdo a la variable ubicación de los centros (gráfico 5. 8) queda establecido así: 23 de ellos pertenecen a centros urbanos, 16 pertenecen a centros rurales y 3 a centros de compensatoria. En cuanto a la distribución en torno a la variable titularidad de los centros (gráfico 5. 9): 8 docentes pertenecen a centros concertados y 34 a centros públicos.

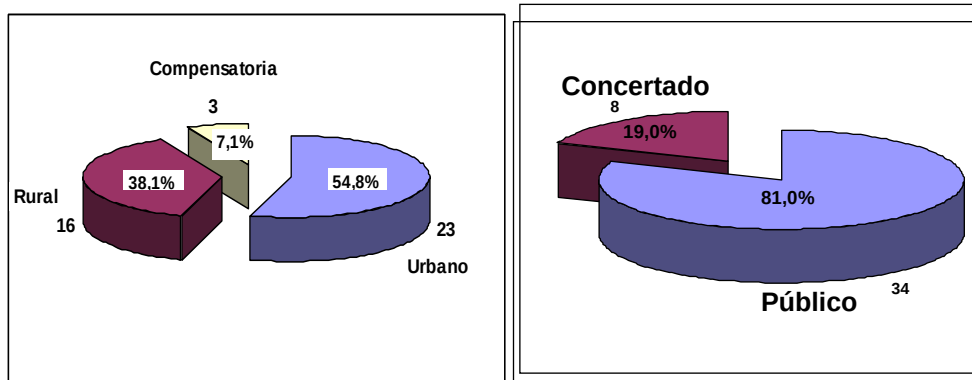


**Gráfico 5. 8.** Profesorado según ubicación centro **Gráfico 5. 9.** Profesorado según titularidad centro

Sobre la situación administrativa de los profesores (gráfico 5. 10) comprobamos que más de la mitad de los profesores tutores participantes en la encuesta son funcionarios de carrera ( $f = 24$ ), el resto lo componen funcionarios interinos ( $f = 10$ ) y profesores de los centros ( $f = 8$ ) concertados que tienen un estatuto profesional propio que al igual que a los funcionarios de carrera les posibilita permanencia en el centro.

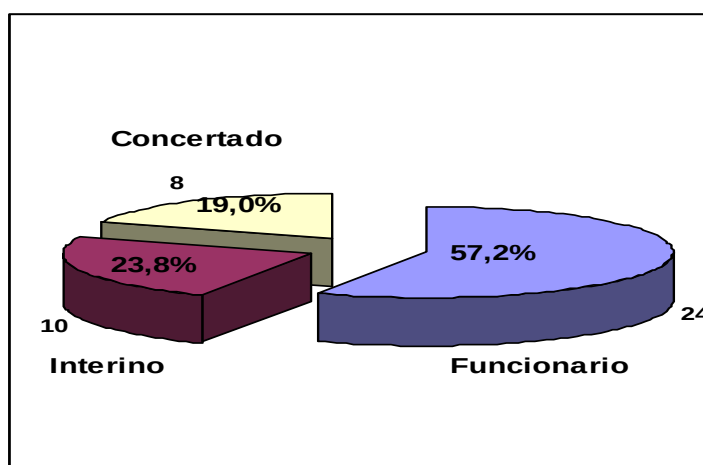


**Gráfico 5. 10.** Situación administrativa del profesorado de la muestra.

Podemos establecer qué profesorado medio contesta al cuestionario para dar su opinión sobre las sesiones de tutoría, los vídeos y los efectos observados en el alumnado: una profesora de 42 años con 15 años de experiencia docente, que lleva 9 años siendo tutora, de titulación maestra y funcionaria de carrera.

#### **5. 3. Características del análisis de los grupos de discusión.**

Para el análisis de los datos obtenidos en los grupos de discusión, lo primero que tuvimos en cuenta fueron los objetivos de nuestra investigación ya que como expone (Callejo, J., 2001) “El análisis del discurso es la búsqueda de un sentido. Un discurso no tiene único sentido, tiene varios. El que busca el investigador concreto vendrá dado por los objetivos concretos de la investigación.” Por ello, dadas las características de nuestra investigación, decidimos no seguir un modelo previo único, ni utilizar ningún programa informático de análisis de textos, ni partir de categorías rígidas previamente establecidas.

Pretendíamos proceder desde un modelo particularizado: recoger la percepción del profesorado participante sobre el maltrato entre escolares y sobre el programa “Ver para prevenir” en el que habían participado. La utilización de esta técnica nos permitía una aproximación a los objetivos de nuestro estudio que estaría mucho más centrada en la interpretación y comprensión de los discursos. Este “estudio cualitativo” estaría totalmente relacionado: los objetivos son los mismos, y sería complementario al “estudio cuantitativo”; los dos constituyen momentos básicos y complementarios en los objetos de nuestra investigación.

La utilización de los grupos de discusión nos presenta otra faceta de la realidad, al ser las preguntas abiertas y un procedimiento flexible permite a los participantes que ellos mismos elijan como quieren contestar y, a su vez, la situación grupal que se produce facilita la interacción entre los profesores participantes y les permite intercambiar, con otros compañeros de profesión, sus propias opiniones. (Krueger, R., 1991)

Para el análisis de los resultados hemos optado por una interpretación en varios niveles; en primer lugar el estudio de frecuencia de aparición de las dimensiones y códigos establecidos en el discurso, que va a apoyar el proceso descriptivo; para en segundo lugar, profundizar en el nivel interpretativo recurriendo, no sólo a las transcripciones, sino a las

anotaciones del moderador y del ayudante, el clima que rodeaba las afirmaciones y la consistencia o debilidad de éstas.

El **material** utilizado para el análisis de los datos de los grupos de discusión consistió en:

- El guión de la entrevista.
- Las cintas grabadas en los dos grupos de discusión.
- Las transcripciones de los dos grupos.
- Las características de los participantes en cada grupo.
- Las hojas de anotaciones del moderador del grupo y del ayudante, donde teníamos información sobre la *comunicación no verbal*, el entusiasmo de los participantes, los cambios que se habían producido en el guión inicial, el tono general de la conversación y la consistencia entre los comentarios de los profesores participantes.

Con este desarrollo pretendemos como indican (Miles, M. & Huberman, A., 1984) que los datos sean manejables y que puedan ser interpretados y procesados en la obtención de conclusiones. Las fases que hemos seguido han sido las siguientes:

1. *Transcripción de las cintas.*
2. *Clasificación en categorías o dimensiones relevantes.*
3. *Descripción.*
4. *Interpretación.*

1. *Transcripción de las cintas.* En primer lugar se procedió a la transcripción de las cintas. “El análisis profundo es prácticamente imposible sin transcripción, pues es la base material para aplicar la obsesión del método analítico.” (Callejo, J., 2001) Disponíamos de 5 horas y 15 minutos de grabación (habíamos utilizado dos grabadoras, sólo en la transcripción de una secuencia del grupo “2” hubo que utilizar la segunda cinta, debido a que las condiciones de sonido no eran muy buenas y dificultaba la transcripción). Simultáneamente a la transcripción íbamos realizando un breve resumen preliminar de los contenidos tratados en el grupo.



### Tercera Parte: Resultados

---

2. *Clasificación en categorías o dimensiones relevantes.* Una vez realizadas las transcripciones y los resúmenes y teniendo presentes el resto de materiales utilizados para el análisis, procedimos a la lectura de los dos resúmenes preliminares buscando tendencias y líneas de opinión para encontrar las categorías o dimensiones relevantes, que nosotros hemos concretado en siete dimensiones que son las que siguen en la tabla 5. 9:

| DIMENSIONES                                      | CÓDIGO       |
|--------------------------------------------------|--------------|
| 1. Concepto de maltrato entre escolares.         | <b>C. M.</b> |
| 2. Detección del maltrato entre escolares.       | <b>D. M.</b> |
| 3. Síntomas del maltrato entre escolares.        | <b>S. M.</b> |
| 4. Respuestas al maltrato entre escolares.       | <b>R. M.</b> |
| 5. Opinión sobre el programa “Ver para prevenir” | <b>O. P.</b> |
| 6. Efectos observados del programa.              | <b>E. P.</b> |
| 7. Continuación del programa.                    | <b>A. P.</b> |

**Tabla 5. 9.** Dimensiones del discurso de los grupos de discusión para el análisis de los datos cualitativos.

3. *Descripción.* Una vez obtenidas las dimensiones y los códigos de cada una, obtuvimos la frecuencia y los porcentajes de los dos grupos y el sumatorio de ambos. En primer lugar expresamos, para una mejor comprensión, los resultados globales (Tabla 5. 10)

| DIMENSIONES                                      | TOTAL      |            |
|--------------------------------------------------|------------|------------|
|                                                  | f          | %          |
| 1. Concepto de maltrato entre escolares.         | 28         | 20,3       |
| 2. Detección del maltrato entre escolares.       | 10         | 7,2        |
| 3. Síntomas del maltrato entre escolares.        | 12         | 8,7        |
| 4. Respuestas al maltrato entre escolares.       | 23         | 16,7       |
| 5. Opinión sobre el programa “Ver para prevenir” | 22         | 16,1       |
| 6. Efectos observados del programa.              | 26         | 18,8       |
| 7. Continuación del programa.                    | 17         | 12,2       |
| <b>TOTAL</b>                                     | <b>138</b> | <b>100</b> |

Tabla 5. 10. Frecuencias y porcentajes totales de las dimensiones de los grupos de discusión.

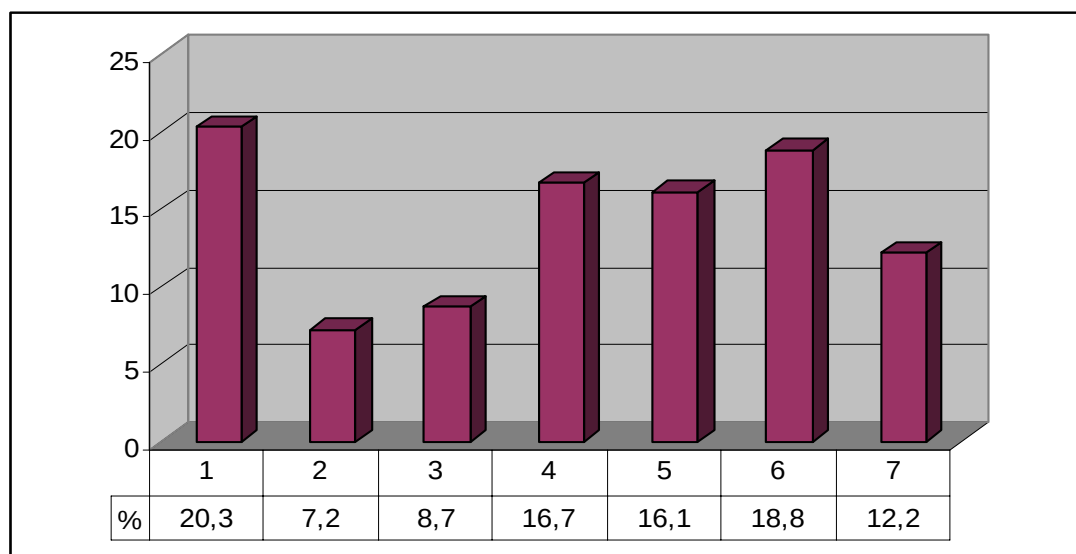


Gráfico 5. 11. Porcentaje total de las 7 dimensiones de los grupos de discusión.

Los resultados globales, tal como se recogen en el gráfico 5. 11, nos muestran que podemos hacer dos grandes agrupaciones, en cuanto a porcentaje de registro de las categorías. El primer grupo lo compondrían la categoría 1: *Concepto de maltrato entre escolares* (20,3%), la categoría 4: *Respuestas al maltrato entre escolares* (16,7%), la categoría 5: *Opinión sobre el programa: “Ver para prevenir”* (16,1%) y la categoría 6:

### Tercera Parte: Resultados

*Efectos observados del programa* (18,8%); el segundo grupo lo componen el resto de categorías que puntúan por debajo del 15%, que son la dimensión 7: *Continuación del programa* (12,2%), la categoría 2: *Detección del maltrato entre escolares* (7,2%) y la categoría 3: *Síntomas del maltrato entre escolares* (8,7%)

Con estos datos podemos establecer que aunque no hay gran disparidad en los porcentajes, ya que todas las dimensiones muestran estabilidad en los resultados, hay cuatro categorías más representativas que suponen los ámbitos en los que mostraron mayor incidencia los profesores. Atendiendo a cada grupo de discusión separadamente exponemos las frecuencias y porcentajes alcanzado en cada uno (Tabla 5. 11).

| DIMENSIONES                                | Grupo 1   |            | Grupo 2   |            | TOTAL      |            |
|--------------------------------------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|------------|
|                                            | f         | %          | f         | %          | f          | %          |
| 1. Concepto de maltrato entre escolares.   | 19        | 26,8       | 9         | 13,4       | 28         | 20,3       |
| 6. Efectos observados del programa.        | 11        | 15,5       | 15        | 22,4       | 26         | 18,8       |
| 4. Respuestas al maltrato entre escolares. | 11        | 15,6       | 12        | 17,9       | 23         | 16,7       |
| 5. Opinión sobre el programa “VxP”         | 9         | 12,6       | 13        | 19,4       | 22         | 16,1       |
| 7. Continuación del programa.              | 8         | 11,2       | 9         | 13,4       | 17         | 12,2       |
| 3. Síntomas del maltrato entre escolares.  | 6         | 8,5        | 6         | 9,0        | 12         | 8,7        |
| 2. Detección del maltrato entre escolares. | 7         | 9,8        | 3         | 4,5        | 10         | 7,2        |
| <b>TOTAL</b>                               | <b>71</b> | <b>100</b> | <b>67</b> | <b>100</b> | <b>138</b> | <b>100</b> |

**Tabla 5. 11.** Frecuencia, porcentaje y totales de las dimensiones en los grupos de discusión.

Así mismo, al ofrecer la matriz ordenada de mayor a menor frecuencia relativa, comprobamos que las dimensiones más tratadas son concepto, efectos del programa y respuesta al maltrato que se corresponde con los grandes objetivos del programa de intervención.

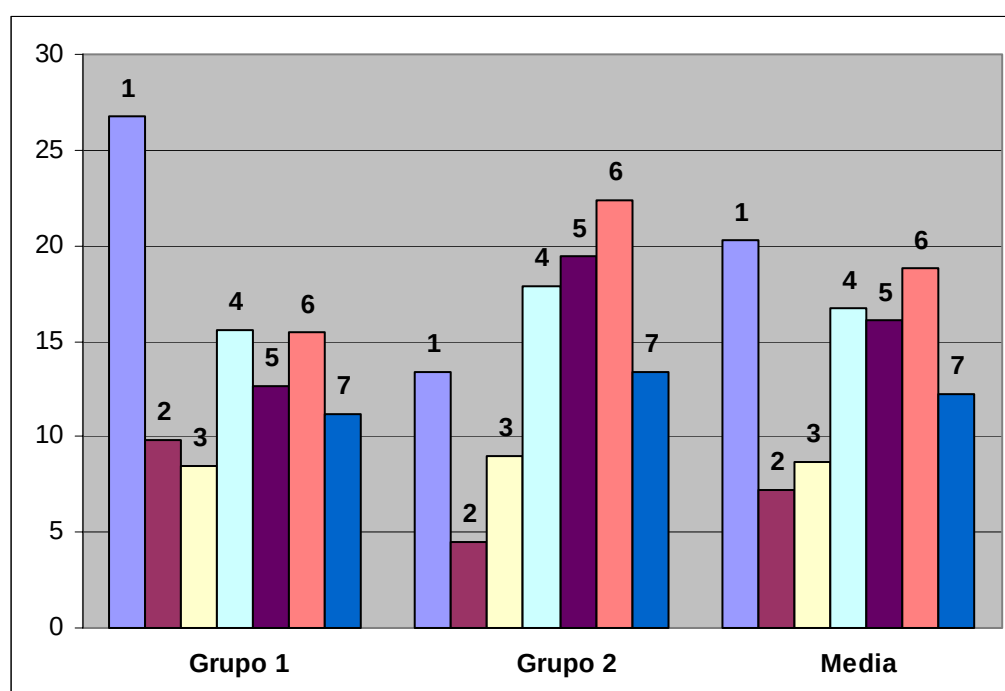


Gráfico 5. 12. Porcentajes totales de las categorías en los dos grupos de discusión.

Al analizar los dos grupos por separado, encontramos que las categorías en las que hay mayor y menor porcentaje son las mismas a excepción de:

- Categoría 1 “Concepto de maltrato entre escolares” que en el grupo 1 presenta 26,8% y en el 2 el 13,4%.

Así, el profesorado que compone el grupo 1 hacen más hincapié en la categoría 1, “Concepto de maltrato entre escolares” de la que hacen mención en 19 ocasiones (19) mientras que en el grupo 2 sólo se registran 9 (9).

Tras este primer acercamiento a los datos, creemos necesario realizar un análisis de categoría a categoría en base a la media alcanzada en función de la frecuencia de cada dimensión (tabla 5. 12)

### Tercera Parte: Resultados

|              | 1<br><i>Concepto</i> | 2<br><i>Detección</i> | 3<br><i>Síntomas</i> | 4<br><i>Respuestas</i> | 5<br><i>Opinión</i> | 6<br><i>Efectos</i> | 7<br><i>Continuar</i> |
|--------------|----------------------|-----------------------|----------------------|------------------------|---------------------|---------------------|-----------------------|
| Grupo 1      | 19                   | 7                     | 6                    | 11                     | 9                   | 11                  | 8                     |
| Grupo 2      | 9                    | 3                     | 6                    | 12                     | 13                  | 15                  | 9                     |
| <b>Media</b> | <b>14</b>            | <b>5</b>              | <b>6</b>             | <b>11,5</b>            | <b>11</b>           | <b>13</b>           | <b>8,5</b>            |

**Tabla 5. 12.** Frecuencias totales de las categorías y media total de los grupos de discusión.

Este análisis corrobora la similitud en las frecuencias de registro de ambos grupos de discusión que tan sólo presenta diferencias de la media en la comentada categoría 1.

Para completar este apartado descriptivo mostramos la matriz general de categorías y códigos empleados para el análisis (tabla 5. 13), junto con las frecuencias y porcentajes para cada grupo junto al total.

| CATEGORÍAS/<br>CÓDIGOS                          | Grupo 1   |             | Grupo 2  |             | TOTAL     |             |
|-------------------------------------------------|-----------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|
|                                                 | f         | %           | f        | %           | f         | %           |
| <b>1. Concepto de maltrato entre escolares.</b> | <b>19</b> | <b>26,8</b> | <b>9</b> | <b>13,4</b> | <b>28</b> | <b>20,3</b> |
| Tipos conducta maltrato.                        | 5         | 26,3        | 3        | 33,3        | 8         | 28,5        |
| Rol de agresor.                                 | 3         | 15,8        | 1        | 11,1        | 4         | 14,5        |
| Rol de víctima.                                 | 7         | 36,8        | 1        | 11,1        | 8         | 28,5        |
| Características.                                | 4         | 21,1        | 4        | 44,5        | 8         | 28,5        |
| <b>2. Detección del maltrato.</b>               | <b>7</b>  | <b>9,8</b>  | <b>3</b> | <b>4,5</b>  | <b>10</b> | <b>7,2</b>  |
| Observación                                     | 5         | 71,4        | 2        | 66,6        | 7         | 70          |
| Entrevistas                                     | 2         | 28,6        | 0        | 0           | 2         | 20          |
| Cuestionario                                    | 0         | 0           | 1        | 33,4        | 1         | 10          |

|                                                         |           |             |           |             |            |             |
|---------------------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|
| <b>3. Síntomas del maltrato.</b>                        | <b>6</b>  | <b>8,5</b>  | <b>6</b>  | <b>9,0</b>  | <b>12</b>  | <b>8,7</b>  |
| Cambio conducta repentino                               | 2         | 33,3        | 3         | 50          | 5          | 41,7        |
| Síntomas depresivos                                     | 4         | 66,7        | 3         | 50          | 7          | 58,3        |
| <b>4. Respuestas al maltrato.</b>                       | <b>11</b> | <b>15,6</b> | <b>12</b> | <b>17,9</b> | <b>23</b>  | <b>16,7</b> |
| Entrevista agresor                                      | 3         | 27,3        | 2         | 16,6        | 5          | 21,7        |
| Entrevista víctima                                      | 2         | 18,2        | 2         | 16,6        | 4          | 17,4        |
| Entrevista familia                                      | 0         | 0           | 2         | 16,6        | 2          | 8,7         |
| Tutoría                                                 | 4         | 36,3        | 3         | 25          | 7          | 30,5        |
| Frenar de alguna manera                                 | 2         | 18,2        | 3         | 25          | 5          | 21,7        |
| <b>5. Opinión sobre el programa “Ver para Prevenir”</b> | <b>9</b>  | <b>12,6</b> | <b>13</b> | <b>19,4</b> | <b>22</b>  | <b>16,1</b> |
| Adecuación alumnado                                     | 2         | 22,2        | 4         | 30,7        | 6          | 27,3        |
| Captación de atención alumnado                          | 5         | 55,6        | 6         | 46,1        | 11         | 50          |
| Facilidad preparación sesiones                          | 2         | 22,2        | 3         | 23,0        | 5          | 22,7        |
| <b>6. Efectos observados del programa.</b>              | <b>11</b> | <b>15,5</b> | <b>15</b> | <b>22,4</b> | <b>26</b>  | <b>18,8</b> |
| Agresores                                               | 2         | 18,1        | 2         | 13,3        | 4          | 15,3        |
| Víctimas                                                | 3         | 27,6        | 4         | 26,7        | 7          | 27,0        |
| Profesorado                                             | 2         | 18,1        | 5         | 33,3        | 7          | 27,0        |
| Tutoría                                                 | 4         | 36,2        | 4         | 26,7        | 8          | 30,7        |
| <b>7. Continuación del programa.</b>                    | <b>8</b>  | <b>11,2</b> | <b>9</b>  | <b>13,4</b> | <b>17</b>  | <b>12,2</b> |
| Más sesiones                                            | 3         | 37,5        | 2         | 22,2        | 5          | 29,4        |
| Rol Playing                                             | 3         | 37,5        | 3         | 33,4        | 5          | 29,4        |
| Más vídeos                                              | 2         | 25          | 4         | 44,4        | 7          | 41,2        |
| <b>TOTAL</b>                                            | <b>71</b> | <b>100</b>  | <b>67</b> | <b>100</b>  | <b>138</b> | <b>100</b>  |

Tabla 5. 13. Matriz general de frecuencias totales de categorías y códigos de grupos de discusión.

### Tercera Parte: Resultados

---

El código que ha tenido mayor frecuencia total ha sido el código “Captación del interés” (11) dentro de la dimensión “Opinión sobre el programa Ver para prevenir”, siendo el aspecto más codificado en el grupo 2, (6). Seguido por un grupo de cuatro códigos que se han registrado ocho veces (8), que son: “Tipos conducta maltrato”, “Características” y “Rol de víctima” de la categoría 1: “Concepto de maltrato” y “Tutoría” de la categoría 6: “Efectos observados del programa”. Por otro lado los códigos que se han registrado en menos ocasiones han sido “Cuestionario” de la categoría 2: “Detección de maltrato” con un solo registro (1) y los códigos “Entrevistas” de la categoría 2. “Detección del maltrato” y “Entrevista familia” de la categoría 4: “Respuesta al maltrato” con una frecuencia de dos registros (2).

Atendiendo a los códigos con mayor número de registros por cada categoría encontramos:

- Categoría 1. Concepto de maltrato entre escolares: “Tipos conducta maltrato”, “Rol de víctima”. “Características” con ocho comentarios cada una (8)
- Categoría 2. Detección del maltrato: “Observación” (7)
- Categoría 3. Síntomas del maltrato: “Síntomas depresivos” (7)
- Categoría 4. Respuestas al maltrato: “Tutoría” (7)
- Categoría 5. Opinión sobre el programa “Ver para Prevenir”: “Captación del interés” (11)
- Categoría 6. Efectos observados del programa: “Tutoría” (8)
- Categoría 7. Continuación del programa: “Más vídeos” (6)

De los códigos por categoría que son tratados por el profesorado de los grupos de discusión, sobresale la “captación del interés” de las sesiones de tutoría y de los vídeos que fue un suceso llamativo en ambos grupos (11). Quizás por no esperado. El resto, entre los más citados, obtiene una frecuencia similar (7) por lo que entendemos que las dimensiones y categorías muestran consistencia y que éstas coinciden con los objetivos de nuestra investigación: el concepto de bullying (características y rol de la víctimas), cómo detectan los profesores el mismo (por observación), qué síntomas observan (síntomas depresivos), de

qué forma responden (trabajo en tutoría), qué efectos han observado tras el programa (en la tutoría) y cómo continuar (más audiovisuales).

#### **5. 4. Análisis de los resultados por metas y objetivos de investigación.**

Esta sección la dedicamos a analizar los datos tanto cualitativos como cuantitativos obtenidos a través de los instrumentos diseñados para cubrir los objetivos de la investigación.

##### **5. 4. 1. Conocer la situación de la convivencia escolar y el bullying en la provincia de Huelva a través de autoinformes y cuestionario de nominaciones.**

*A) Indagar el concepto de maltrato escolar que poseen el alumnado y profesorado, así como el conocimiento que tienen del mismo.*

A través de este objetivo pretendemos conocer qué proporción de alumnado está familiarizado con el concepto de acoso, maltrato o abuso escolar y qué grado de información creían tener, empleando algunas dimensiones del pretest para el alumnado. Al mismo tiempo, analizamos el concepto que tienen los profesores, enunciado a través de los grupos de discusión al esperar una mayor elaboración del mismo.

|                 |
|-----------------|
| <b>Alumnado</b> |
|-----------------|

##### **A. 1. Pre-test alumnado: Conceptualización y grado de conocimiento.**



### Tercera Parte: Resultados

Del ítem número 1 extraemos que el 74,5% había escuchado el término acoso, abuso o maltrato escolar, tal como reflejamos en el gráfico 5.13. Este grado de conocimiento lo interpretamos intermedio, si se compara con que el maltrato doméstico lo conocen el 78,6% de la mujeres<sup>2</sup> de la población general.

Ítem 1. ¿Has oído hablar del maltrato escolar?

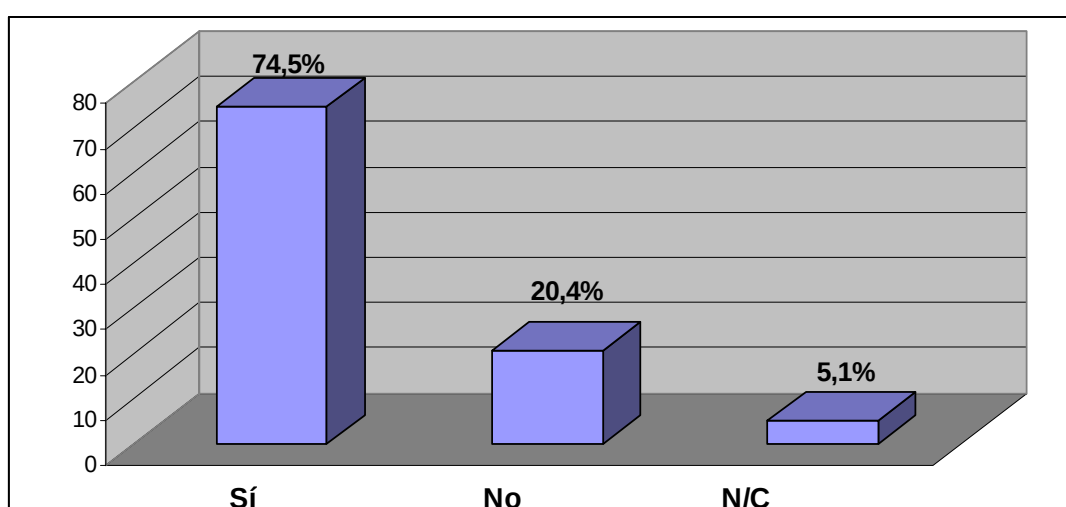


**Gráfico 5. 13.** Ítem 1: Porcentaje de alumnado que han oído hablar del acoso escolar.

En esta misma dimensión, en el ítem 3, a través de una escala de 1 a 10, se le pedía al alumno que valorara cuánta información tenía sobre el problema, resultando una media de 5,46 y mediana de 5. Estos dos resultados unidos, nos indican que más del 25% del alumnado no conoce el término acoso escolar y el que sí, cree poseer una información intermedia sobre él.

<sup>2</sup> Dato ofrecido por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en su página web. (<http://www.tt.mtas.es/periodico/igualdad/200612/IGU20061220.htm>)

**Profesorado**

**A. 2. Grupo de discusión profesorado: *Concepto de maltrato entre escolares. C. B.***

Analizadas las opiniones de los profesorado sobre el concepto de maltrato se aprecia que concentran la determinación de si un acto es maltrato escolar en las actuaciones de un alumno contra otro que cursan con desigualdad de poder y continuidad, como puede verse en la figura 1.

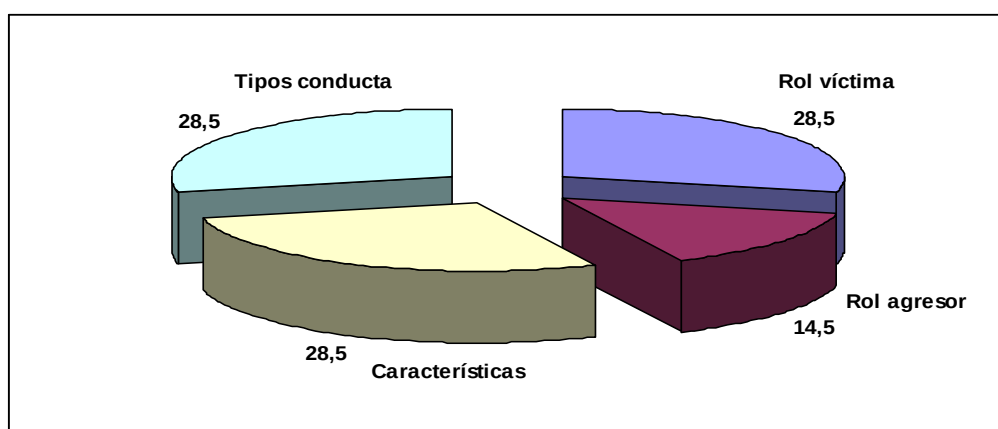


**Gráfico 5. 14.** Porcentajes totales de los códigos de la categoría 1. Concepto Maltrato entre escolares

Los componentes del grupo de discusión hacen referencia a la necesidad de distinguir entre otros actos violentos y el bullying.

*“Que dos discuten o pelean, ¿no? Pero tiene que ser algo continuo, ¿no? La continuidad debe ser algo característico.”*

No obstante, algunos de ellos especifican más, añadiendo el daño en la víctima y la continuidad, que de nuevo aparece, convirtiéndose en una característica que sirve para distinguirlo de otras conductas violentas que aparecen en las aulas.

*“Humillaciones y agresiones de un niño a otro, siempre que al agredido le este perjudicando y sea a diario. Muchas veces hay muchas agresiones, muchas humillaciones, bromas, que al niño no le afectan. No todo va a ser bullying porque a lo mejor no lo es.”*

Incluso puede aparecer en otros escenarios que no es el centro educativo:

*“Puede tener continuidad fuera de clase, en las actividades; que se repite, que la víctima siempre sea la misma, y que si no es el mismo acosador o el mismo grupo le mantiene el acoso sobre la víctima. Los mismos actores.”*

Hasta tal punto, cómo digiera la víctima las humillaciones y vejaciones, sirve para definir los casos de bullying, que una profesora llega a opinar:

*“Si no hay víctima no hay maltrato”*

En cuanto hasta qué punto está extendido parece haber unanimidad:

*En todas partes y en todos los sitios hay siempre lo que se llama “chivo expiatorio”. Incluso, antiguamente. Siempre hay alguien que es víctima de alguien. Siempre.”*

El silencio alrededor de la dinámica bullying es una característica que se menciona en dos ocasiones a lo largo del desarrollo del grupo:

*“Porque, desde luego, allí delante no te van a decir nada. Esa es una de las características que tiene el bullying”*

**B) Identificar víctimas y agresores.**

Aunque en la literatura se encuentran varias formas de identificar al alumnado agresor y víctima: autoinformes y nominaciones principalmente, como comentaremos en la discusión. En esta investigación nos basaremos en las nominaciones que hemos incluido en el pos-test para los grupos control y experimental.

Hemos considerado agresor y víctima a aquel alumnado que ha sido nombrado por el 30% de los alumnos/as de su grupo en las preguntas 18 (agresor) y 20 (víctima):

18. Escribe los nombres de compañeros o compañeras que frecuentemente comienzan las peleas, se meten con los demás, empujan, molestan o pegan.  
**(Agresor)**

20. Escribe si hay compañeros o compañeras a quienes siempre molestan, incordian, se ríen de él o ella, le gastan bromas pesadas, o nadie se quiere juntar con él o con ella. **(Víctima)**

Así mismo, hemos incluido otro perfil: “manipulador” con objeto de detectar a aquel alumnado que puede pasar más desapercibidos al no incluirse la agresión física directa y ser más propensos a realizar rechazo social sobre otros y por otro lado, por si este rol estuviera relacionado con el maltrato femenino como sugieren (Björkqvist, K, Lagerspetz, K. M. J., & Kaukianen, A, 1992). El ítem lo expresamos así:

19. Dime si hay compañeros o compañeras que manipulan a los demás, extienden rumores falsos, y nos influyen en que nos llevemos mejor o peor con los demás. **(Manipulador)**

Aparecen 14 casos de alumnos/as nombrados por el 30% de sus compañeros como manipuladores (9 chicos y 5 chicas), todos ellos también nombrados a su vez como agresores por lo que no se sostiene la idea por la que formulamos este ítem, cuyo principal cometido era hacer aflorar a las supuestas agresoras femeninas, basado más en la manipulación social que en la agresión física directa o indirecta, por lo que contemplaremos a los manipuladores dentro de la tipología de los agresores. Por otro lado,

### Tercera Parte: Resultados

hemos encontrado 5 chicos que son nombrados por el 30% de sus compañeros como agresores y como víctimas simultáneamente. En la tabla 5. 14, presentamos la frecuencia y el porcentaje de cada tipo de implicado en el acoso escolar.

| (Programa “Ver para prevenir”) N= 1660 |        |        |                    |        |                                |        |                          |        |
|----------------------------------------|--------|--------|--------------------|--------|--------------------------------|--------|--------------------------|--------|
| Agresores<br>N = 94                    |        |        | Víctimas<br>N = 48 |        | Víctimas<br>agresoras<br>N = 5 |        | Espectadores<br>N = 1515 |        |
|                                        | Chicos | Chicas | Chicos             | Chicas | Chicos                         | Chicas | Chicos                   | Chicas |
| Nº                                     | 83     | 11     | 34                 | 14     | 5                              | 0      | 773                      | 742    |
| %                                      | 5%     | 0,6%   | 2,0%               | 0,8%   | 0,3%                           | 0%     | 46,6%                    | 44,7%  |
| T                                      | 5,6%   |        | 2,8%               |        | 0,3%                           |        | 91,3%                    |        |

Tabla 5. 14. Agresores, víctimas, víctimas agresoras y espectadores según nominaciones.

#### *C) Explorar la sensibilidad y conciencia que tienen profesorado y alumnado del fenómeno de la intimidación escolar.*

A través de una dimensión del cuestionario (pre-test) para el alumnado conseguimos conocer qué grado de sensibilidad muestran los alumnos/as ante el acoso escolar y si tienen conciencia de que puede ocurrir a su alrededor. Por otro lado a través de las dimensiones: detección del maltrato escolar y síntomas del mismo pretendíamos conocer hasta qué punto el profesorado era consciente del problema.

#### Alumnado

##### **C. 1. Pre-test alumnado: sensibilidad ante la intimidación y conciencia del mismo.**

Así indagamos si se ha planteado en alguna ocasión que él mismo puede ser agresor o víctima de acoso escolar, si cree que hay alumnos/as maltratados por compañeros en su clase o en el centro, si es capaz de reconocer los sentimientos que puede experimentar la víctima y, por último, si es capaz de asociar las conductas agresivas que observa con la situación de maltrato.

Ítem 4. ¿Te has planteado alguna vez que a tu alrededor o tú mismo puede se un niño maltratado por tus compañeros de escuela?

En primer lugar, preguntamos si se han planteado la existencia del acoso escolar como algo cercano, que puede estar a su alrededor, a lo que contestan afirmativamente el 42%, mientras que el 51,6% lo hace negativamente (Gráfico 5.15).

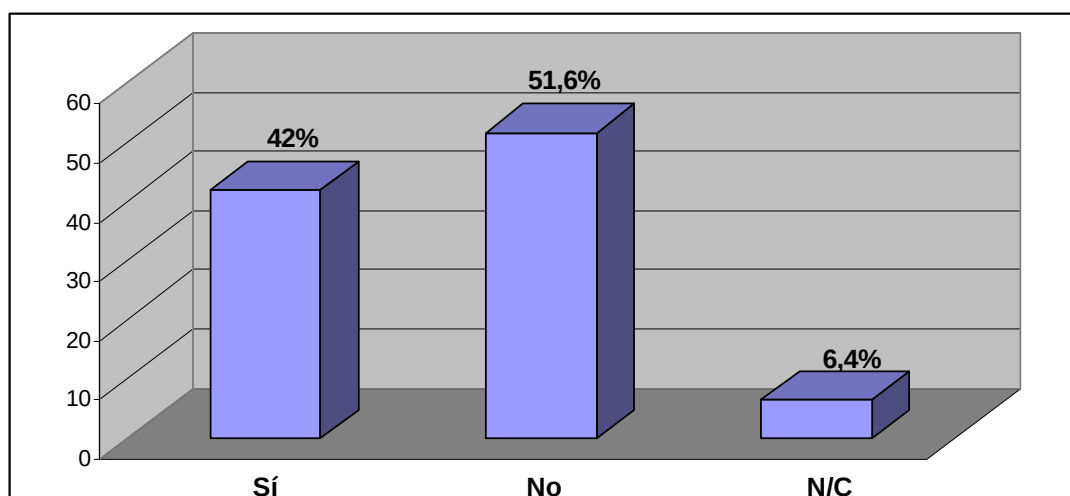


**Gráfico 5. 15.** Item 4. Percepción del maltrato entre el alumnado.

Sin embargo cuando concretamos a contextos cercanos como son el centro y el aula (gráfico 5. 16) aumenta algo el porcentaje de alumnado que dicen saber que hay alumnos/as victimizados en el centro (50,4%) pero se reduce a la mitad cuando se refieren a su clase (24,5%). También es significativo el porcentaje de alumnado que no se pronuncia (el 35,1% sobre el centro y el 33,6% en la clase).

Ítem 5 ¿Crees que hay alumnos maltratados en tu centro?  
Ítem 6. ¿Crees que hay alumnos maltratados en tu clase?

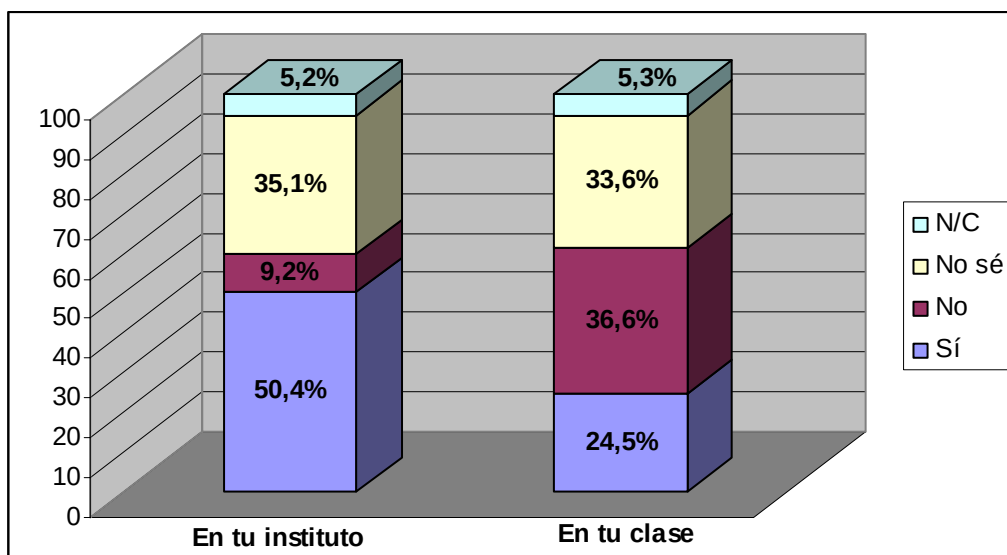


**Gráfico 5. 16.** Percepción del alumnado del maltrato en el centro y en clase (ítem 4 y 5).

Ítem 14 ¿Cómo crees que se siente un compañero al que le ocurre algunas de las cosas que aparecen en la pregunta 11?

Como recogemos en el gráfico 5. 17, las respuestas del alumnado que no son capaces de reconocer los sentimientos de las víctimas alcanza el 25,9% (“me da igual” 1,6%, “no contesta” 6,6%, “no sé” 17,7%), el resto consideran que se siente “desesperado” (32,5%), solo (28,6%) y enfadado (13,0%).

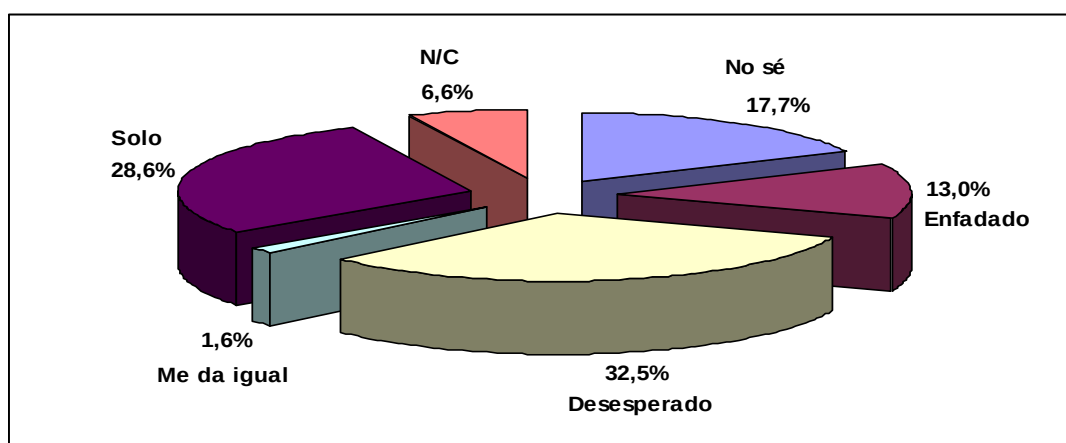


Gráfico 5. 17. Sentimientos reconocidos en las víctimas por el alumnado.

Ítem 15 ¿Crees que se puede llamar maltratado a aquel alumno al que le ocurran habitualmente algunas de las cosas que aparecen en la pregunta 11?

En cuanto a la asociación de las agresiones que se observan en los centros centradas en un alumno concreto con el acoso escolar (gráfico 5.18) la mayoría del alumnado de la muestra la reconocen (65,9%), por el contrario el 20,4% no están seguros de esa asociación, que coincide con el 20,4% del alumnado que en la pregunta 1, dicen no haber oído hablar del maltrato escolar. Sólo el 6,9% considera que a los alumnos/as que les suceden estas agresiones habitualmente no es acoso escolar.

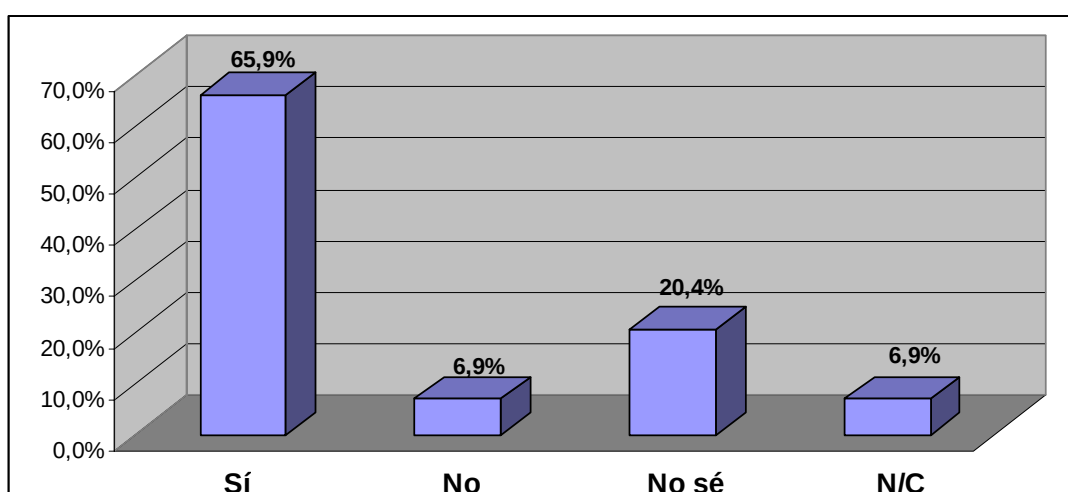


Gráfico 5. 18. Reconocimiento del acoso escolar a través de las agresiones focalizadas en un alumno.



### Profesorado

#### C. 2. 1. Grupo de discusión. *Detección del maltrato entre escolares. D. M.*

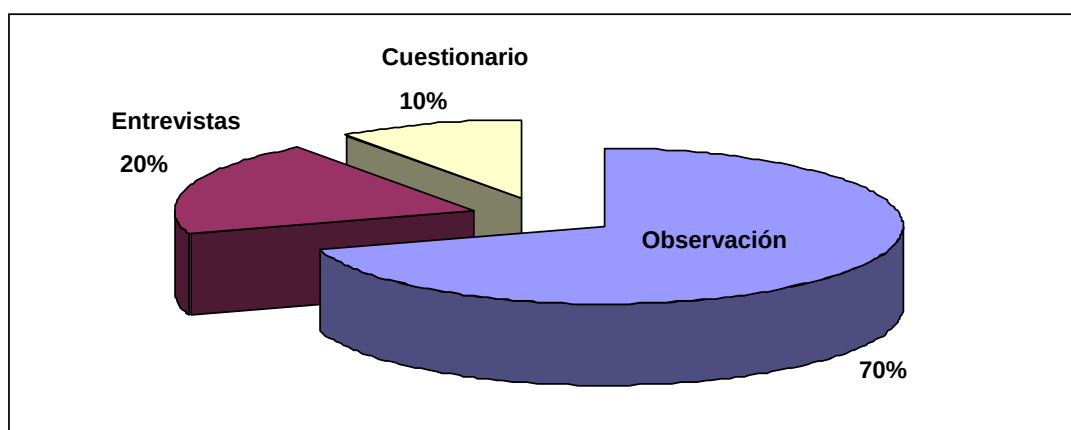


**Gráfico 5. 19.** Grupo de discusión. Porcentajes de código de la categoría 2: “Detección del maltrato entre escolares”. D. M

En general, como se desprende del gráfico 5. 19, lo que refiere el profesorado es que suelen detectar los casos de maltrato escolar a través de la observación.

*“Yo creo que por la observación. Mirando la realidad.”*

*“Tú vas allí y le preguntas él te dice que sí es broma, pero si te pones a indagar la broma no es tan broma.”*

Otra forma es la entrevista con los alumnos/as, sobre todo por parte de los tutores, en lugar discreto y de una manera que no parezca que sólo es ese punto lo que te interesa, si no lo habitual es que el alumno no responda adecuadamente:

*“Entrevistas personales. Ahora con la hora más en la tutoría, se puede entrevistar discretamente. Lo sacas para preguntarle, no solo de ese tema. En un contexto determinado. Lo que pasa que hay que tener mucha dinámica de grupo.”*

Entienden que es muy importante elegir un momento adecuado.

*“Hay que aprovechar el momento oportuno para tratar el tema y que saliera...”*

Sin embargo, en varias ocasiones aparece que el profesorado no se siente bien preparado para manejar la situación, requerirían más formación al respecto y conocer técnicas específicas.

*“Pero a mi me gustaría tener más preparación.”*

*“Pero seguro que hay técnicas...”*

#### C. 2. 2. Grupo de discusión. Dimensión: *Síntomas del maltrato entre escolares. S. M.*

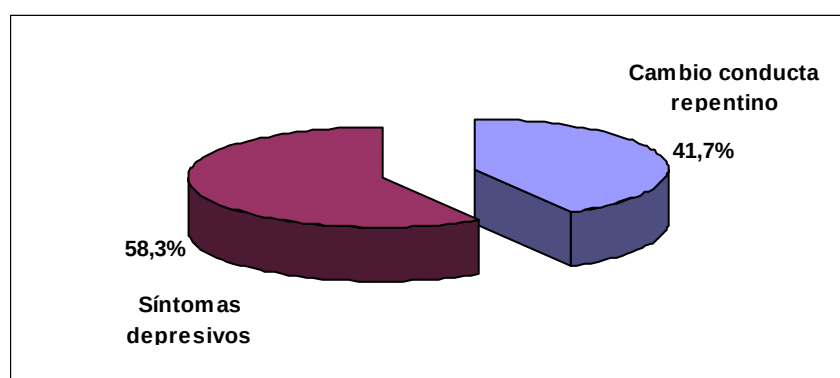


**Gráfico 5. 20.** Grupo de discusión. Porcentaje de los códigos de la dimensión: “Síntomas del maltrato entre escolares.” S. M.

El profesorado expresa que lo primero que detectan es un cambio de actitud repentino en clase:

*“Particularmente, yo lo he notado, en el comportamiento y en la actitud de un niño en particular. E incluso de varios. Uno en particular y un grupito de los más modositos, de los más buenecitos que la actitud en clase era distinto por completo. [...]”*

*“Siempre callados, que llamaban la atención. Siempre callados. Qué cosa más rara... y algún niño en particular que hacía tiempo que yo nos los veía reír. Eran niños muy alegres muy dinámicos, muy dicharachero... y de buenas a primeras, yo notaba que ese niño, que no hablaba, que no reía.”*

También se refieren a quejas continuas de ciertos alumnos/as sobre ciertas actitudes. No son quejas esporádicas sino continuas.

*“Viene con quejas, no es una cosa puntual.”*

*“Me están diciendo esto, lo otro. Normalmente, siempre son los mismos los que se quejan de lo mismo”*

Otros signo indirecto es el momento de constituir grupos de trabajo para la realización de alguna tarea escolar, en la que es difícil encontrarle acomodo al chico victimizado.

*Normalmente, en las actividades que hay de grupo te puedes dar cuenta. Aquel niño que cuando vas haciendo grupos se te queda de pico. Tú tienes que acoplarlo. Te das cuenta por que al final del reparto este niño siempre quedaba.”*

Un aspecto reseñable es que no suelen encontrarse situaciones muy graves que hagan intervenir directamente al profesorado, por eso mismo, puede ser difícil de detectar y pasar desapercibido.

*“No son detalles graves.”*

*“Puedes ver que a un niño o a una niña le puede pasar algo pero en muchas ocasiones, no hay forma de saber qué ocurre.”*

Una situación que en estos momentos en que se habla tanto de este problema en los medios de comunicación es la de creer que cualquier acción que curse con violencia es

acoso escolar. Dificultando mucho la determinación del caso, sobre todo si intervienen los padres de los afectados, por lo que necesario usar los términos con precisión.

*“Hemos hecho hincapié en la tutoría de aclarar términos, incluso a los padres, en algún momento, un padre dice: mi hijo está acosado. Hay que distinguir, una cosa es lo que nosotros podamos ver aquí y otra lo que los medios y socialmente del uso que se haga del término. Eso también genera una confusión. Puede haber una agresión, puede existir marginación, rechazo, pero un acoso continuado como lo hemos definido aquí, que la víctima sea siempre la víctima, desde luego no. Siempre que se hable de estos temas es conveniente aclarar a los propios alumnos y a las familias. Incluso nosotros mismo, profesores y demás, el decir este niño está acosado, está marginado, está rechazado o este niño no se integra que sepamos también aclarar. Utilizar los términos con exactitud. Creo que es importante.”*

En cualquier caso es necesario estar alerta e investigar en profundidad, después de todo lo dicho, cualquier cambio inexplicable que observemos en el alumnado

*“Creo que sobre todo son los cambios inexplicables los que deben despertar sospechas Cuando eso ocurra tenemos que investigar en profundidad porque ellos no lo quieren decir.”*

Se desprende de todo lo antedicho que los síntomas descritos por el profesorado son recopilados por observación y acaso en alguna entrevista personal pero a la que se le ven muchas dificultades para que tenga un final provechoso.

**D) *Comprobar las conductas de maltrato que se producen en el primer ciclo de ESO de la provincia de Huelva según sus roles.***

|                 |
|-----------------|
| <b>Alumnado</b> |
|-----------------|

#### **Pre-test alumnado: Conductas de acoso.**

En este bloque las preguntas las hemos distribuido en tres partes claramente diferenciadas, de tal forma que no se preste a la confusión desde qué punto de vista se tiene que hacer la contestación: la pregunta 8, se realiza desde el punto de vista de qué tipo de conducta agresiva realiza el propio alumno (agresor), la pregunta 10, desde el punto de vista de qué tipos de conductas de acoso recibe (víctima) y la pregunta 11, de qué tipos de maltrato observa a su alrededor. En este punto, es necesario recordar que el lapso de tiempo por el que se les pregunta es el de la última semana de clase, es decir un período muy corto y reciente de tiempo; y que las preguntas se han realizado empleando un lenguaje directo y sencillo fácilmente comprensible para alumnos/as de 1º y 2º de ESO.

Comenzando por la pregunta 8, como agresor los resultados aparecen en la tabla 5. 15, agrupados por categorías de maltrato para poder diferenciar con más detalle cuáles son las que se producen en cada una de ellas.

Ítem 8. De las cosas que aparecen en esta pregunta señala cuántas veces en la última semana las has hecho tú a tus compañeros.

| Tipo de agresión | Conducta                             | Nunca |      | A veces |      | Muchas Veces |     | No contesta |     |
|------------------|--------------------------------------|-------|------|---------|------|--------------|-----|-------------|-----|
|                  |                                      | f     | %    | f       | %    | f            | %   | f           | %   |
| Verbal           | Insulto                              | 657   | 39,6 | 857     | 51,6 | 54           | 3,3 | 92          | 5,5 |
|                  | Pongo motes                          | 1094  | 65,9 | 428     | 25,8 | 40           | 2,4 | 98          | 5,9 |
|                  | Hablo mal de otros                   | 854   | 51,4 | 690     | 41,6 | 23           | 1,4 | 93          | 5,6 |
| Físico indirecto | Le rompo cosas                       | 1515  | 91,3 | 51      | 3,1  | 6            | 0,4 | 88          | 5,3 |
|                  | Le robo cosas                        | 1513  | 91,1 | 45      | 2,7  | 8            | 0,5 | 94          | 5,7 |
|                  | Le escondo cosas                     | 1185  | 71,4 | 360     | 21,7 | 24           | 1,4 | 91          | 5,5 |
| Físico directo   | Le pego                              | 1369  | 82,5 | 182     | 11,0 | 10           | 0,6 | 99          | 6,0 |
|                  | Le pego cuando no hace lo que quiero | 1480  | 89,2 | 79      | 4,8  | 7            | 0,4 | 94          | 5,7 |
| Social           | Le ignoro                            | 996   | 60,0 | 523     | 31,5 | 49           | 3,0 | 92          | 5,5 |
|                  | Extiendo rumores de otros            | 1416  | 85,3 | 140     | 8,4  | 11           | 0,7 | 93          | 5,6 |
|                  | Me río de otros                      | 642   | 38,7 | 838     | 50,5 | 85           | 5,1 | 95          | 5,7 |
| Amenazas         | Le amenazo                           | 1420  | 85,5 | 133     | 8,0  | 11           | 0,7 | 96          | 5,8 |
|                  | Lo hago con armas                    | 1540  | 92,8 | 23      | 1,4  | 7            | 0,4 | 90          | 5,4 |
|                  | Lo hago sólo para meter miedo        | 1354  | 81,6 | 194     | 11,7 | 18           | 1,1 | 94          | 5,7 |
| Sexual           | Le acoso sexual                      | 1544  | 93,0 | 17      | 1,0  | 5            | 0,3 | 94          | 5,7 |

Tabla 5. 15. Frecuencias y porcentajes de tipos de conductas como agresor

En la tabla 5. 16 mostramos los datos referidos a las conductas de maltrato que recibe el alumnado en la última semana.

### Tercera Parte: Resultados

Ítem 10. De las cosas que aparecen en esta pregunta señala cuántas veces en la última semana te las han hecho a ti.

| Tipo de agresión    | Conducta                               | Nunca |      | A veces |      | Muchas Veces |      | No contesta |     |
|---------------------|----------------------------------------|-------|------|---------|------|--------------|------|-------------|-----|
|                     |                                        | f     | %    | f       | %    | F            | %    | f           | %   |
| Verbal              | Me insultan                            | 787   | 47,4 | 669     | 40,3 | 110          | 6,6  | 94          | 5,7 |
|                     | Me ponen mote                          | 1000  | 60,2 | 456     | 27,5 | 108          | 6,5  | 96          | 5,8 |
|                     | Hablan mal de mi                       | 1029  | 62   | 475     | 28,6 | 54           | 3,3  | 102         | 6,1 |
| Físico indirecto    | Me rompen cosas                        | 1422  | 85,7 | 123     | 7,4  | 22           | 1,3  | 93          | 5,6 |
|                     | Me roban cosas                         | 1385  | 83,4 | 150     | 9,0  | 29           | 1,7  | 96          | 5,8 |
|                     | Me esconden cosas                      | 1047  | 63,1 | 477     | 28,7 | 39           | 2,3  | 97          | 5,8 |
| Físico directo      | Me pegan                               | 1426  | 85,9 | 120     | 7,2  | 22           | 1,3  | 92          | 5,5 |
|                     | Me pegan cuando no hago lo que quieren | 1471  | 88,6 | 74      | 4,5  | 21           | 1,3  | 94          | 5,7 |
| Social              | Me ignoran                             | 1310  | 78,9 | 230     | 13,9 | 22           | 1,3  | 98          | 5,9 |
|                     | Extienden rumores míos                 | 1223  | 73,7 | 282     | 17   | 52           | 3,1  | 103         | 6,2 |
|                     | Se ríen de mí                          | 1080  | 65,1 | 426     | 25,7 | 61           | 3,7  | 93          | 5,6 |
| Amenazas            | Me amenazan                            | 1393  | 83,9 | 147     | 8,9  | 26           | 1,6  | 94          | 5,7 |
|                     | Con armas                              | 1533  | 92,3 | 26      | 1,6  | 7            | 0,4  | 94          | 5,7 |
|                     | Para meter miedo                       | 1345  | 81,0 | 183     | 11,0 | 31           | 1,9  | 101         | 6,1 |
| Sexual              | Acoso sexual                           | 1527  | 92,0 | 32      | 1,9  | 7            | 0,4  | 94          | 5,7 |
| Prestación de ayuda | Me ayudan                              | 657   | 39,6 | 542     | 32,7 | 314          | 18,9 | 147         | 8,9 |

**Tabla 5. 16.** Frecuencias y porcentajes de tipos de conductas recibidas como víctimas

Y por último aparecen en la tabla 5. 17 los datos referidos a las conductas agresivas que han visto que le ocurran a sus compañeros.

Ítem 11. De las cosas que aparecen en esta pregunta señala cuántas veces en la última semana has visto que le ocurran a tus compañeros.

| Tipo de agresión    | Conducta                             | Nunca |      | A veces |      | Muchas Veces |      | No contesta |     |
|---------------------|--------------------------------------|-------|------|---------|------|--------------|------|-------------|-----|
|                     |                                      | f     | %    | f       | %    | f            | %    | f           | %   |
| Verbal              | Insultan                             | 405   | 24,4 | 798     | 48,1 | 361          | 21,7 | 96          | 5,8 |
|                     | Ponen motes                          | 391   | 23,6 | 788     | 47,5 | 379          | 22,8 | 102         | 6,1 |
|                     | Hablan mal de otros                  | 595   | 35,8 | 723     | 43,6 | 244          | 14,7 | 98          | 5,9 |
| Físico indirecto    | Rompen cosas                         | 1102  | 66,4 | 403     | 24,3 | 57           | 3,4  | 98          | 5,9 |
|                     | Roban cosas                          | 1163  | 70,1 | 320     | 19,3 | 74           | 4,5  | 103         | 6,2 |
|                     | Esconden cosas                       | 725   | 43,7 | 672     | 40,5 | 161          | 9,7  | 102         | 6,1 |
| Físico directo      | Pegan                                | 926   | 55,8 | 501     | 30,2 | 134          | 8,1  | 99          | 6,0 |
|                     | Pegan cuando no hacen lo que quieren | 1131  | 68,1 | 331     | 19,9 | 99           | 6,0  | 99          | 6,0 |
| Social              | Ignoran                              | 772   | 46,5 | 614     | 37,0 | 180          | 10,8 | 94          | 5,7 |
|                     | Extienden rumores                    | 928   | 55,9 | 490     | 29,5 | 139          | 8,4  | 103         | 6,2 |
|                     | Se ríen de otros                     | 493   | 29,7 | 759     | 45,7 | 309          | 18,6 | 99          | 6,0 |
| Amenazas            | Amenazan                             | 1029  | 62,0 | 403     | 24,3 | 132          | 8,0  | 96          | 5,8 |
|                     | Con armas                            | 1442  | 86,9 | 94      | 5,7  | 26           | 1,6  | 98          | 5,9 |
|                     | Para meter miedo                     | 941   | 56,7 | 469     | 28,3 | 142          | 8,6  | 108         | 6,5 |
| Sexual              | Acosan sexual                        | 1435  | 86,4 | 95      | 5,7  | 31           | 1,9  | 99          | 6,0 |
| Prestación de ayuda | Ayudan                               | 578   | 34,8 | 728     | 43,9 | 249          | 15,0 | 105         | 6,3 |

Tabla 5. 17. Frecuencias y porcentajes de tipos de conductas observadas como espectadores

Para poder valorar correctamente todos los datos aportaremos, a continuación una comparativa de algunos aspectos destacables desde el triple punto de vista como agresores, víctimas y espectadores.

En primer lugar hemos destacado cuántas y qué tipos de conducta son aquellas que se encuentran por encima del 20% desde los tres roles: agresor (gráficos 5. 21), víctima (gráfico 5. 22) y espectador (5. 23).



### Tercera Parte: Resultados

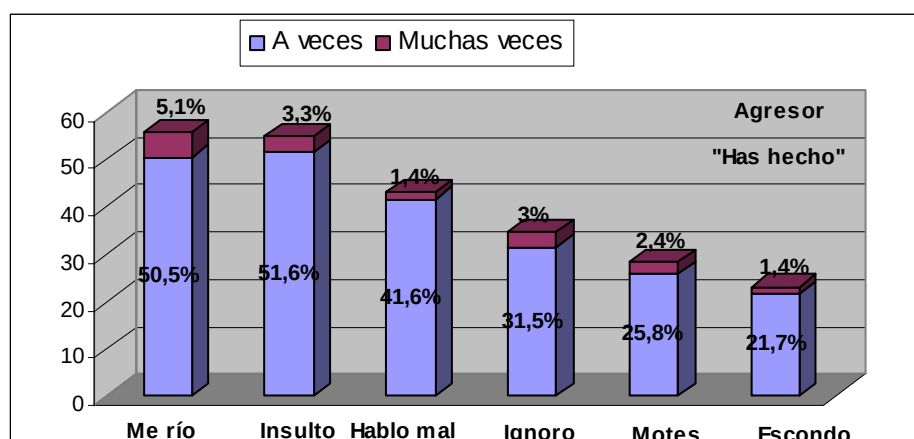


Gráfico 5. 21. Porcentajes acumulados de los tipos de conducta que superan el 20% según los agresores.

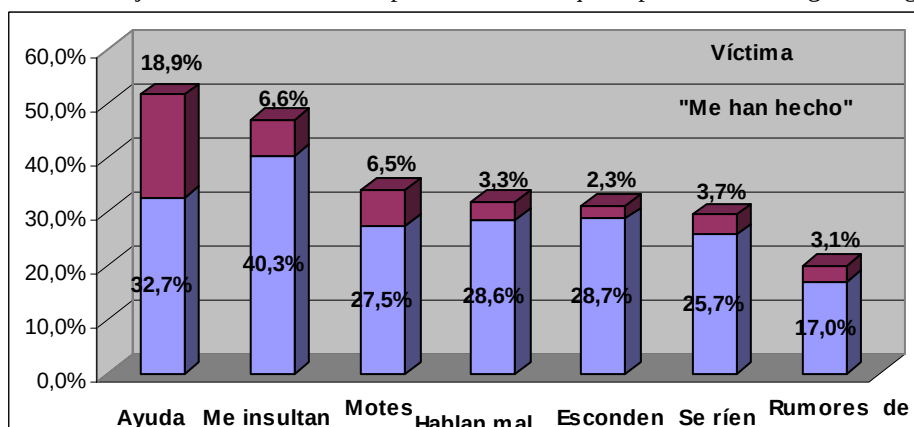


Gráfico 5. 22 Porcentajes acumulados de los tipos de conducta que superan el 20% según las víctimas

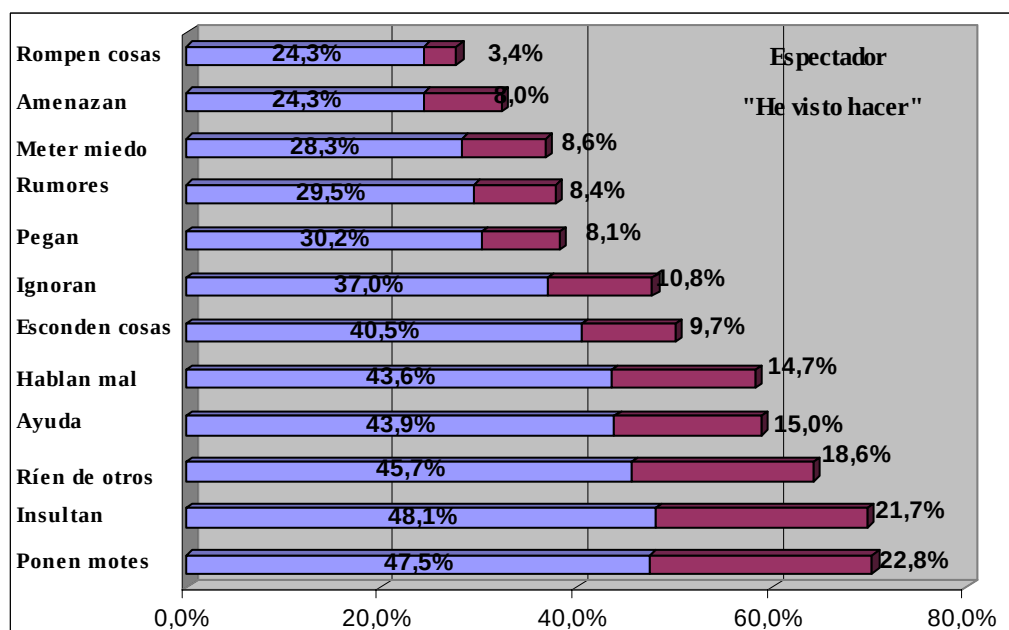


Gráfico 5. 23 Porcentajes acumulados de los tipos de conducta que superan el 20% según los espectadores

Como observamos, las conductas ordenadas por porcentaje acumulado que superan el 20%, reconocidas que hace el alumnado sobre sus compañeros (gráfico 5. 21) son: “Me río de algún compañero” (total = 55,6%), “Insulto” (total = 54,9%), “Hablo mal de algún compañero” (total = 43%), “Ignoro a otros compañeros” (total = 34,5%), “Pongo motes insultantes” (total = 28,2%) y “Escondo cosas” (total = 23,1%) quedando las demás a mucha distancia.

En orden al porcentaje de frecuencia de tales conductas resaltamos (gráfico 5. 22) ordenadas, aquellas conductas que superan el 20% según declaran recibir el alumnado. De ellas destacamos que la conducta más recibida son insultos (total = 46,9%), motes (total = 32%), hablar mal de mí (total = 31,9%), me esconden cosas (total = 31%), se ríen de mí (total = 29,4%) y extienden rumores de mí (total = 20,7%).

Advertimos que el número de conductas que se encuentran por encima del 20% son 6 cuando responden desde el punto de agresor y de víctima, aunque varían algo el orden y el porcentaje. En general los agresores reconocen mayor frecuencia que las propias víctimas en todas ellas cuando la respuesta es “a veces” sin embargo en “muchas veces” el porcentaje aumenta en las víctimas. Otro hecho es que se altera el orden según el porcentaje de las conductas: los agresores reconocen *reírse* de otros (total = 55,6%) en primer lugar cuando las víctimas colocan el primer lugar los *insultos* (total = 46,9%), mientras el resto de las conductas se alteran poco; excepto *ignorar* (total = 34,5%) que responden los agresores y no está por encima del 20% prefijado para la víctimas y, al contrario, *extender rumores de mí* (total = 20,1%) aparece para las víctimas y no en los agresores.

Cuando observamos el mismo gráfico 5. 23, espectadores, encontramos que se reflejan 13 conductas que sobrepasan el 20%; más del doble que en los dos roles anteriores. Además destaca que aumenta mucho el porcentaje de cada una de ellas aunque el orden según porcentaje es parecido al que han efectuado agresores y víctimas: la agresión verbal, física indirecta y social son más habituales que el resto. El que los espectadores observen más conductas se puede explicar porque en este tipo de ítem

### Tercera Parte: Resultados

contestan todos y son observadores de todos los casos. Este hecho también se observa en el Informe del Defensor del Pueblo (Defensor del Pueblo, 2000).

#### Comparación entre percepción de implicados.

A fin de comparar la distinta percepción de la agresión observada por agresores (A), víctimas (V) y espectadores (E), aportamos el gráfico 5. 24, en el que las hemos agrupado por tipología de conductas. De acuerdo con este gráfico, los espectadores perciben, en todas las tipologías, mucho mayor porcentaje de conductas agresivas que agresores y víctimas; esta apreciación es congruente con el número de conductas que alcanzan más del 20% de respuestas de los gráficos como agresores (gráfico 5. 21), víctimas (gráfico 5. 22) y espectadores (gráfico 5. 23).

Así mismo, podemos establecer que los agresores informan de mayor número de conductas agresivas que las propias víctimas en la mayoría de las tipologías: verbal, físico directo, social y amenazas, siendo al contrario en acoso sexual y en físico indirecto.

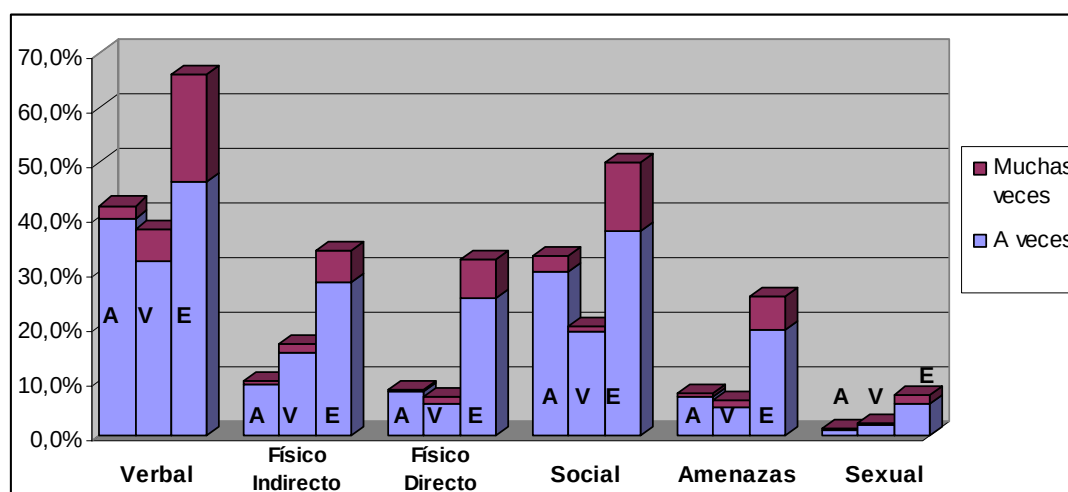


**Gráfico 5. 24.** Percepción de conductas agresivas por tipologías y perspectiva: agresor (A), víctima (V) y espectador (E).

Centraremos ahora la atención en la respuesta “muchas veces” a las conductas agresivas por entender que reflejan el maltrato subyacente. En otras palabras, la respuesta “a veces” puede reflejar problemas de convivencia y cuando la respuesta “muchas veces” es la elegida podemos hablar de conductas de acoso escolar subyacentes. Los gráficos 5. 25 (agresores), 5. 26 (víctimas) y 2.27 (espectadores) expresan esos términos.

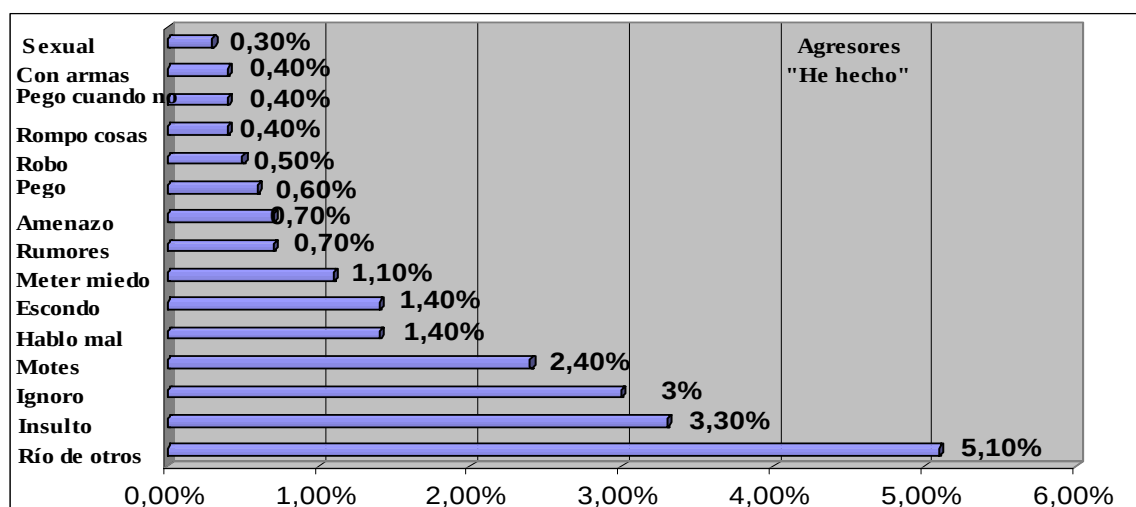


Gráfico 5. 25. Porcentaje conductas agresivas realizadas “muchas veces” a la semana según los agresores.

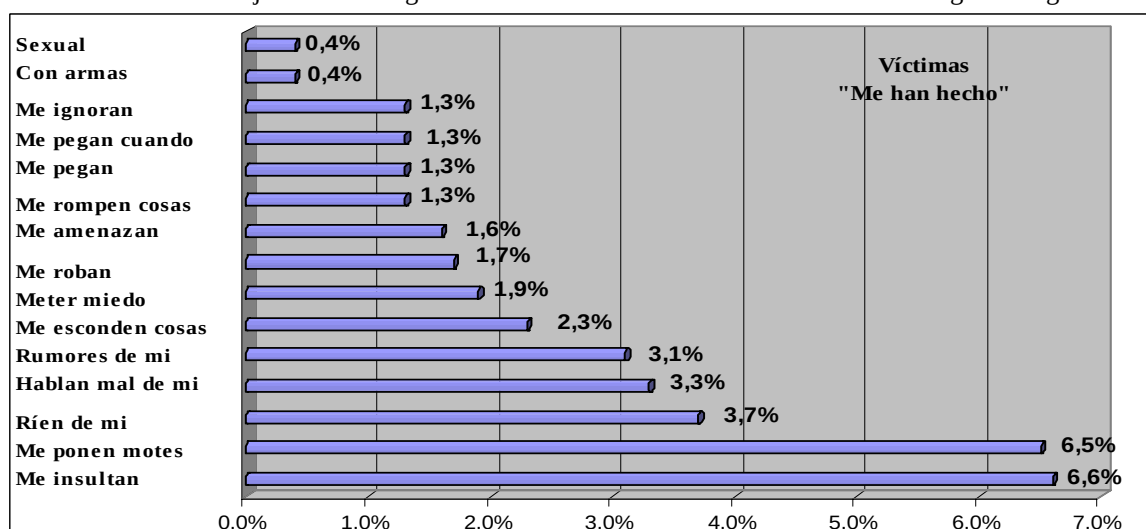


Gráfico 5. 26. Porcentaje de conductas agresivas recibidas “muchas veces” a la semana según las víctimas

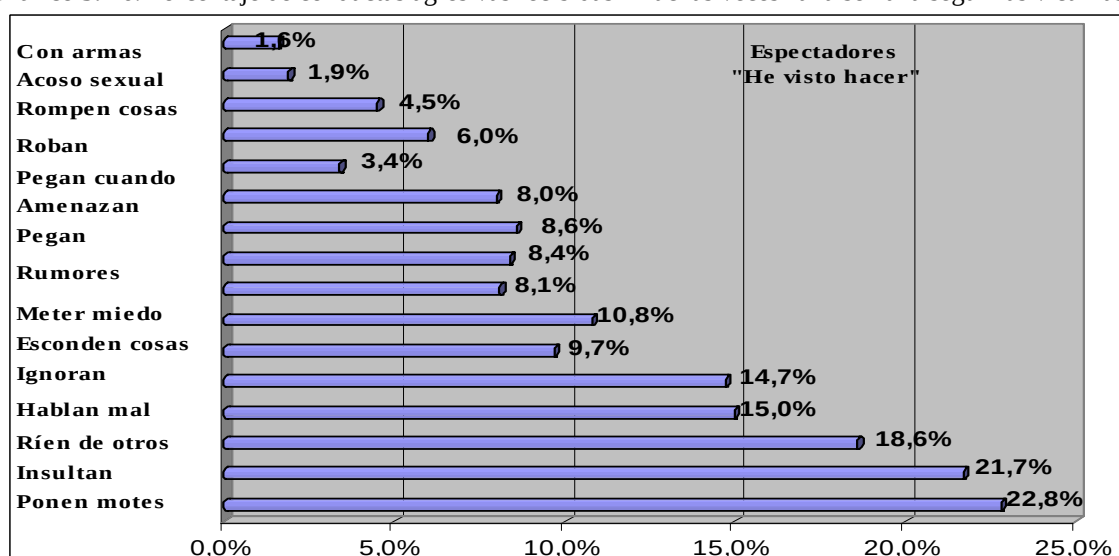


Gráfico 5. 27. Porcentaje de conductas agresivas vistas “muchas veces” a la semana según los espectadores

### Tercera Parte: Resultados

Tal como refleja el gráfico 5. 25, las conductas agresivas que dicen efectuar los agresores con mucha asiduidad a la semana son, por este orden: reírse de otros (5,1%), insultar (3,3%), ignorar (3%), poner motes insultantes (2,4%), hablar mal de otros y esconderle cosas (1,4%) y amenazar sólo para meter miedo (1,1%); por otro lado las fórmulas más graves: acosos sexual (0,3%), amenazar con armas (0,4%) y pegar (0,6%) aparecen con una frecuencia muy baja. No obstante, dada la crueldad y lo perjudicial de sus secuelas no pueden desdeñarse por ser casos muy graves.

Considerando exclusivamente la respuesta “muchas veces” de las víctimas observamos en el gráfico 5. 26, que las agresiones: insulto (6,6%) y motes insultantes (6,5%) son las que más dicen recibir, seguidas por reírse (3,7%), hablan mal (3,3%) y extienden rumores sobre mi (3,1%). Corroboran que las agresiones más preocupantes: acoso sexual (0,4%), amenazar con armas (0,4%) y pegar (1,3%) son escasas. Para centrar el asunto, en el gráfico 5. 28, mostramos el gráfico conjunto de frecuencias.

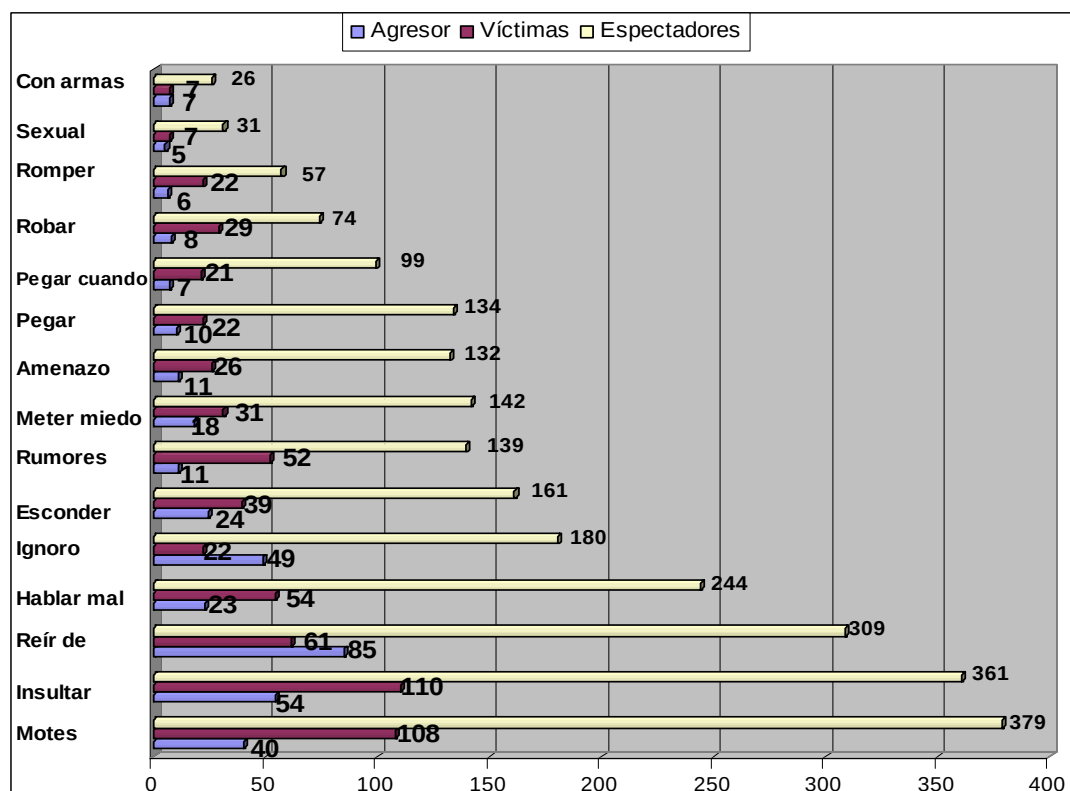


**Gráfico 5. 28.** Frecuencias de respuestas “muchas veces” de agresores, víctimas y espectadores de conductas agresivas.

Comprobamos que las frecuencias de todas las respuestas muchas veces comparando: agresor, víctimas y espectadores; los espectadores contemplan tres veces más actos de maltrato, de las que evidencian agresores y víctimas. Destacamos, para finalizar que estamos hablando de 40 respuestas totales entre los tres roles de *amenazas con armas*, de 43 respuestas de *acoso sexual* “muchas veces”.

**E) Averiguar el grado de responsabilidad que se atribuyen los espectadores en los actos intimidatorios.**

|                 |
|-----------------|
| <b>Alumnado</b> |
|-----------------|

**Pre-test alumnado: Conciencia de responsabilidad de los espectadores en las conductas de acoso.**

Para conocer si los espectadores de los actos de intimidación eran conscientes de que su presencia tenía incidencia en el desarrollo de los actos de acoso escolar y hasta qué punto llegaba, confeccionamos una escala de 1 a 10 puntos, para que ellos se situaran en ella. El resultado porcentual lo exponemos en el gráfico 5. 29. Según este gráfico el porcentaje mayor se da en el 5 (16,5%) y el segundo en el 8 (13,9%), mientras que la media es de 6,18 y la mediana 6,0. Como observamos existe un desplazamiento de respuestas hacia sentirse responsable del alumnado que como veremos en el objetivo siguiente hace que en muchos casos intenten ayudar a estudiante victimizado.

Ítem 9. Señala cuánta responsabilidad tienes tú, si ves lo que ocurre en la pregunta anterior y no haces nada para evitarlo (1 muy poca a 10 mucha responsabilidad)

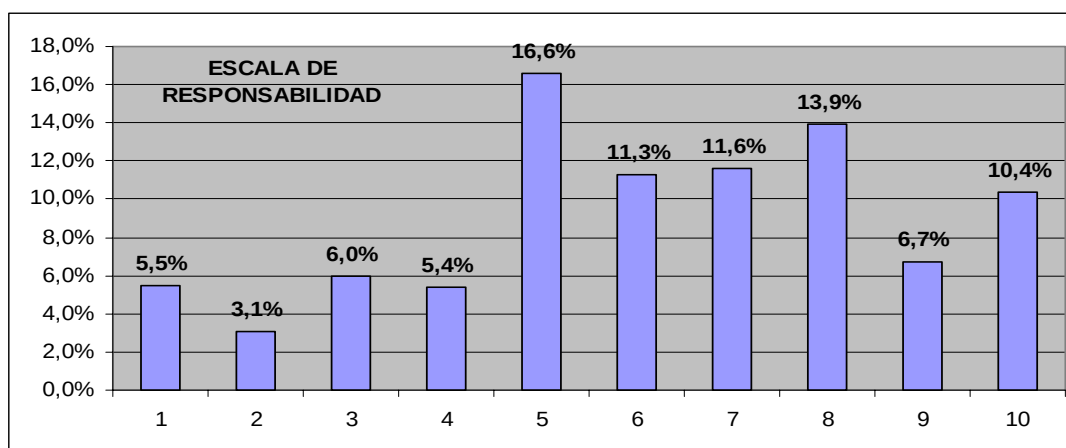


**Gráfico 5. 29.** Representación del porcentaje obtenido por cada grado de la escala responsabilidad como espectador ante presencia de conductas agresivas sobre otros compañeros.

#### ***F) Profundizar en las posibles conductas de ayuda que experimenten las víctimas y observen los espectadores de acoso escolar.***

Con este objetivo pretendemos averiguar las posibilidades que muestran el alumnado a ayudar a otros en situaciones de maltrato y si no lo hacen que expliciten sus motivos. Hemos querido conocer además de las conductas de acoso que reciben las víctimas y observan los espectadores, si éstos reciben ayudas cuando son acosados y convertirse en amortiguador de posibles efectos indeseados. Estos aspectos los abordamos a través del pre-test para el alumnado en la dimensión “conductas de ayuda a la víctima” y mediante los ítems 10. 16 y 11.16, incluidos dentro de las conductas de acoso recibidos (pregunta 10) y observados alrededor (pregunta 11) respectivamente.

**Alumnado**

**Pre-test alumnado: conductas de ayuda a la víctima.**

En esta dimensión pretendemos establecer qué proporción de alumnos/as está dispuesto a ayudar a compañeros que estén siendo objeto de intimidación por parte de otros, cuántos ayudan y en caso contrario que expliciten sus motivos; y por último de qué forma podrían ayudarlos. En general, valorar la posibilidad de ayuda y la adecuación de la misma a la situación de acoso escolar.

Ítem 7. De 1 (seguro que no) a 10 (seguro que sí) señala si ayudarías a un compañero acosado por otros compañeros

El alumnado responde situándose en una escala de 1 a 10, significando el 10 total seguridad de ayuda. En el gráfico 5. 30 exponemos la distribución de los porcentajes. En él observamos que los porcentajes más altos se encuentran entre el 5 y el 10, concretamente la media es de 7,51 por lo que el alumnado que compone la muestra se muestran bastante proclives a ayudar a sus compañeros certificando lo que ya hemos señalado en los resultados sobre víctimas y espectadores.

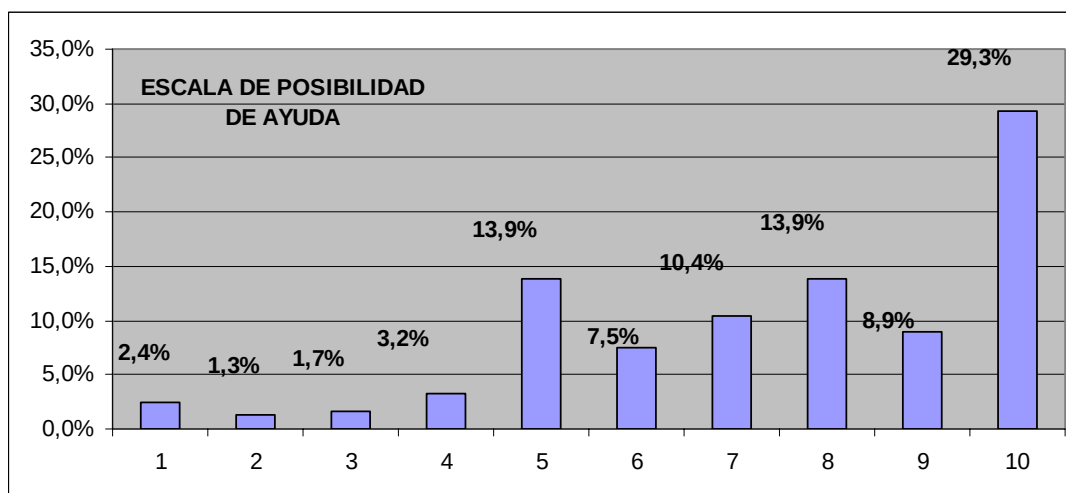


**Gráfico 5. 30.** Distribución de porcentajes de la escala de posibilidad de ayuda a víctimas



Ítem 12. Si ves que ocurre algo de lo que aparece en la pregunta 11 ¿ayudarías a un compañero de clase?

Esta pregunta intenta probar la consistencia de la anterior, con el mismo contenido pero de forma más directa, en este caso la posible respuesta es “sí”, “no” y “no sé”. Apoyándonos en el gráfico 5. 31, verificamos que el 57,7% del alumnado responde que ayudaría a algún compañero en situación de acoso, tan sólo el 2,7% responde que no lo haría y el 39,6% está dudoso; lo que confirman los resultados del ítem anterior: la suma de los porcentaje de 8 a 10 alcanza el 52,1%.

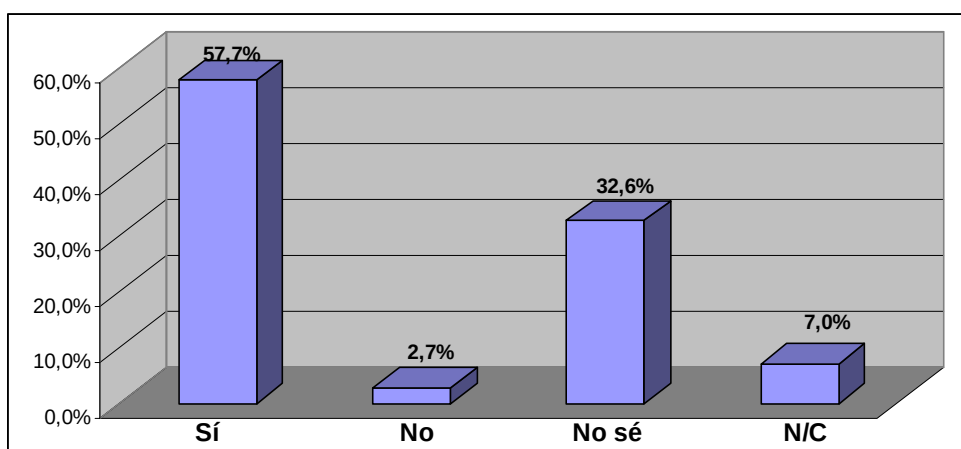


Gráfico 5. 31. Ítem 12.: porcentajes de alumnado según ayuda a las víctimas

Ítem 13. Si has contestado no o no sé en la anterior ¿Por qué no lo ayudarías?

Indagando en los motivos que tienen aquel alumnado que han respondido que no ayudarían o lo tienen en duda, obtiene el mayor porcentaje (gráfico 5. 32), llegando casi a al mitad de la muestra “no sé ayudar” (42,4%); en segundo lugar lo ocupa “por miedo” (17,1%); no son desdeñables y aclaran la actitud de algunos alumnos/as ante el acoso escolar aquellos que contestan “no es mi problema” (15,4%) y “se lo merece” (5,0%). Estos resultados indican que es necesario proporcionar estrategias adecuadas al alumnado para que puedan ayudar eficazmente además de ofrecer soporte.

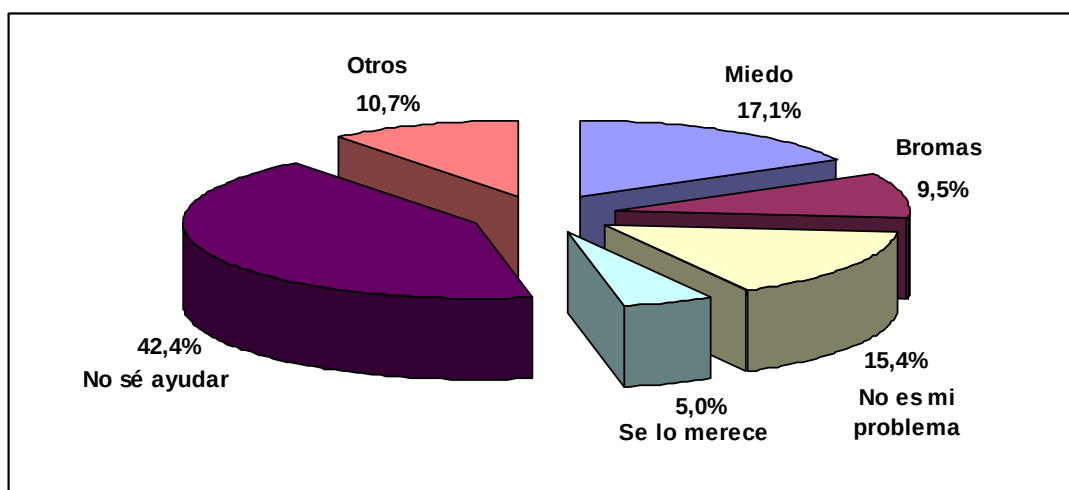


**Gráfico 5. 32.** Motivos del alumnado para no ayudar a las víctimas.

Ítem 16. ¿De qué forma puedes ayudar al compañero que es víctima de maltrato?

Como una pregunta abierta para que el alumno exprese su opinión libremente, se le solicita que indique de qué forma se puede ayudar a un compañero víctima de maltrato. Para poder codificar, tras hacer una selección de varias respuestas, procedimos así: “1” no sé ayudar; “2” comunicarlo a un adulto: profesor, familia; “3” darle amistad; “4” defenderlo; “5” nombra varias respuestas alternativas; “6” integrarle dentro del grupo y “7” no hay que ayudar. Una vez codificado (gráfico 5. 33), los porcentajes indican que casi la mitad (48,1%) de la muestra no sabe de qué forma ayudar, informar a un adulto (22,3%) y defenderlo (9,8%) son las tres respuestas más significativas.

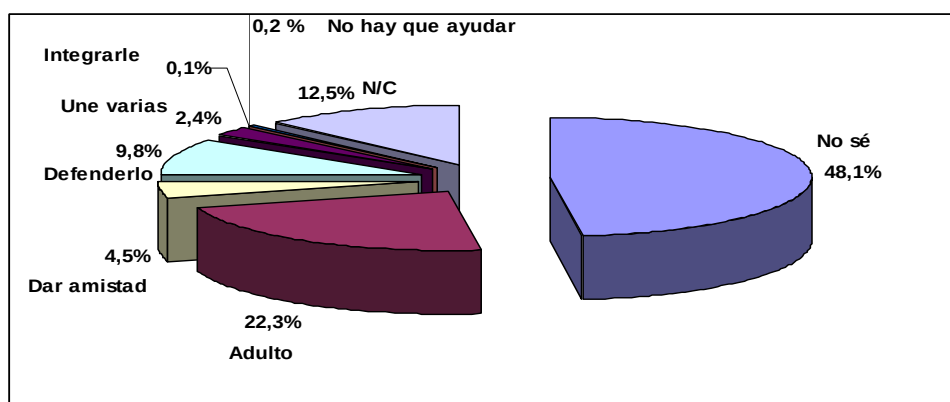


**Gráfico 5. 33.** Estrategias de ayuda a la víctima.

### Tercera Parte: Resultados

En último lugar nos ocupamos de dos ítems que estaban incluidos en las preguntas dedicadas a las conductas agresivas recibidas (víctimas) y observadas por sus compañeros (espectadores) referidas a ayuda recibida y observadas cuando ocurre alguna conducta de acoso. Establecimos sendas preguntas con objeto de recoger qué ayuda real reciben las víctimas y observan los espectadores.

Ítem 10. 16. Algunos compañeros/as me ayudan cuando me pasa algo de lo que vienen en esta pregunta. (Las conductas agresivas 10.1 a 10.15)

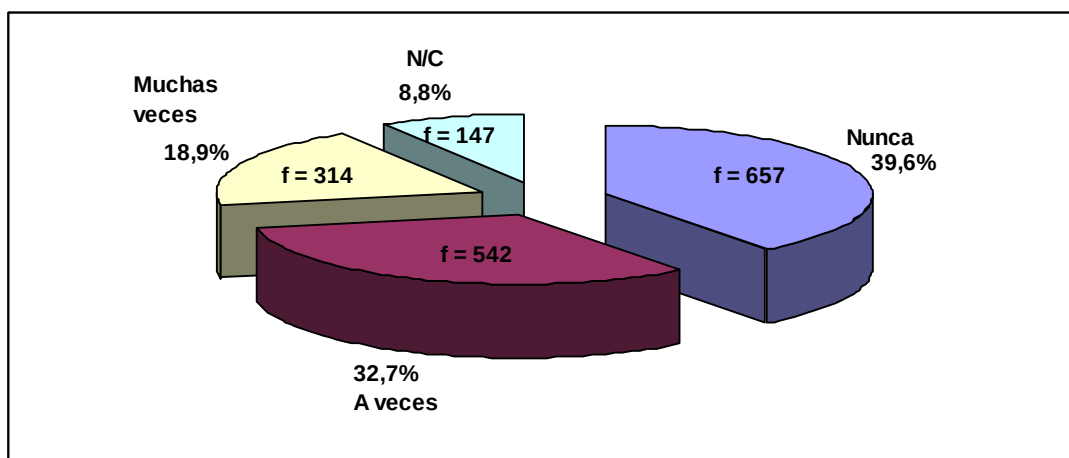


Gráfico 5. 34. Porcentajes y frecuencia de ser ayudado cuando me intimidan.

Apoyándonos en el gráfico 5. 34, comprobamos que el alumnado que recibe conductas agresivas son ayudadas “a veces” ( $f = 542$ ) y “muchas veces” ( $f = 314$ ), lo que supone el 51,6% de las respuestas, con lo que la mayoría de los encuestados afirman que son ayudados, en alguna medida, cuando les acosan. Para dar sentido a la significación de esta conducta de ayuda es necesario ponerla al lado del resto de conductas que las víctimas informan recibir (gráfico 5. 35). En él observamos que es la de mayor porcentaje acumulado (51,6%) por delante del resto de las conductas agresivas: *me insultan* (46,9%), *me ponen mote*s (34%), etc.

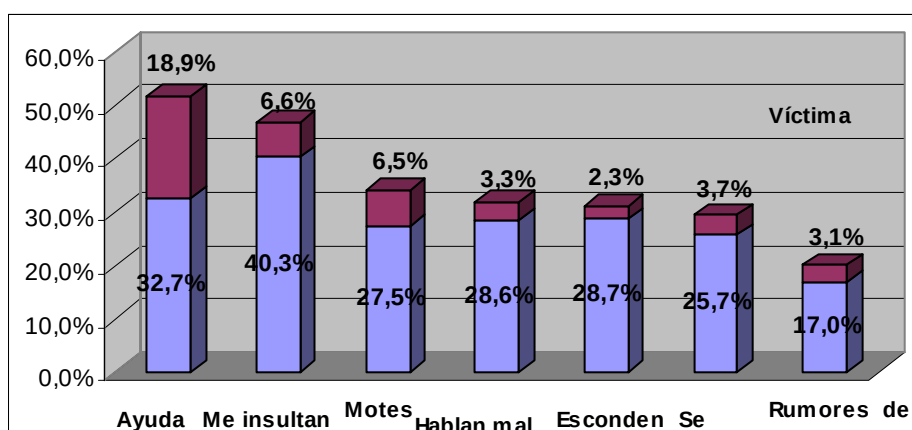


Gráfico 5. 35. Conductas recibidas por las víctimas.

Ítem 11. 16. Ayudar a un compañero cuando es acosado

Esta respuesta de “ayuda” es corroborada por los espectadores (gráfico 5. 36) que responden que han visto ayudar a otros compañeros “a veces” (43,9%) y “muchas veces” (15,0%), con lo que hace un total acumulado del 58,9%.

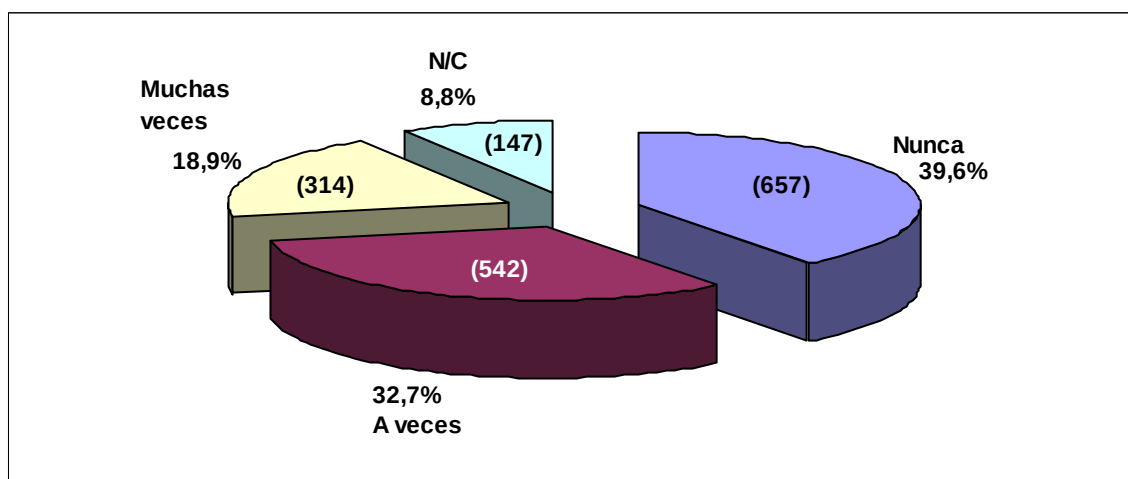


Gráfico 5. 36. Ayudas recibidas cuando son acosados observadas por los espectadores.

Al igual que en el caso anterior, es necesario que establezcamos una comparación con el resto de conductas analizadas (gráfico 5. 37). En este caso, la ayuda observada por los espectadores (51,6%) ocupa el cuarto lugar, tras poner motes (70,3%), insultar (69,8%) y reírse de otros (64,3%).

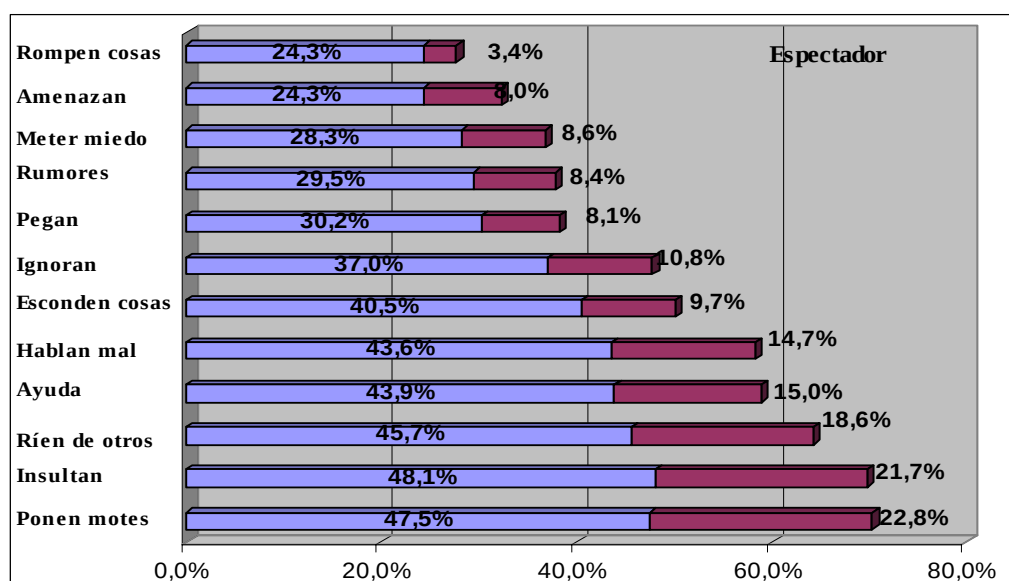


**Gráfico 5. 37.** Porcentajes acumulados de conductas observadas por los espectadores.

Lo más destacable de los resultados obtenidos al analizar este objetivo es el alto porcentaje de ayuda que reciben las víctimas de las agresiones, la primera conducta en frecuencia, según informan ellas mismas, confirmado por los espectadores que la colocan en cuarto lugar. Por otro lado, subrayamos el desconocimiento de cómo ayudar a la víctima de maltrato, que unido al mediano conocimiento que se tiene del problema como indican las respuestas a la escala del ítem 5, configuran un panorama, al menos de inseguridad sobre qué camino deben tomar para ayudar a los compañeros.

#### **G) Explorar qué características del sistema ecológico: exosistema, macrosistema y microsistema inciden en la variabilidad de la incidencia del bullying.**

Al considerar que el bullying no se puede explicar sin los distintos sistemas que se encuentran a su alrededor con los que interacciona, establecimos una serie de estratos en nuestra muestra que nos va a permitir comprobar si alguna de las características de éstos es significativo en la prevalencia del acoso escolar. Para ello, hemos analizado a través de chi-cuadrado, los datos que arroja el pre-test para el alumnado de nuestro estudio, encontrando en cada sistema ecológico los siguientes rasgos destacables.

**Exosistema: urbano-rural-compensatoria (pre-test alumnado)**

En primer lugar, hemos de recordar que la muestra se estratificó según centros de ámbito rural y urbano, dentro de los últimos se tuvieron en cuenta aquellos centros de Atención Educativa Preferente reconocidos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, de los cuales tres integran nuestra muestra. Tras los análisis, descubrimos que estableciendo dos bloques: urbano y rural no aparecen diferencias significativas, pero al desgajar de los urbanos los centros de compensatoria sí aparecen algunas diferencias tal como recogemos en la tabla 5. 18. En ella, podemos observar –las casillas sombreadas indican diferencias significativas en chi-cuadrado- que en los centros de Educación Compensatoria el alumnado percibe mayor frecuencia de conductas agresivas en 8 conductas de maltrato a nivel de agresor (insulto 7,5%\*\*\*, pongo motes 8,2% \*\*\*, robo 4,5% \*, escondo cosas de otros 5,2% \*\*\*, pego 20,9% \*\*\*, ignoro 6,0 \*, se ríen de otros 12,7% \*\*\* y amenaza 13,4% \*), en 2 a nivel de víctima (me rompen cosas 3,8%\*\*\*, me esconden cosas 36,8% \*) y 5 en los espectadores (rompen 35,6%\*\*\*, roban 12,% \*\*\*, pegan 15,3% \*\*\*, pegan cuando no hacen lo que quieren 15,3% \*\*\*, amenazan 15,2% \* y amenazan con armas 3,8% \*) con respecto a los centros urbanos y rurales.

| T                | Cond.                     |   | Agresor  |          |           | Víctima  |          |           | Espectador |          |           |
|------------------|---------------------------|---|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|------------|----------|-----------|
|                  |                           |   | URB<br>% | RUR<br>% | COMP<br>% | URB<br>% | RUR<br>% | COMP<br>% | URB<br>%   | RUR<br>% | COMP<br>% |
| verbal           | Insultan                  | A | 53,7     | 53,8     | 64,2      | 41,6     | 43,6     | 42,7      | 52,8       | 50,3%    | 45,5      |
|                  |                           | V |          |          |           |          |          |           | ■ ■ ■ ■ ■  |          |           |
|                  |                           | M | 3,2      | 2,9      | 7,5**     | 6,8      | 6,9      | 9,0       | 24,1       | 21,0     | 28,8      |
|                  |                           | V |          |          |           |          |          |           |            |          |           |
|                  | Ponen<br>motes            | A | 26,7     | 24,0     | 49,3      | 26,7     | 30,4     | 35,3      | 49,2       | 52,4     | 47,7      |
|                  |                           | V |          |          |           |          |          |           |            |          |           |
| Físico indirecto |                           | M | 2,7      | 1,4      | 8,2***    | 6,9      | 7,1      | 6,0       | 24,9       | 225      | 31,1      |
|                  |                           | V |          |          |           |          |          |           |            |          |           |
|                  | Hablan<br>mal de<br>otros | A | 45,8     | 43,0     | 40,3      | 30,2     | 31,8     | 24,8      | 47,9       | 46,7     | 35,4      |
|                  |                           | V |          |          |           |          |          |           |            |          |           |
|                  |                           | M | 2,3      | 1,0      | 0,0       | 3,7      | 3,3      | 3,0       | 17,2       | 13,7     | 17,7      |
|                  |                           | V |          |          |           |          |          |           |            |          |           |
|                  | Rompen<br>cosas           | A | 3,5      | 2,6      | 5,2       | 7,6      | 7,0      | 13,5      | 23,5       | 26,2     | 35,6**    |
|                  |                           | V |          |          |           |          |          |           |            |          |           |
|                  |                           | M | 0,7      | 2,6      | 5,2       | 0,8      | 1,5      | 3,8**     | 3,3        | 3,2      | 8,3       |
|                  |                           | V |          |          |           |          |          |           |            |          |           |
|                  | Roban<br>cosas            | A | 3,1      | 2,3      | 4,5 *     | 8,6      | 10,1     | 12,0      | 19,0       | 21,7     | 22,3      |
|                  |                           | V |          |          |           |          |          |           |            |          |           |
|                  |                           | M | 1,1      | 0,0      | 0,0       | 1,7      | 1,7      | 3,8       | 4,5        | 3,6      | 12,3      |
|                  |                           | V |          |          |           |          |          |           |            |          | ***       |
|                  | Esconden<br>cosas         | A | 20,2     | 24,3     | 29,9      | 28,0     | 31,9     | 36,8 *    | 39,1       | 46,5     | 46,6      |
|                  |                           | V |          |          |           |          |          |           |            |          |           |
|                  |                           | M | 1,7      | 0,7      | 5,2***    | 1,7      | 3,2      | 3,0       | 9,5        | 10,3     | 15,3**    |
|                  |                           | V |          |          |           |          |          |           |            |          |           |

|                |                   |   |      |      |          |      |      |      |      |      |          |
|----------------|-------------------|---|------|------|----------|------|------|------|------|------|----------|
| Físico directo | Pegan             | A | 12,9 | 8,7  | 20,9 *** | 9,6  | 6,4  | 4,5  | 33,9 | 30,8 | 29,5     |
|                |                   | V |      |      |          |      |      |      |      |      |          |
|                |                   | M | 0,7  | 0,3  | 2,2      | 1,3  | 1,2  | 3,0  | 8,9  | 6,5  | 18,2 *** |
|                |                   | V |      |      |          |      |      |      |      |      |          |
|                | Pegan cuando      | A | 6,2  | 3,9  | 5,2      | 5,9  | 4,0  | 2,3  | 20,5 | 21,4 | 23,7     |
|                |                   | V |      |      |          |      |      |      |      |      |          |
| Social         | Ignoran           | A | 35,6 | 30,4 | 37,3     | 14,7 | 14,4 | 16,5 | 37,7 | 40,6 | 40,2     |
|                |                   | V |      |      |          |      |      |      |      |      |          |
|                |                   | M | 3,4  | 2,3  | 6,0*     | 1,8  | 1,0  | 1,5  | 14,4 | 8,7  | 11,4     |
|                |                   | V |      |      |          |      |      |      |      |      |          |
|                | Extienden rumores | A | 9,3  | 7,9  | 12,7     | 16,1 | 19,1 | 23,3 | 31,3 | 31,0 | 35,1     |
|                |                   | V |      |      |          |      |      |      |      |      |          |
| Amenazas       | Se ríen de        | A | 50,4 | 55,4 | 59,7     | 29,5 | 25,7 | 22,6 | 48,3 | 48,4 | 51,5     |
|                |                   | V |      |      |          |      |      |      |      |      |          |
|                |                   | M | 6,7  | 2,9  | 12,7 *** | 4,4  | 3,3  | 4,5  | 20,6 | 19,0 | 19,7     |
|                |                   | V |      |      |          |      |      |      |      |      |          |
|                | Amenazan          | A | 9,0  | 7,1  | 13,4 *   | 10,4 | 9,0  | 6,1  | 26,4 | 24,6 | 28,8     |
|                |                   | V |      |      |          |      |      |      |      |      |          |
| Sexual         | Con armas         | M | 1,0  | 0,3  | 1,5      | 1,8  | 1,2  | 3,0  | 8,2  | 7,5  | 15,2 *   |
|                |                   | V |      |      |          |      |      |      |      |      |          |
|                | Para meter miedo  | A | 1,4  | 1,4  | 2,2      | 1,5  | 1,2  | 4,5  | 5,5  | 5,5  | 11,4     |
|                |                   | V |      |      |          |      |      |      |      |      |          |
|                |                   | M | 0,6  | 0,3  | 0,7      | 0,4  | 0,4  | 0,8  | 1,7  | 1,2  | 3,8*     |
|                |                   | V |      |      |          |      |      |      |      |      |          |
| Ayuda          | Acoso sexual      | A | 12,0 | 11,5 | 19,4     | 12,1 | 12,3 | 6,8  | 30,9 | 29,5 | 30,3     |
|                |                   | V |      |      |          |      |      |      |      |      |          |
|                |                   | M | 1,1  | 1,4  | 0,0      | 2,0  | 1,8  | 3,0  | 8,8  | 8,4  | 15,2     |
|                |                   | V |      |      |          |      |      |      |      |      |          |
|                | Ayudan            | A | 1,4  | 0,7  | 1,5      | 2,1  | 1,8  | 3,0  | 7,8  | 4,4  | 6,1      |
|                |                   | V |      |      |          |      |      |      |      |      |          |
|                |                   | M | 0,4  | 0,1  | 0,7      | 0,3  | 0,4  | 1,5  | 2,5  | 1,2  | 3,0      |
|                |                   | V |      |      |          |      |      |      |      |      |          |
|                |                   | A |      |      |          | 33,6 | 37,7 | 37,6 | 44,5 | 49,2 | 46,2     |
|                |                   | V |      |      |          |      |      |      |      |      |          |
|                |                   | M |      |      |          | 23,7 | 18,2 | 18,8 | 16,5 | 15,6 | 15,9     |
|                |                   | V |      |      |          |      |      |      |      |      |          |

**Tabla 5. 18.** Distribución de porcentajes y significatividad estadística según la ubicación del centro. Los sombreados indican diferencias estadísticamente significativas en la incidencia de la misma. ( $p < .001$ \*\*\*;  $p < .01$  \*\*;  $p < .05$  \*).

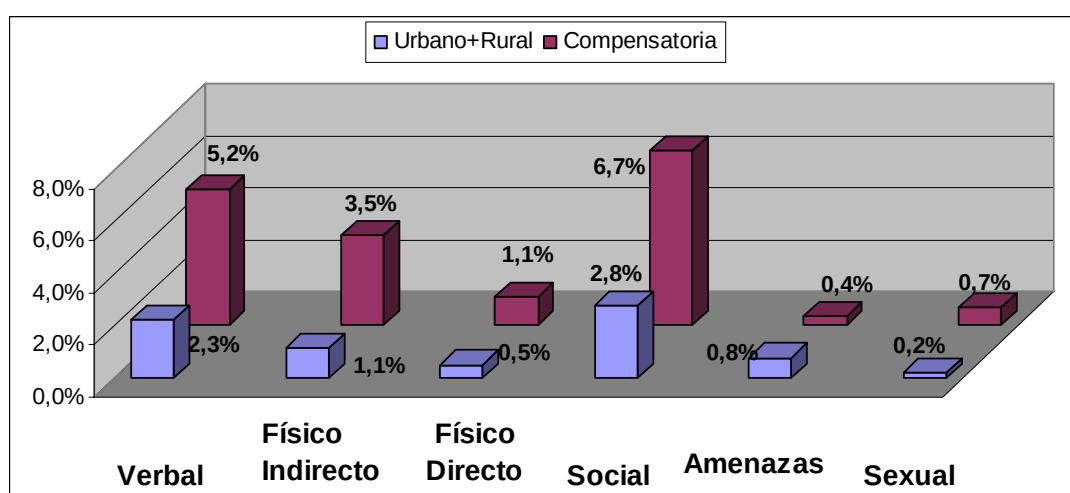


**Gráfico 5. 38.** Tipología de maltrato según agresores entre (urbano + rural) y compensatoria

En el gráfico 5. 38 representamos el porcentaje de respuesta “muchas veces” de la frecuencia relativa agrupada de centros urbanos más rurales y en solitario la frecuencia

relativa de centros de compensatoria, agrupada por tipología de maltrato. En él observamos cómo para el maltrato verbal (5,2% \*\*), para físico indirecto (3,5% \*\*), físico directo (1,1% \*\*) y social (6,7% \*\*) existen diferencias relevantes, que indican la mayor producción como agresores a través de autoinforme de conductas de acoso en los centros de compensatoria con respecto al resto de centros.

### **Macrosistema: público-concertado (pre-test alumnado)**

Otra de las variables que se han tenido en cuenta en estudios anteriores con escasa significatividad ha sido **la titularidad de los centros educativos** (Consejo Escolar de Andalucía, 2006; Defensor del Pueblo, 2000; Serrano Sarmiento, A. & Iborra, I., 2005, por ejemplo). En nuestra investigación, hemos incluido a tres centros privados concertados, uno de ellos situado en zona de compensatoria ( $f = 55$ ) y los otros dos en zonas plenamente urbanas ( $f = 264$ ), tal como anticipamos en el capítulo de diseño. En los que hemos encontrado, para la muestra representativa que hemos escogido, diferencias significativas estadísticamente con respecto a los centros públicos, en muchos de los tipos de maltrato desde las tres perspectivas del alumnado: agresores, víctimas y espectadores.

En la tabla 5. 19, reflejamos el resumen de los datos, al comparar los tipos de maltrato entre los centros públicos y privados concertados como agresores, víctimas y espectadores, junto con el grado de significatividad estadístico tras la aplicación de la prueba de chi-cuadrado.

| Ti | Conducta | Agresor |        | Víctima |        | Espectador |        |
|----|----------|---------|--------|---------|--------|------------|--------|
|    |          | A veces | Muchas | A veces | Muchas | A veces    | Muchas |



| po               |                                      | veces    |          |          |          |          |          | veces    |          |          |          | veces    |          |
|------------------|--------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
|                  |                                      | Pub<br>% | Con<br>% | Pub<br>% | Con<br>% | Pub<br>% | Con<br>% | Pub<br>% | Con<br>% | Pub<br>% | Con<br>% | Pub<br>% | Con<br>% |
| verbal           | Insultan                             | 54,5     | 55,4     | 3,4      | 3,6      | 43,3     | 40,2     | 6,7      | 8,2      | 49,8     | 56,3***  | 21,9     | 28,0     |
|                  | Ponen mote                           | 26,6     | 30,8     | 2,2      | 3,9      | 29,2     | 29,1     | 6,8      | 7,1      | 50,6     | 50,3     | 22,8     | 30,6**   |
|                  | Hablan mal de otros                  | 42,1     | 52,1***  | 1,0      | 3,3      | 29,1     | 36,1*    | 3,4      | 3,9      | 45,1     | 51,3     | 13,7     | 23,7***  |
|                  | Rompen cosas                         | 2,5      | 6,2**    | 0,2      | 1,0      | 7,1      | 11,1     | 1,4      | 1,3      | 23,9     | 33,7***  | 2,9      | 6,9      |
| Físico indirecto | Roban cosas                          | 2,5      | 4,6***   | 0,1      | 2,3      | 9,0      | 12,1     | 2,0      | 1,3      | 19,6     | 24,5     | 3,9      | 8,3***   |
|                  | Esconden cosas                       | 22,5     | 24,8     | 0,9      | 4,2***   | 29,8     | 33,6     | 2,3      | 3,3      | 42,1     | 47,4***  | 9,1      | 15,6     |
| Físico directo   | Pegan                                | 10,8     | 15,2**   | 0,4      | 1,7      | 6,7      | 11,4*    | 1,3      | 2,0      | 30,2     | 40,1***  | 7,9      | 11,6     |
|                  | Pegan cuando no hacen lo que quieren | 4,1      | 9,1***   | 0,3      | 0,1      | 4,2      | 6,9*     | 1,1      | 2,3      | 20,6     | 23,8***  | 5,1      | 11,6     |
|                  | Ignoran                              | 31,7     | 40,1***  | 2,1      | 7,2      | 13,9     | 18,0**   | 1,0      | 3,0      | 38,4     | 42,6     | 9,7      | 19,1***  |
| Social           | Extienden rumores                    | 8,2      | 12,1***  | 0,3      | 2,3      | 17,0     | 22,6*    | 3,1      | 4,3      | 28,7     | 43,1***  | 7,6      | 14,5     |
|                  | Se ríen de otros                     | 52,9     | 56,1     | 5,2      | 6,6      | 27,3     | 26,8*    | 3,3      | 6,5      | 48,0     | 51,2     | 18,4     | 25,7***  |
| Amenazas         | Amenazan                             | 7,6      | 12,4**   | 0,5      | 1,6      | 8,2      | 14,5***  | 1,3      | 3,0      | 24,0     | 33,2***  | 7,5      | 12,5     |
|                  | Con armas                            | 1,1      | 2,9*     | 0,4      | 0,7      | 1,4      | 2,6      | 0,40     | 0,7      | 5,4      | 8,6*     | 1,4      | 2,6      |
|                  | Para meter miedo                     | 11,1     | 17,6**   | 1,1      | 1,3      | 11,1     | 14,5*    | 1,6      | 3,6      | 29,5     | 33,0     | 7,7      | 15,2***  |
|                  | Acoso sexual                         | 1,0      | 1,6*     | 0,2      | 1,0      | 1,7      | 3,6      | 0,5      | 0,3      | 5,2      | 9,6**    | 1,7      | 3,3      |
| Ayuda            | Ayudan                               |          |          |          |          | 36,1     | 34,7     | 18,5     | 29,7***  | 46,6     | 47,5     | 16,5     | 13,9     |

**Tabla 5. 19.** Incidencia de los tipos de maltrato atendiendo a la titularidad de los centros. Sombreados aparecen aquellas diferencias estadísticamente significativas y el grado de las mismas. (p < .001\*\*\*; p < .01 \*\*; p < .05 \*).

Los datos indican que la variable titularidad de los centros es altamente significativa para explicar la incidencia del acoso escolar en los centros de la muestra. A continuación presentamos, reducidos según la tipología de maltrato, la significatividad de la diferencia, de acuerdo a la perspectiva agresor, víctima y espectador.

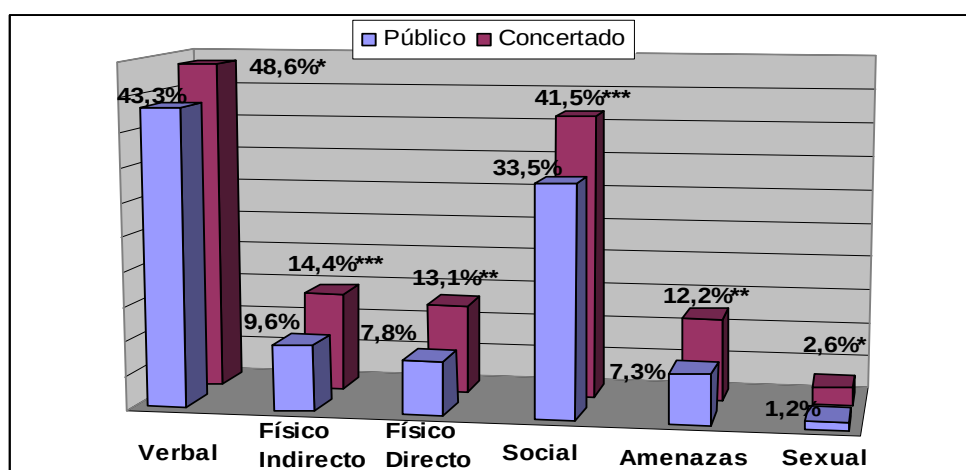


**Gráfico 5. 39.** Tipología de maltrato según **agresores** en centros públicos y concertados. ( $p < .001^{***}$ ;  $p < .01^{**}$ ;  $p < .05^{*}$ ).

En el gráfico 5. 39, se observa cómo los centros concertados obtienen puntuaciones más altas como agresores con diferencias estadísticamente significativas en todas las tipologías, incluso en aquellas más graves como las amenazas (12,2% \*\*), el maltrato físico directo (13,1% \*\*) y acoso sexual (2,6% \*).

Realizando el mismo tipo de gráfico con las víctimas (gráfico 5. 40), se reducen un poco las diferencias entre los centros, pero aún se advierten diferencias significativas: físico directo (11,3%\*), exclusión social (27,1%\*) y amenazas (13,0%\*\*). Lo que indica que más alumnado de la escuela concertada sufren conductas de maltrato que los de la escuela pública.

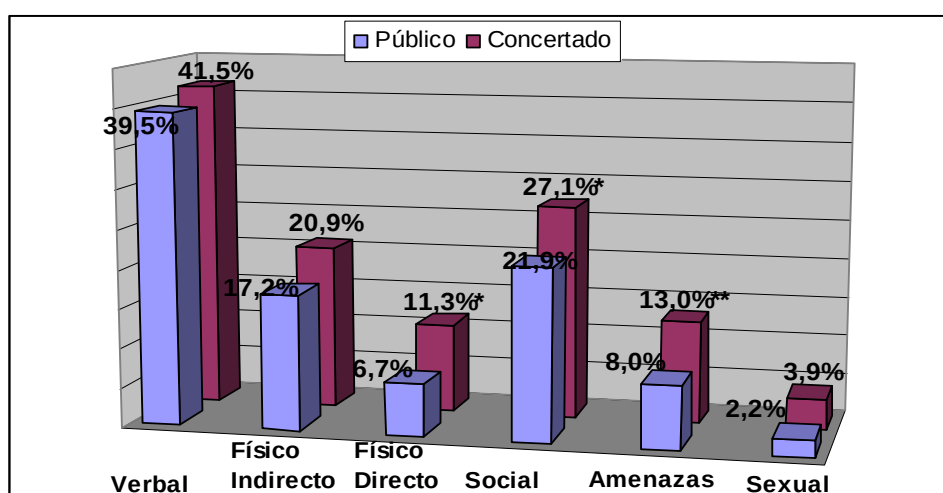


**Gráfico 5. 40.** Tipología de maltrato según **víctimas** en centros públicos y concertados. ( $p < .001^{***}$ ;  $p < .01^{**}$ ;  $p < .05^{*}$ )

Y por último, los espectadores (gráfico 5. 41) de los centros concertados consideran que ven significativamente más situaciones de maltrato que los de los públicos en todas las tipologías estudiadas: verbal (80,1% \*\*\*), físico indirecto (45,5% \*\*\*), físico directo (43,6% \*\*\*), exclusión social (65,4% \*\*\*), chantajes (35,0% \*\*\*) y sexual (12,9% \*\*).

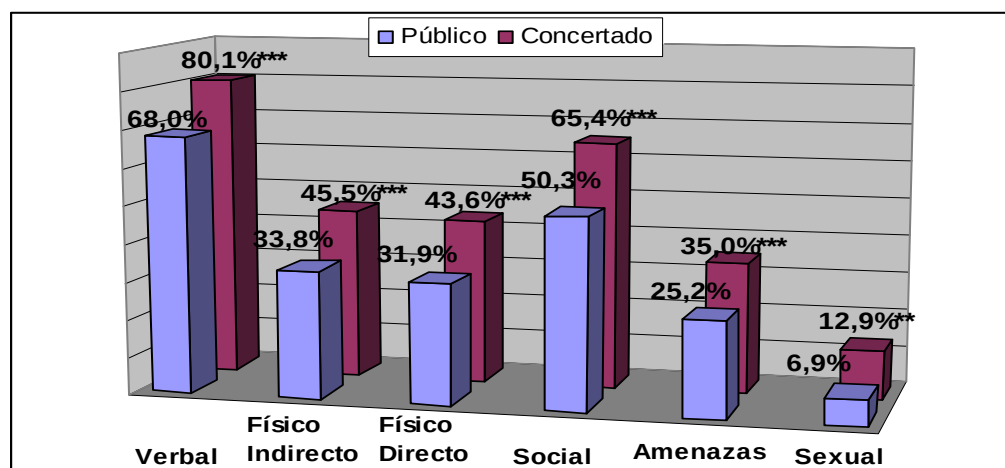


**Gráfico 5. 41.** Tipología de maltrato según **espectadores** en centros públicos y concertados. ( $p < .001$ \*\*\*;  $p < .01$  \*\*;  $p < .05$  \*)

Apoyado en los datos ofrecidos podemos decir que la titularidad de los centros educativos: públicos y concertados, estudiados tienen gran significatividad para explicar la incidencia del fenómeno; siendo mayor en los segundos desde la perspectiva de los agresores, de las víctimas y de los espectadores.

#### Microsistema: género (pre-test alumnado)

En primer lugar (tabla 5. 20) ofrecemos la matriz de datos con las diferencias de género en torno a las conductas agresivas como agresor, víctima y espectador junto con el grado de significación encontrado tras aplicar chi-cuadrado.

| Ti<br>po         | Conducta                             | Agresor        |                |                |                | Víctima        |                |                |                | Espectador     |                |                |                |
|------------------|--------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
|                  |                                      | A veces        |                | Muchas veces   |                | A veces        |                | Muchas veces   |                | A veces        |                | Muchas veces   |                |
|                  |                                      | Chi<br>co<br>% | Chi<br>ca<br>% | Chi<br>co<br>% | Chi<br>ca<br>% | Chi<br>co<br>% | Chi<br>ca<br>% | Chi<br>co<br>% | Chi<br>ca<br>% | Chi<br>co<br>% | Chi<br>ca<br>% | Chi<br>co<br>% | Chi<br>ca<br>% |
| verbal           | Insultan                             | 61,8<br>***    | 46,3           | 4,2            | 2,6            | 47,0<br>***    | 37,8           | 8,2            | 5,7            | 50,1           | 52,1           | 23,0           | 23,3           |
|                  | Ponen mote                           | 32,4<br>***    | 21,8           | 3,1            | 1,9            | 33,2<br>***    | 24,7           | 8,7            | 4,8            | 51,6           | 49,4<br>*      | 21,7           | 27,5           |
|                  | Hablan mal de otros                  | 41,6           | 46,7<br>*      | 1,2            | 1,8            | 28,9           | 32,3           | 3,8            | 3,1            | 45,6           | 47,0<br>***    | 11,4           | 20,4           |
|                  | Rompen cosas                         | 4,8<br>**      | 1,5            | 0,2            | 0,5            | 8,4            | 7,2            | 1,3            | 1,5            | 26,0           | 25,7           | 3,5            | 38             |
| Físico indirecto | Roban cosas                          | 4,1<br>**      | 1,4            | 0,6            | 0,3            | 10,8           | 8,1            | 1,7            | 2,1            | 19,4           | 22,0           | 4,2            | 5,2            |
|                  | Esconden cosas                       | 26,7<br>***    | 18,7           | 2,0            | 1,0            | 33,5<br>*      | 27,1           | 2,4            | 2,6            | 41,1           | 45,5           | 10,6           | 9,9            |
| Físico directo   | Pegan                                | 13,2<br>*      | 10,0           | 0,8            | 0,4            | 9,0            | 6,0            | 1,6            | 1,2            | 32,4           | 31,7           | 8,9            | 8,2            |
|                  | Pegan cuando no hacen lo que quieren | 6,2<br>*       | 3,7            | 0,7            | 0,1            | 6,6<br>***     | 2,6            | 1,9            | 0,7            | 21,5           | 20,8           | 7,3            | 5,2            |
|                  | Ignoran                              | 35,7<br>*      | 30,5           | 3,5            | 2,7            | 14,6           | 14,9           | 1,6            | 1,2            | 38,7           | 39,8           | 10,4           | 12,8           |
| Social           | Extienden rumores                    | 11,1<br>**     | 6,5            | 1,1            | 0,3            | 18,2           | 18,1           | 3,4            | 3,3            | 30,4           | 32,6           | 8,2            | 9,8            |
|                  | Se rien de otros                     | 55,7<br>**     | 50,9           | 6,6            | 4,1            | 29,3<br>*      | 24,9           | 4,5            | 3,2            | 47,2           | 50,0<br>*      | 17,8           | 22,2           |
| Amenazas         | Amenazan                             | 11,0<br>***    | 5,6            | 1,1            | 0,3            | 12,6<br>***    | 5,8            | 1,8            | 1,5            | 27,6           | 23,6           | 8,2            | 8,8            |
|                  | Con armas                            | 1,4            | 1,5            | 0,7            | 0,1            | 1,9            | 1,4            | 0,7            | 0,1            | 6,1            | 5,9            | 1,9            | 1,4            |
|                  | Para meter miedo                     | 16,4<br>***    | 7,8            | 1,4            | 0,8            | 13,9<br>***    | 9,1            | 2,3            | 1,7            | 30,9           | 29,6           | 8,0            | 10,5           |
| Se - xua         | Acoso sexual                         | 1,3<br>*       | 0,8            | 0,6            | 0              | 1,6            | 2,6            | 0,4            | 0,5            | 7,1            | 5,0            | 2,3            | 1,7            |
| Ayuda            | Ayudan                               |                |                |                |                | 36,8           | 34,7           | 18,7           | 23,3           | 44,8           | 49,1<br>*      | 15,0           | 17,2           |

**Tabla 5. 20.** Incidencia por sexos de los distintos tipos de maltrato como agresores, víctimas y espectadores. Sombreados aparecen aquellas diferencias estadísticamente significativas aplicando chi cuadrado con nivel de significatividad ( $p < .001$ \*\*\*;  $p < .01$ \*\*,  $p < .05$  \*).

Queda claramente establecido que la variable género matiza los datos de incidencia general del problema estudiado. Para apoyar esta idea en el gráfico 5. 42, aparecen aquellas conductas reconocidas **como agresores**, en las que el sexo masculino presenta diferencias estadísticamente significativas. En él exponemos, además de los totales acumulados de las respuestas “a veces” y “muchas veces”, el nivel de significación tras la aplicación de chi-cuadrado.

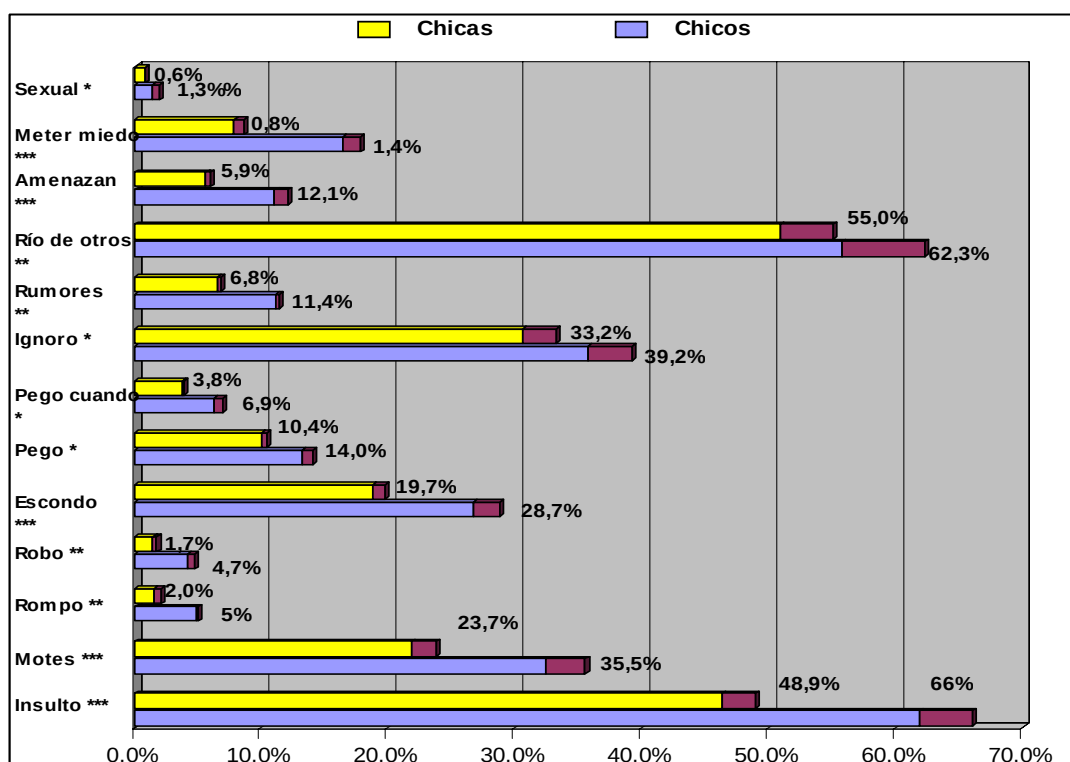


Gráfico 5. 42. Conductas de maltrato que los chicos (agresor) realizan más que las chicas (estadísticamente significativas). Nivel de significatividad señalado en el título. ( $p < .001$ \*\*\*;  $p < .01$  \*\*;  $p < .05$  \*).

Como vemos, en casi todas las conductas los chicos como agresores tienen diferencias muy significativas con las chicas en: insultar (66%\*\*\*), poner motes (35,5%\*\*\*), esconder (28,7%\*\*\*), amenazar (12,1%\*\*\*) y amenazar para meter miedo (1,4%\*\*\*); mientras que romper cosas (5% \*\*), extender rumores (11,4%\*\*\*) y reírse de otros (63,3%\*\*\*) estarían en segundo lugar de significatividad; y pegar (14,0%\*), ignorar (39,2%\*) y el acoso sexual (1,3%\*). En el caso de las chicas tan sólo hay una conducta que realizan significativamente más que los chicos: hablar mal de otros (\*). Por otro lado, amenazar con armas no presenta diferencias en cuanto al género.

Sin embargo, **como víctimas** (gráfico 5. 43) tienen las mismas posibilidades de serlo chicos y chicas en 7 tipos de agresión: hablar mal, romperme cosas, robarme cosas, pegarme, ignorarme, extender rumores míos y amenazar con armas. Por el contrario, los chicos tienen más probabilidades de ser víctimas de insultos (55,2%\*\*\*), motes (41,9%\*\*\*), amenazas (14,4%\*\*\*), y hacerlo solo para meter miedo (16,2%\*\*\*), y de agresión física cuando no hacen lo que otros quieren (8,5%\*\*\*), con diferencia muy

significativa sobre las chicas y de forma algo menor de reírse de ellos (33,8\*) y esconderle cosas (35,9%\*). Por lo tanto el sexo también es relevante para el la distribución de incidencia de las víctimas de maltrato escolar.

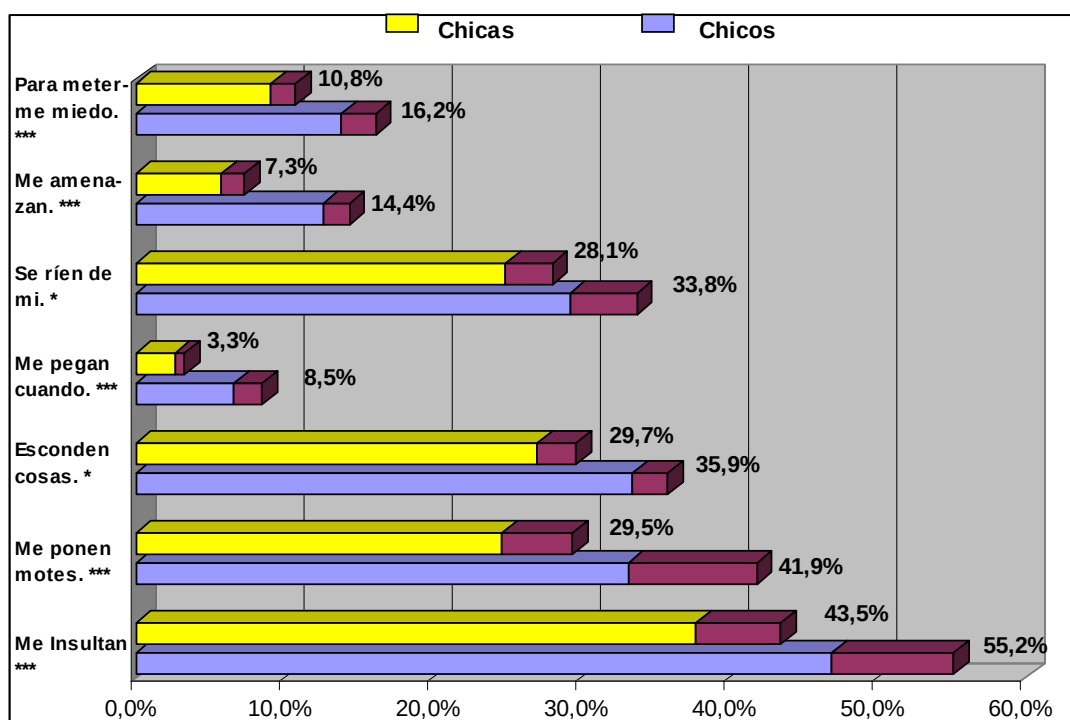


**Gráfico 5. 43.** Conductas de maltrato que los chicos reciben (víctima) más que las chicas (estadísticamente significativas). Nivel de significatividad señalado en el título. (p < .001\*\*\*; p < .01 \*\*; p < .05 \*).

Cuando analizamos desde el punto de vista de **espectador** (gráfico 5.44) aparecen, por el contrario, que las chicas dicen ver, significativamente más, algunas conductas que los chicos, como son el caso de hablar mal de otros (67,4%\*\*\*), ponerle mote (76,9%\*) y reírse de otros (72,2%\*) en el caso de las conductas de acoso escolar y, también, ven ayudar más que los chicos (66,3%\*)

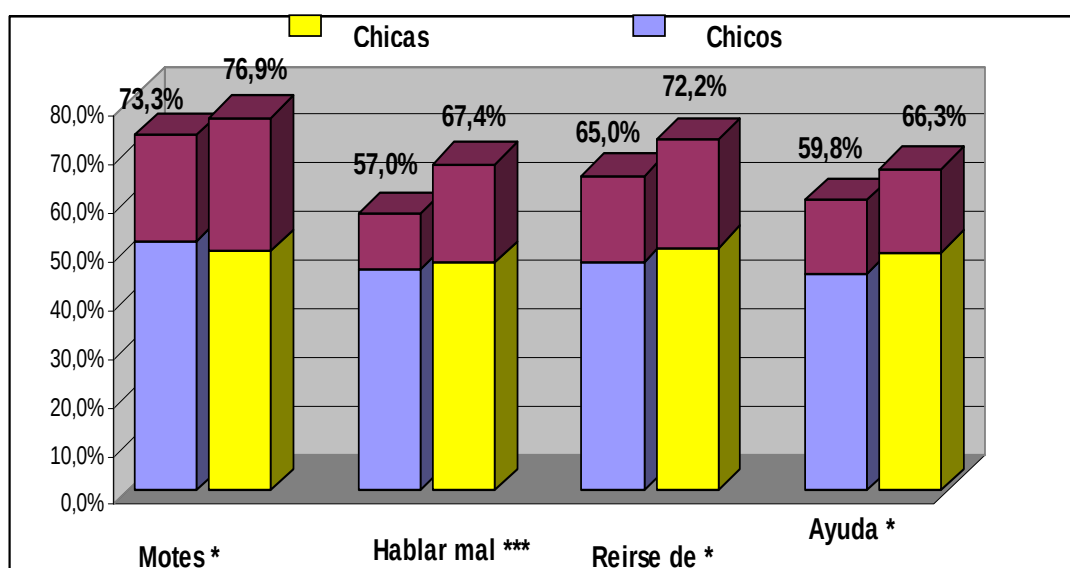


**Gráfico 5. 44.** Conductas de maltrato que las chicas ven (Espectador) más que los chicos (estadísticamente significativas). Nivel de significatividad señalado en el título. ( $p < .001$ \*\*\*;  $p < .01$  \*\*;  $p < .05$  \*).

#### H) Conocer qué estrategias emplea el profesorado frente al acoso escolar.

Otro de los centros de interés de este estudio es conocer qué tipo de estrategias emplean los profesores una vez que han detectado un caso de acoso escolar, para ello, a través del grupo de discusión planteamos una dimensión que analizamos a continuación.

**Grupo de discusión profesorado. Dimensión: R. M. respuesta al maltrato entre escolares.**

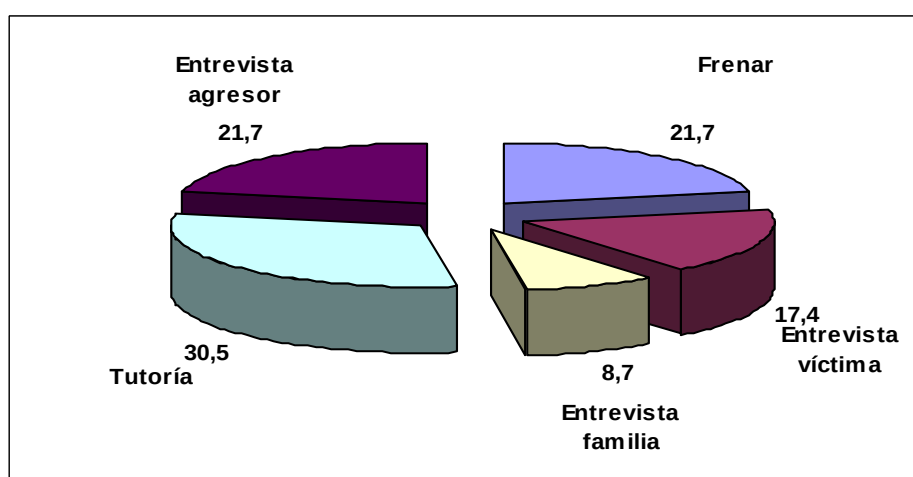


**Gráfico 5. 45.** Grupo de discusión. Porcentaje de los códigos de la dimensión 4: "Respuesta al maltrato entre escolares." R. M.

Los dos grupos mencionan que la primera respuesta, una vez detectado algún tipo de conducta sospechosa de intimidación, es hablar con el orientador del centro.

*“En los casos que hemos tenido, la orientadora ha sido quien ha entrevistado.”*

*“Cuando tenemos dudas lo que hacemos es rápidamente hablar con el orientador. (Risas)”*

Si tienen que actuar los tutores suelen emplear tres estrategias:

1. Frenar la situación de maltrato.

*“Si vemos algo raro lo que hacemos es frenar lo que esté pasando: las bromas, las risas...”*

*“Muchas veces notamos que pasa algo pero no sabemos qué. Lo que intento es que se tranquilice la situación e intento analizar qué pasa luego.”*

2. Hablar con los implicados: tanto agresor o agresores como con la víctima

*“Yo creo que lo principal es hablar con la víctima, con los agresores, si hay más de uno. Hablar lo primero.”*

3. Tratar el tema con la tutoría en la sesión semanal establecida para ello o, si se estima necesario, emplear una sesión de otra asignatura para tratar la situación.

*“Estuvimos en clase refiriéndonos al problema, con el grupo en general aprovechando que él no estaba. Pero en ningún momento quisimos ponerlo sobre aviso. Que él se diera cuenta que nosotros habíamos detectado, que estaba manipulando el grupo. Entonces, sí que a través de una dinámica hicimos que el grupo, pues se desahogara y dijera todo lo que estaba pasando. Que la verdad es que nos quedamos sorprendidos de lo que manifestaron.”*

*“Cuando hay una situación en la que el grupo ha vivido una participación en estos temas se intenta resolver a través de tutoría.”*

Otro tipo de intervención más técnico se deja en manos del Departamento de Orientación que suele emplear cuestionarios, sociométricos, entrevistas con los implicados, etc.



*“En las intervenciones con la posible víctima, se habla se entrevista en privado el orientador con ella y después la opinión la compartimos todos.”*

*“Y a raíz de ahí, pues la orientadora pasó un test sociométrico estando él (el agresor) y sin estar él, para ver hasta qué punto su presencia influía en la respuesta de sus compañeros.”*

*“Además de eso más adelante vamos a hacer alguna dinámica a nivel de grupo, de empatía, etc., hay que trabajar mucho con el grupo”*

*“Hacer una intervención en el grupo, exponiendo que determinadas conductas cómo no se deben hacer o cómo...”*

Por otro lado entienden que es muy importante que el Equipo Docente actúe al unísono. Que adopten unos acuerdos de actuación y se mantengan para que lo que se adelante en una sesión por un profesor no se retroceda en otra con un profesor distinto.

*“Lo importante era que todos actuáramos de la misma forma, todos a una.”*

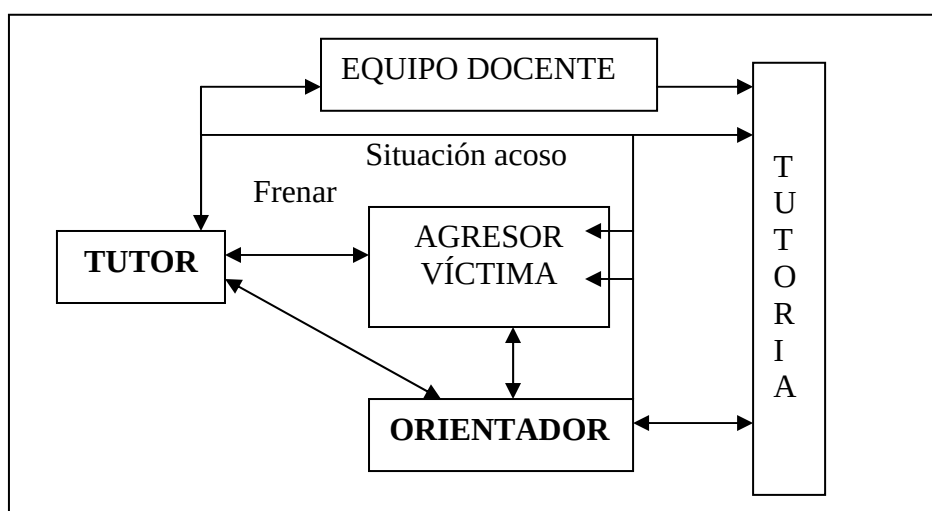


**Figura 5.4.** Actuación del profesorado ante el maltrato escolar.

**5. 4. 2. Objetivo general 2. Diseñar, elaborar, implementar y valorar un programa para el Primer Ciclo de educación Secundaria que permita sensibilizar al alumnado y al profesorado e intervenir en la dinámica bullying.**

En este objetivo general hemos establecido tres objetivos específicos, de los cuales el diseño, elaboración (**objetivo I**) e implementación (**objetivo J**) quedan resueltos en el capítulo 4 dedicado al diseño de esta investigación.

|             | INSTRUMENTO                              | DIMENSIÓN                                      |
|-------------|------------------------------------------|------------------------------------------------|
| ALUMNADO    | K. 1. Pos-test alumnado                  | Opinión sobre el programa                      |
|             | K. 2. Sesión de tutoría de investigación |                                                |
| PROFESORADO | K. 3. Grupo de Discusión profesores      | Opinión sobre el programa “Ver para prevenir”  |
|             | K. 4. Cuestionario profesores            | K. 4. 1. Valoración de medios audiovisuales    |
|             |                                          | K. 4. 2. Valoración de sesiones de tutoría     |
|             |                                          | K. 4. 3. Facilidad de aplicación del programa. |

**Tabla 5. 21** Instrumentos y dimensiones empleadas para conocer la opinión del programa de alumnado y profesorado.

**K) Obtener la opinión del profesorado y alumnado sobre la intervención diseñada y aplicada.**

Para conocer la opinión del profesorado y alumnado hemos establecido varias dimensiones en cuatro instrumentos de investigación (tabla 5. 21):

**Alumnado**

**K. 1. Pos-test alumnado. Dimensión “Opinión sobre el programa”**

El postest, consta además de las dimensiones del pre-test, que acabamos de analizar, de un bloque previo a los ítems en el que el alumnado en una escala líkert se situaban en

torno a las opiniones sobre algunos aspectos del programa: el 1 indicaba “nada de acuerdo” y el 5 “muy de acuerdo”.

Ítem b) Las sesiones de tutoría han sido muy interesantes.

Tras la aplicación de las sesiones de tutoría del programa “Ver para prevenir” el alumnado puntúa con una media de 3,86 sobre 5 el interés que les ha despertado, la mediana es 4 puntos y la moda 5. En el gráfico 5. 46 representamos la distribución de la respuesta a este ítem: el 5 alcanza el 32,5%, el 4 el 23,6% y el 3 el 23,3%. Lo que indica que al alumnado les ha interesado mucho las sesiones realizadas (79,4%).

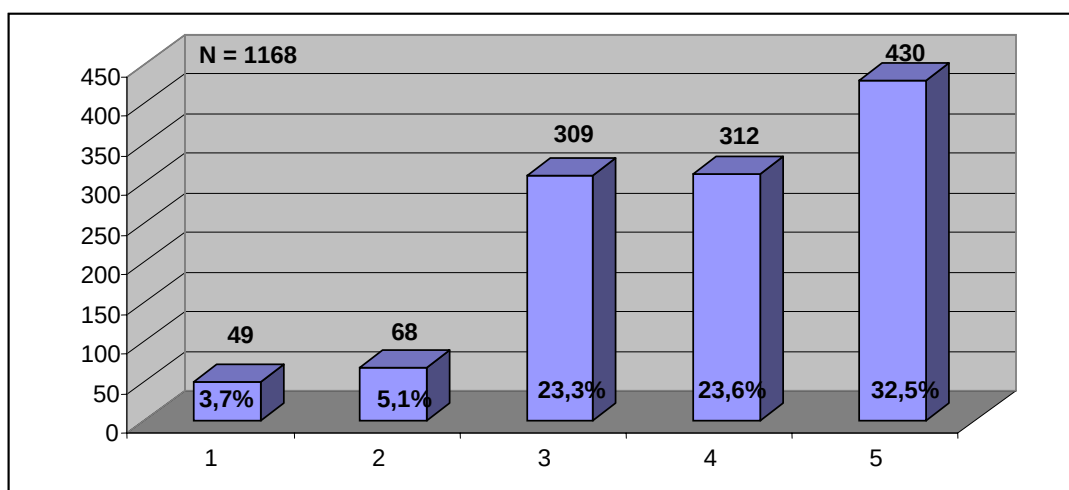


**Gráfico 5. 46.** Distribución de frecuencias y porcentajes del interés despertado por las sesiones de tutoría sobre bullying del programa “Ver para prevenir”.

Ítem c) Los vídeos de “Adolfo” y “Un día más” me han aclarado mucho el tema del maltrato entre escolares.

Las respuestas a este ítem se han centrado en torno al 4 (media 4,04, mediana 4). De la distribución de frecuencias (gráfico 5. 47) lo más interesante es que entre las puntuaciones “5” (505), y “4” (358) representan el 65,1%. Evidenciando, que los vídeos han permitido aclarar las situaciones de acoso escolar al alumnado.

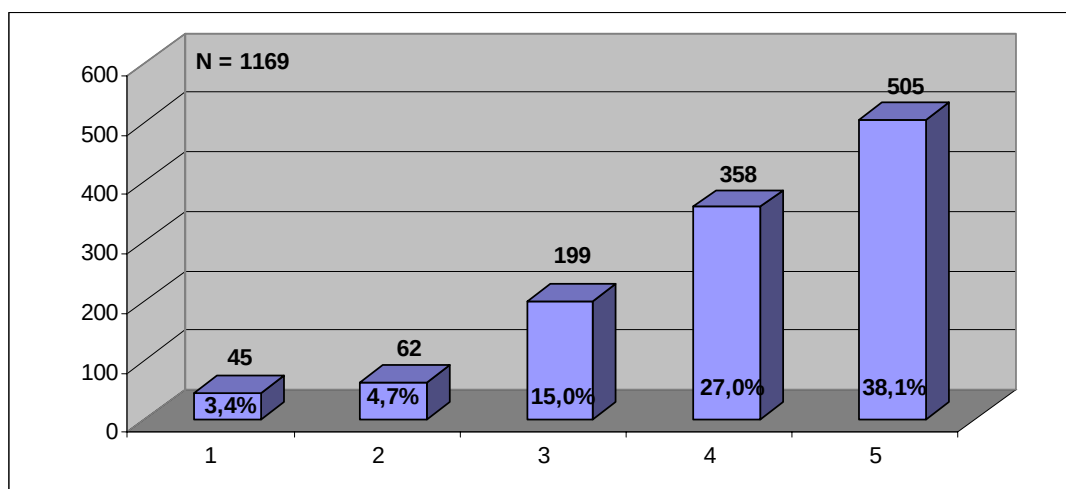


**Gráfico 5. 47.** Distribución de frecuencias y porcentajes de cuánto han aclarado el tema del acoso escolar las sesiones de tutoría sobre bullying del programa "Ver para prevenir".

Ítem d) Después de estas sesiones he comprendido mejor qué es el maltrato entre escolares y a las víctimas.

La media de esta respuesta (gráfico 5. 48) se sitúa en 4,23 sobre 5 y la mediana en 5, lo que indica que según, el propio alumnado, las sesiones de tutoría les han hecho comprender mejor las situaciones que rodean el acoso escolar. En concreto destaca que el 71,4% ha marcado "4" ó "5" sobre 5.

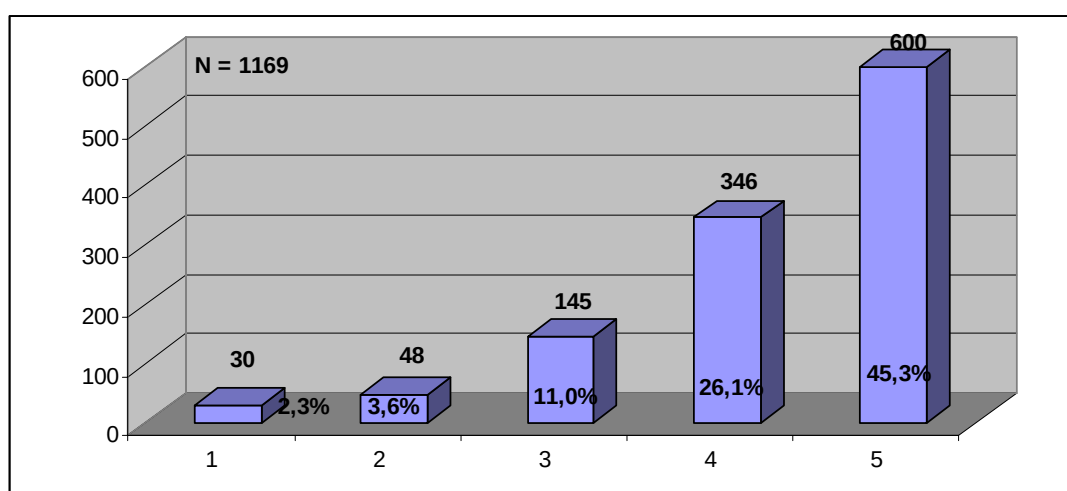


**Gráfico 5. 48.** Distribución de frecuencias y porcentajes del aumento de comprensión del acoso escolar tras las sesiones de tutoría sobre bullying del programa "Ver para prevenir".

Ítem e) Me gustaría seguir trabajando este tema en clase.

Para finalizar este bloque, se les pregunta si les gustaría seguir trabajando el problema del acoso escolar en clase, siendo la media de las respuestas 3,85 sobre 5 y la mediana 4. De nuevo (gráfico 5. 49), como en las anteriores, las más cercanas a 5 son mayoritarias: 57,9% puntúa el “4” ó “5” sobre 5.

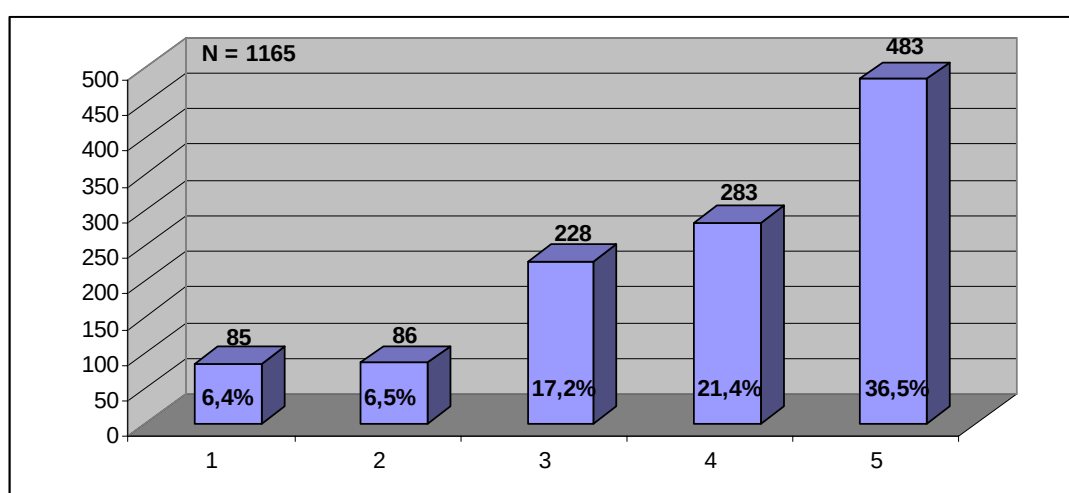


**Gráfico 5. 49.** Distribución de frecuencias y porcentajes del deseo de seguir tratando el tema del acoso escolar tras las sesiones de tutoría sobre bullying del programa “Ver para prevenir”.

## K. 2. Sesiones de tutoría de investigación.

Este instrumento lo hemos diseñado para conocer la opinión del alumnado de otra forma menos estereotipada que los cuestionarios esperando que mediante grupos cooperativos espontáneos aparezca un discurso que nos permita indagar en los motivos de los posibles efectos del programa.

Una vez analizado el discurso obtenido de la transcripción de las cintas que se grabaron durante la realización aportamos algunos de los comentarios que hizo más frecuentemente el alumnado durante los grupos cooperativos. Los entrecomillados son frases literales extraídas de la transcripción de las cintas.

- Los dos vídeos han gustado pero más el de “Adolfo” sobre todo por ser “más atractiva la música”, “cómo está contado” y comprender “que maltratar no te lleva a ningún sitio”.
- Las sesiones han cumplido con su cometido “Nos lo hemos pasado bien, nos hemos divertido y hemos aprendido que lo peor que podemos hacer es quedarnos callado”
- Se ha mejorado la comprensión del fenómeno “Nos ha servido porque hemos comprendido mejor las cosas”
- Les ha parecido poco y querrían haber seguido con más sesiones de tutoría similares, “nos gustaría que hubiera más sesiones de este tipo, con los vídeos nos enteramos mejor de las cosas”
- Han visto reflejado lo que ocurre en la pantalla con lo que pasa en la realidad “sí es lo que pasa en realidad, Adolfo existe”
- Estiman necesario que los videos se visionaran en todos los centros y que lo vieran sobre todo los agresores para que sepan el daño que hacen, “habría que hacer más sesiones porque así nos ayudaría a cambiar el comportamiento de los agresores.”

|                    |
|--------------------|
| <b>Profesorado</b> |
|--------------------|

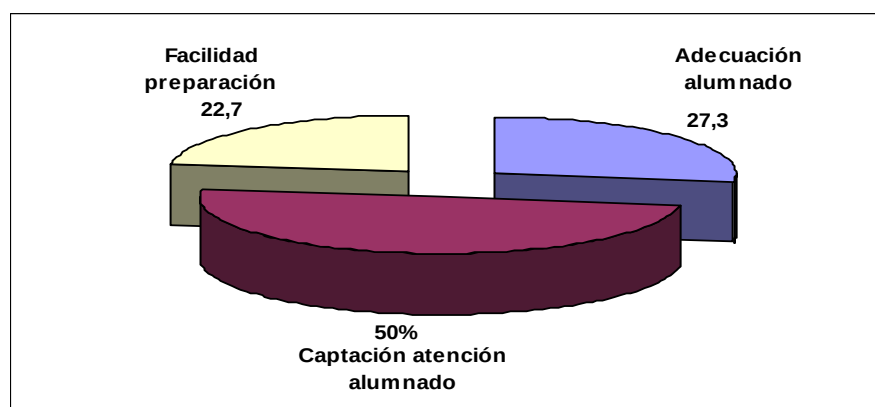
**K. 3. Grupo de discusión: O. P. Opinión sobre el Programa “Ver para prevenir”.**

**Gráfico 5. 50.** Grupo de discusión. Porcentaje de los códigos de la dimensión 5 “Opinión sobre el Programa “Ver para prevenir”. O. P

A partir de esta dimensión, la quinta, aparecen las referencias sobre el programa-investigación “Ver para prevenir” como estrategia de intervención, que estudiamos en esta tesis.

Esta dimensión no ha tenido una frecuencia mayor porque los participantes de los dos grupos de discusión se mostraron bastante de acuerdo con los comentarios registrados y no se produjo debate.

Sobre los materiales que se les han presentado para administrar las dos sesiones de tutoría se han mostrado muy satisfechas con ella, haciendo bastantes comentarios positivos sobre los mismos.

En concreto sobre el empleo de materiales audiovisuales ha sido general el comentario de que ha sido acertado por favorecer la participación del alumnado y hace huir al profesorado del discurso moralista.

*“A mí me ha gustado, porque me gustan los materiales audiovisuales en las tutorías, porque si no es fácil caer con cierta facilidad adoctrinar, aconsejar o asesorar como un padre prior y no es lo deseable.”*

*“Siempre que hay materiales así me facilita mucho más la participación del grupo que llevar un guión predeterminado.”*

*“Todo lo que sea salir de las explicaciones del profesor es bueno, es más interesante.”*

Sobre el diseño de los clips de vídeo también se han mostrado bastante satisfechos.

*Y los materiales estos en concreto sí que me han gustado, considero que están bastante bien enfocados y elaborados.”*

*“Los vídeos se hacían cortos.”*

*“Está adaptado a los alumnos, parecen hechos desde su punto de vista.”*

La captación de la atención del alumnado durante las sesiones es el código que ha tenido una frecuencia mayor en esta dimensión. Mientras se desarrollaban las sesiones los alumnos/as mostraron interés y asistieron en silencio a las proyecciones y participaron mucho en las sesiones de tutoría establecidas.

*“Las sesiones parece que tuvieron éxito: los alumnos estaban atentos, interesados, ha participado mucho durante las sesiones”*

*“Los alumnos han estado muy interesados.”*

*“Además el nombre de Adolfo se les ha quedado y decimos A ver cuántos Adolfos hay aquí?. Han asimilado muy bien el video.”*

También expresan que las sesiones y la proyección de los vídeos no ha supuesto ningún problema especial que se han aplicado como otras sesiones que dan a lo largo del curso, con la diferencia de que, cada vez hay más que emplean los medios audiovisuales, esta para cada sesión emplea una.

*“Está muy bien que las sesiones comiencen con los vídeos, esto permite captar la atención de los alumnos y arrancar de una forma que especial, no sé, más... a su nivel.”*

*“Las hemos preparado igual que las otras, nos reunimos con la orientadora, vemos como la vamos a hacer en clase, igual”*

#### **K. 4. Cuestionario para el profesorado. Dimensión: Valoración de los medios audiovisuales. M. A.**

Con este bloque pretendíamos conocer diversos aspectos que había observado el profesorado tutor sobre los audiovisuales durante su aplicación. En la tabla 5. 21 presentamos las medias y las desviaciones típicas de las escalas de grado 7 diseñadas. En todas se obtienen puntuaciones muy altas, por encima de 5,50 sobre 7; concretamente destacan 5,95 que alcanza el audiovisual de “Adolfo” en el grado de atención y adecuación al alumnado y 5,81 de historia contada. La menos altas es 5,55, del vídeo “Un día más” que comparten la historia contada y los contenidos expuestos.



Las medias indican (tabla 5. 22) que los audiovisuales empleados son adecuados al alumnado, cuentan bien la historia de acoso escolar de una forma significativa para el alumnado captando mucho su atención. En las observaciones, tres profesores, escribieron, mostrarse sorprendidos por el grado de atención obtenido durante el visionado de los vídeos.

| Ítems/vídeos<br>Escala líkert 1 (menor valoración) a 7 (mayor valoración) | Un día más |      | Adolfo |      |
|---------------------------------------------------------------------------|------------|------|--------|------|
|                                                                           | Media      | D. T | Media  | D. T |
| 1. Historia contada                                                       | 5,55       | 0.88 | 5,81   | 0.94 |
| 2. Significatividad de la historia contada para el alumnado               | 5,62       | 0.98 | 5,67   | 0,87 |
| 3. Contenidos expuestos                                                   | 5,55       | 0.99 | 5,74   | 1,03 |
| 4. Adecuación al alumnado                                                 | 5,67       | 0.97 | 5,95   | 0,85 |
| 5. Grado de atención del alumnado durante el visionado                    | 5,60       | 0.98 | 5,95   | 0,93 |
| 6. Valoración global                                                      | 5,60       | 0.91 | 5,74   | 0,82 |

Tabla 5. 22. Medias y desviaciones típicas de valoración de los audiovisuales empleados

#### K. 5. Cuestionario para el profesorado. Dimensión: *Valoración de las sesiones de tutoría.*

A través de este bloque de ítems queríamos conocer cómo habían impactado las sesiones de tutoría en distintas capacidades y valores morales del alumnado durante su aplicación. Se desprende (tabla 5. 23) que en todos los aspectos que se proponen se alcanzan puntuaciones altas, la más baja es 4,81 sobre 7 en el ítem 9 de la sesión de tutoría de “Un día más”. Las más altas son el ítem 8 “desarrollo moral” (media = 5,55 sobre 7) y desarrollo de la tolerancia (media = 5,36 sobre 7). El profesorado opina que las sesiones de tutoría diseñadas mejoran la tolerancia, la comunicación, el razonamiento moral, facilitan la integración y cooperación del alumnado y ayudan a superar las situaciones de maltrato.

| Escala líkert 1 (nada de acuerdo) a 7 (muy de acuerdo)       | “Un día más” |       | “Adolfo” |       |
|--------------------------------------------------------------|--------------|-------|----------|-------|
|                                                              | Media        | D. T. | Media    | D. T. |
| 7. Desarrollo de la capacidad de comunicación.               | 5,21         | 0,92  | 5,29     | 0,80  |
| 8. Desarrollo del razonamiento moral                         | 5,24         | 1,10  | 5,55     | 1,10  |
| 9. Superación de las situaciones de maltrato entre escolares | 4,81         | 0,83  | 5,17     | 0,86  |
| 10. Integración en la clase a través de la dinámica de grupo | 5,0          | 1,03  | 5,21     | 0,78  |
| 11. Aprender a cooperar                                      | 4,98         | 0,89  | 5,19     | 0,83  |
| 12. Desarrollo de la tolerancia                              | 5,21         | 1,02  | 5,36     | 0,85  |

**Tabla 5. 23.** Medias y desviaciones típicas de valoración de las capacidades y valores que desarrollan las sesiones de tutoría.

**Cuestionario para el profesorado. Dimensión: *Facilidad de aplicación de las sesiones de tutoría.***

Uno de los fundamentos de la investigación es la facilidad de aplicación y preparación de las sesiones de tutoría. Sobre estos aspectos se les pregunta al profesorado en los ítems 1, 2 y 6 del bloque realización de las sesiones de tutoría (tabla 5. 24).

| Facilidad de la aplicación de las sesiones de tutoría                                                              |       |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|
| Escala líkert 1 (nada de acuerdo) a 7 (muy de acuerdo)                                                             | Media | D. T. |
| 1. Las sesiones han sido fáciles de aplicar                                                                        | 5,78  | 1,01  |
| 2. Las sesiones se aplican de forma similar que otras sesiones que sobre otros temas tengo que aplicar en tutoría. | 4,90  | 1,35  |
| 6. El formato del programa “Ver para prevenir” ha necesitado poca preparación previa.                              | 5,00  | 1,39  |
| 7. La información que se adjunta al DVD es suficiente para aplicar las sesiones adecuadamente                      | 5,29  | 1,07  |

**Tabla 5. 24.** Medias y desviaciones típicas de la facilidad de aplicación de las sesiones de tutoría que forman parte del programa “Ver para prevenir”.

Como se desprende de la tabla 5.24, el profesorado considera que han sido fáciles de aplicar (media = 5,78 sobre 7), que se administran de igual manera que otras (media = 4,90 sobre 7) y que requiere poca preparación previa (media = 5,00 sobre 7).

**5. 4. 3. Verificar experimentalmente la eficacia del programa en su contexto ecológico aplicado por el profesorado tutor en colaboración con los orientadores.**

Para detectar los efectos que el programa de prevención “Ver para prevenir” ha tenido sobre las conductas de maltrato entre el alumnado, diseñamos dimensiones en varios instrumentos (tabla 5. 2).

**L) Contrastar los efectos de la intervención: programa “Ver para prevenir”.**

Por un lado, pretendíamos contrastar con el profesorado que ha aplicado el programa los efectos que habían observado, a través de la dimensión “Efectos observados del programa” de los grupos de discusión y “Efectos en la sensibilización del profesorado” del cuestionario para el profesorado. Por otro lado, elaboramos un cuestionario de autoinforme para el alumnado mediante diseño test-retest con grupo de control no equivalente; basándonos en el análisis estadístico de las diferencias de las medidas entre las respuestas entre el antes y el después de la intervención y, a su vez, entre los grupos control y experimental. En la tabla 5. 25, resumimos los instrumentos y dimensiones que hemos diseñado para cumplimentar este objetivo.

|                            | INSTRUMENTO                                              | DIMENSIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>L.1<br/>PROFESORADO</b> | L. 1. 1. Cuestionario profesorado                        | Efectos observados del programa.                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                            | L. 1. 2. Grupo de Discusión profesorado                  | Efectos observados tras el programa.                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>L. 2<br/>ALUMNADO</b>   | L. 2. Pre-test vs Pos-test grupo control vs experimental | L. 2. 1. Efectos sobre las conductas de maltrato.<br>L. 2. 2. Contraste efectos intervención según el sistema ecológico<br>L. 2. 3. Contrastar efectos del programa en los agresores, víctimas y espectadores identificados.<br>L. 2. 4. Exploración de efectos sobre las conductas de ayuda en caso de maltrato. |

**Tabla 5. 25.** Instrumentos y dimensiones empleadas para detectar los efectos del programa “Ver para prevenir”

**Profesorado**

**L. 1. Efectos observados por el profesorado.**

**L. 1. 1. Cuestionario para el profesorado. Dimensión: “Sensibilización de los tutores ante el problema”.**

Para conocer si se consigue sensibilizar al profesorado hemos incluido varios ítems, cuyos resultados reflejamos en la tabla 5. 26. Según las medias de las respuestas del profesorado, éstos consideran que se han interesado (media = 5,44 sobre 7) e implicado más (media = 5,53 sobre 7) en el fenómeno del acoso escolar, reconocen que saben mejor cómo actuar (media = 5,17 sobre 7), concediéndole mayor importancia de la que hasta ahora le daban (media = 5,41) y que se deben realizar más actividades (media = 5,54 sobre 7) y sesiones (media = 5,88 sobre 7) sobre este tema.

| <b>Sensibilización de tutores ante el bullying</b>                                                                      |              |              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| <b>Escala likert 1 (nada de acuerdo) a 7 (muy de acuerdo)</b>                                                           | <b>Media</b> | <b>D. T.</b> |
| <b>3. Tras la aplicación de las sesiones me he interesado más en el fenómeno del abuso entre escolares</b>              | <b>5,44</b>  | <b>1,28</b>  |
| <b>4. Tras la aplicación de las sesiones me he implicado más en el fenómeno del abuso entre escolares</b>               | <b>5,53</b>  | <b>1,43</b>  |
| <b>5. Tras la aplicación de las sesiones sé mejor como actuar ante el fenómeno del abuso entre escolares</b>            | <b>5,17</b>  | <b>1,54</b>  |
| <b>8. Se deberían aplicar más sesiones de tutoría sobre el bullying</b>                                                 | <b>5,88</b>  | <b>1,05</b>  |
| <b>9. Tras la aplicación de las sesiones le concedo mayor importancia al abuso entre escolares</b>                      | <b>5,41</b>  | <b>1,35</b>  |
| <b>10. El formato empleado en este programa sería adecuado para otros contenidos que se desarrollan en las tutorías</b> | <b>5,53</b>  | <b>0,98</b>  |
| <b>11. Tras la aplicación del programa me gustaría hacer más actividades sobre este tema</b>                            | <b>5,54</b>  | <b>1,14</b>  |

**Tabla 5. 26.** Medias y desviaciones típicas de la sensibilización del profesorado tras la aplicación de las sesiones de tutoría que forman parte del programa “Ver para prevenir”.

**Dimensión efectos sobre la convivencia en clase.**

Con estas preguntas queríamos saber si el profesorado tutor había observado algún tipo de efecto sobre sus clases desde el comienzo de la aplicación de las sesiones de tutoría

hasta que se realiza el cuestionario (según los casos es un lapso de dos meses). Entre los efectos que más ha notado el profesorado (tabla 5. 27) es el descenso del número de partes por problemas de convivencia (media = 5,54 sobre 7), que los alumnos/as que ayudan a las víctimas saben mejor lo que tienen que hacer (media = 5,11 sobre 7) y que los espectadores apoyan menos a los agresores (media = 4,87 sobre 7); a continuación, se dan menos casos de agresiones físicas (media = 4,70 sobre 7), hay más alumnos/as que ayudan a las víctimas (media = 4,65 sobre 7), ha disminuido la percepción de agresividad en clase (media = 4,63 sobre 7) y menos casos de motes ( media = 4,23 sobre 7) e insultos (media = 4,29 sobre 7).

| <b>EFFECTOS OBSERVADOS</b><br>Escala likert 1 (nada de acuerdo) a 7 (muy de acuerdo)   | <b>Media</b> | <b>D. T.</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|
| <b>1. Ha disminuido la percepción de agresividad en clase</b>                          | <b>4,63</b>  | <b>1,34</b>  |
| <b>2. Hay más alumnos/as que ayudan a las víctimas</b>                                 | <b>4,65</b>  | <b>1,45</b>  |
| <b>3. Los alumnos/as que ayudan a las víctimas saben mejor lo que tienen que hacer</b> | <b>5,11</b>  | <b>1,50</b>  |
| <b>4. Los espectadores apoyan menos a los agresores</b>                                | <b>4,87</b>  | <b>1,50</b>  |
| <b>5. Se dan menos casos de motes</b>                                                  | <b>4,23</b>  | <b>1,45</b>  |
| <b>6. Se dan menos casos de insultos</b>                                               | <b>4,29</b>  | <b>1,37</b>  |
| <b>7. Se dan menos casos de agresiones físicas</b>                                     | <b>4,70</b>  | <b>1,50</b>  |
| <b>8. Ha disminuido el número de partes por problemas de convivencia.</b>              | <b>5,54</b>  | <b>1,32</b>  |

**Tabla 5. 27.** Medias y desviaciones típicas de la percepción de los efectos del programa “Ver para prevenir” en las clases según el profesorado tutor.

En torno a las respuestas expresadas y las variables ubicación del centro: urbano-rural, tipo de centro: concertado-público y titulación del profesorado no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

#### **L. 1. 2. Grupo de discusión. Dimensión: E. O. Efectos observados tras programa.**

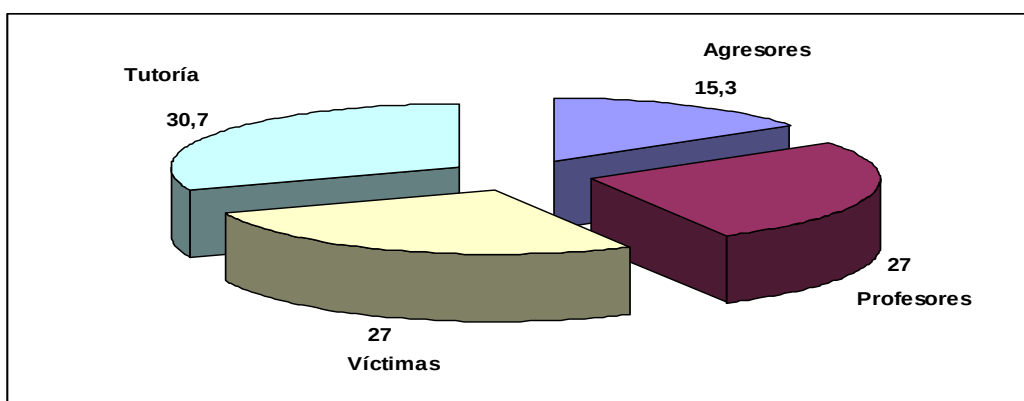


**Gráfico 5. 51.** Grupo de discusión. Porcentaje de los códigos de la dimensión 6 “Efectos observados tras programa.” E. O.

Según lo manifestado por los tutores (gráfico 5. 51) han encontrado efectos más o menos intensos en varios ámbitos: en las víctimas (7), en los agresores (4), pero sobre todo en las tutorías (8) (espectadores) que es el código de mayor frecuencia de esta categoría y también en los profesores (7).

Los tutores creen que las sesiones tienen éxito porque los alumnos/as se identifican con los personajes de los vídeos y después se les hace reflexionar sobre ello. Se ponen en el lugar, sobre todo de la víctima y de los espectadores. (Empatía)

*“Hombre, les ha hecho que se planteen el problema, entre ellos mismo charlan del tema, de las cosas que salen en la tele...”*

*“No se ven actores así, preparados. Son chiquillos normales, como ellos. A partir de ahí sí han hecho comentarios: ¿no quedamos en que tal?. Las conclusiones sí se les quedan. En los primeros días se escuchaba: ¡Me estás acosando! Usaban como referencia el vídeo.”*

*Quizás sea una de las cosas que más llaman la atención. A lo mejor es donde más se ven reflejados, en el papel que más se ven ellos. No se ven como agresores ni como agredidos sino como comparsa.*

Otra cuestión que les llamó la atención ha sido lo que ha durado el efecto de los vídeos en el alumnado.

*“Pero incluso, bastante tiempo después de las sesiones todavía sirve como referencia. Pero en las primeras semanas mucho más.”*

*“Se hace referencia al video, curiosamente, en muchas ocasiones, incluso después de haber pasado tiempo y ellos saben perfectamente todas las escenas. Es curioso, es una de las tutorías en las que más atención han prestado los alumnos. Con diferencia. Y han estado atentos, han captado muy bien el vídeo, han preguntado y ellos mismos han respondido. Al principio responden con la idea que ellos tienen de su barrio, de su casa y de todo lo que les rodea, luego cuando les haces reflexionar cambian las opiniones.”*

Han encontrado un efecto indirecto que les ha sorprendido y que era un objetivo de la investigación: la mayor implicación del profesor en estos asuntos:

*“Ha hecho que estemos más encima del problema. Más vigilantes y eso hace que ellos sepan que hay un problema.”*

*“Existe un problema y tú estas encima de él. Que estamos pendientes. Eso es bueno también que todos los profesores están pendientes del asunto. Se ha puesto el tema sobre la mesa.”*

*“Que tú sigues el problema (el profesor) y vigilas su comportamiento.”*



**Figura 5. 5.** Dinámica de los efectos observados tras la aplicación del Programa.

## **Alumnado**

### **L. 2. Contrastar los efectos que observa el alumnado.**

Hemos escogido un diseño cuasi-experimental con dos medidas: anterior y posterior al tratamiento con grupo de control, con objeto, en primer término, de poder estudiar el acoso escolar y la intervención preventiva que proponemos en su contexto ecológico y en segundo término, porque permite contrastar las diferencias entre los grupos experimental y control de forma fehaciente. Para respetar los grupos naturales de referencia de los

alumnos/as no es posible asacar el grupo control por aleatorización (equivalentes) por lo que se hace necesario comprobar que no existen diferencias significativas entre ambos a escala sociodemográfica y de puntuaciones en pre-test como condición expresa que permita atribuir las diferencias de puntuación en pos-test a la intervención y no a variables extrañas (García Gallego, C., 2001; Bisquerra, R., 1996).

### Descripción de los grupos control y experimental.

En la tabla 5.28 aparecen las principales variables socio-contextuales que caracterizan los grupos control y experimental, apreciándose que no existen disimilitudes y son comparables: en ningún caso las diferencias son estadísticamente significativas.

|                           | N           | Edad<br>(media) | Sexo                                    |                                         | Repetir                      |                              |
|---------------------------|-------------|-----------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------|------------------------------|
|                           |             |                 | Chico                                   | Chica                                   | Primaria                     | ESO                          |
| <b>Grupo Experimental</b> | <b>1324</b> | <b>12,8</b>     | <b>f=705</b><br><b>53,4</b><br><b>%</b> | <b>f=614</b><br><b>46,6</b><br><b>%</b> | <b>f=212</b><br><b>16,2%</b> | <b>f=327</b><br><b>24,9%</b> |
| <b>Grupo Control</b>      | <b>336</b>  | <b>12,9</b>     | <b>f=182</b><br><b>54,2</b><br><b>%</b> | <b>f=154</b><br><b>45,8</b><br><b>%</b> | <b>f=61</b><br><b>18,2%</b>  | <b>f=87</b><br><b>25,9%</b>  |

**Tabla 5. 28.** Descripción general de los grupos experimental y control.

Para comparar de qué forma han respondido los grupos control y experimental en pretest y posttest, en primer lugar transformamos en cuantitativas las respuestas de la forma siguiente: “nunca” = 1, “a veces”= 2 y “muchas veces” = 3. Una vez realizado esto, aplicamos la prueba paramétrica de medidas repetidas “T”, con la que observamos que no existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de pretest entre ambos grupos; por lo tanto, antes de la intervención el grupo control y experimental son comparables: por ser equivalentes las variables socio-contextuales y las respuestas en el pre-test, de tal forma que las diferencias en la medida pos-test deben ser atribuidas al efecto del tratamiento.



### L. 2. 1. Efectos del programa sobre las conductas de maltrato.

Una vez que conocemos que las medidas en pre-test eran similares, hemos comparado las puntuaciones del grupo de control y experimental consigo mismo para observar si hay cambios significativos entre ambas puntuaciones para cada grupo, para ello hemos aplicado la prueba de medidas repetidas “T”, cuyos resultados exponemos en las tablas 5. 29, para la percepción de los agresores; 5. 30, para las que reciben los alumnos/as y 5. 31, para las que ven los espectadores.

|                                          |         | GRUPO EXPERIMENTAL |           |       |             | GRUPO CONTROL |           |        |       |
|------------------------------------------|---------|--------------------|-----------|-------|-------------|---------------|-----------|--------|-------|
|                                          |         | N                  | Medi<br>a | t     | Sig.        | N             | Medi<br>a | t      | Sig.  |
| Insulto                                  | Pre     | 1141               | 1,61      | 2,286 | ,022 *      | 301           | 1,60      | -,292  | ,770  |
|                                          | Pos     |                    | 1,57      |       |             |               | 1,61      |        |       |
| Rompo                                    | Pre     | 1144               | 1,04      | 1,361 | ,174        | 302           | 1,04      | ,904   | ,367  |
|                                          | Pos     |                    | 1,03      |       |             |               | 1,03      |        |       |
| Motes                                    | Pre     | 1137               | 1,33      | 2,657 | ,008 **     | 300           | 1,30      | ,267   | ,790  |
|                                          | Pos     |                    | 1,28      |       |             |               | 1,30      |        |       |
| Pego cuando<br>no hacen lo<br>que quiero | Pre     | 1138               | 1,06      | 3,088 | ,002 **     | 300           | 1,05      | ,000   | 1,000 |
|                                          | Pos     |                    | 1,03      |       |             |               | 1,05      |        |       |
| Amenazo                                  | Pre     | 1126               | 1,11      | ,954  | ,340        | 299           | 1,07      | -,943  | ,347  |
|                                          | Pos     |                    | 1,10      |       |             |               | 1,08      |        |       |
| Pego                                     | Pre     | 1119               | 1,13      | 3,518 | ,000<br>*** | 297           | 1,12      | -1,349 | ,178  |
|                                          | Pos     |                    | 1,09      |       |             |               | 1,14      |        |       |
| Acoso<br>sexual                          | Pre     | 1122               | 1,02      | ,000  | 1,000       | 300           | 1,03      | 1,000  | ,318  |
|                                          | Pos     |                    | 1,02      |       |             |               | 1,02      |        |       |
| Robo                                     | Pre     | 1127               | 1,04      | 1,033 | ,302        | 298           | 1,04      | 1,638  | ,103  |
|                                          | Pos     |                    | 1,03      |       |             |               | 1,02      |        |       |
| Hablo mal                                | Pre     | 1127               | 1,49      | 5,348 | ,000***     | 301           | 1,43      | 1,480  | ,140  |
|                                          | Pos     |                    | 1,40      |       |             |               | 1,39      |        |       |
| Amenazo<br>con armas                     | Pre     | 1136               | 1,02      | ,962  | ,336        | 301           | 1,02      | ,000   | 1,000 |
|                                          | Pos     |                    | 1,02      |       |             |               | 1,02      |        |       |
| Escondo                                  | Pre     | 1141               | 1,26      | 1,807 | ,071 +      | 301           | 1,23      | -,944  | ,346  |
|                                          | Pos     |                    | 1,24      |       |             |               | 1,26      |        |       |
| Extiendo<br>rumores                      | Pre     | 1138               | 1,10      | 3,275 | ,001**      | 301           | 1,11      | 1,621  | ,106  |
|                                          | Pos     |                    | 1,07      |       |             |               | 1,08      |        |       |
| Amenazo<br>para meter<br>miedo           | Pre     | 1134               | 1,14      | -,075 | ,940        | 295           | 1,17      | -,342  | ,732  |
|                                          | Pos     |                    | 1,14      |       |             |               | 1,18      |        |       |
| Ignoro                                   | Pre     | 1132               | 1,39      | 4,043 | ,000***     | 301           | 1,44      | ,492   | ,623  |
|                                          | Pos     |                    | 1,32      |       |             |               | 1,43      |        |       |
| Me río                                   | Pr<br>e | 1130               | 1,65      | 5,835 | ,000***     | 300           | 1,61      | -,738  | ,461  |
|                                          | Pos     |                    | 1,54      |       |             |               | 1,63      |        |       |

**Tabla 5. 29.** (Agresores) Resultados del análisis “T” que refleja la eficacia del programa para mejorar las conductas de maltrato que realizan los alumnos/as. ( $p < .001***$ ;  $p < .01**$ ;  $p < .05*$ ).

|                                          |     | GRUPO EXPERIMENTAL |           |       |         | GRUPO CONTROL |           |       |      |
|------------------------------------------|-----|--------------------|-----------|-------|---------|---------------|-----------|-------|------|
|                                          |     | N                  | Medi<br>a | t     | Sig.    | N             | Medi<br>a | t     | Sig. |
| Insulto                                  | Pre | 1137               | 1,56      | 3,449 | ,001    | 302           | 1,59      | 1,239 | ,216 |
|                                          | Pos |                    | 1,50      |       |         |               | 1,55      |       |      |
| Rompo                                    | Pre | 1138               | 1,10      | 2,381 | ,017 *  | 302           | 1,11      | ,152  | ,879 |
|                                          | Pos |                    | 1,08      |       |         |               | 1,10      |       |      |
| Motes                                    | Pre | 1134               | 1,42      | 3,219 | ,001    | 301           | 1,45      | ,111  | ,912 |
|                                          | Pos |                    | 1,37      |       |         |               | 1,45      |       |      |
| Pego cuando<br>no hacen lo<br>que quiero | Pre | 1139               | 1,07      | 2,136 | ,033*   | 301           | 1,07      | 1,214 | ,226 |
|                                          | Pos |                    | 1,06      |       |         |               | 1,05      |       |      |
| Amenazo                                  | Pre | 1140               | 1,12      | 2,675 | ,008**  | 300           | 1,12      | 1,573 | ,117 |
|                                          | Pos |                    | 1,09      |       |         |               | 1,09      |       |      |
| Pego                                     | Pre | 1141               | 1,11      | 1,311 | ,190    | 301           | 1,10      | ,200  | ,842 |
|                                          | Pos |                    | 1,09      |       |         |               | 1,10      |       |      |
| Acoso<br>sexual                          | Pre | 1139               | 1,03      | 1,985 | ,047 *  | 301           | 1,02      | ,377  | ,706 |
|                                          | Pos |                    | 1,02      |       |         |               | 1,02      |       |      |
| Robo                                     | Pre | 1135               | 1,13      | 1,734 | ,083    | 301           | 1,15      | ,577  | ,565 |
|                                          | Pos |                    | 1,10      |       |         |               | 1,14      |       |      |
| Hablo mal                                | Pre | 1127               | 1,38      | 2,970 | ,003 ** | 297           | 1,34      | -,761 | ,447 |
|                                          | Pos |                    | 1,33      |       |         |               | 1,36      |       |      |
| Amenazo<br>con armas                     | Pre | 1136               | 1,03      | -,289 | ,773    | 301           | 1,02      | ,447  | ,655 |
|                                          | Pos |                    | 1,03      |       |         |               | 1,02      |       |      |
| Escondo                                  | Pre | 1135               | 1,36      | 5,381 | ,000    | 300           | 1,32      | ,593  | ,554 |
|                                          | Pos |                    | 1,27      |       |         |               | 1,30      |       |      |
| Extiendo<br>rumores                      | Pre | 1125               | 1,24      | 3,775 | ,000    | 299           | 1,25      | ,640  | ,523 |
|                                          | Pos |                    | 1,19      |       |         |               | 1,23      |       |      |
| Amenazo<br>para<br>meter<br>miedo        | Pre | 1127               | 1,15      | 1,483 | ,138    | 297           | 1,15      | ,762  | ,447 |
|                                          | Pos |                    | 1,13      |       |         |               | 1,13      |       |      |
| Ignoro                                   | Pre | 1134               | 1,16      | ,619  | ,536    | 301           | 1,44      | ,392  | ,696 |
|                                          | Pos |                    | 1,16      |       |         |               | 1,43      |       |      |
| Me río                                   | Pre | 1138               | 1,34      | 3,446 | ,001    | 300           | 1,61      | -,130 | ,897 |
|                                          | Pos |                    | 1,29      |       |         |               | 1,63      |       |      |

**Tabla 5. 30.** (Víctimas) Resultados del análisis “T” que refleja la eficacia del programa para mejorar las conductas de maltrato que reciben los alumnos/as. ( $p < .001***$ ;  $p < .01 **$ ;  $p < .05 *$ ).

|                                          |     | GRUPO EXPERIMENTAL |           |       |      | GRUPO CONTROL |           |       |      |
|------------------------------------------|-----|--------------------|-----------|-------|------|---------------|-----------|-------|------|
|                                          |     | N                  | Medi<br>a | t     | Sig. | N             | Medi<br>a | t     | Sig. |
| <b>Insulto</b>                           | Pre | 1135               | 2,01      | 2,310 | ,021 | 300           | 1,89      | -,895 | ,371 |
|                                          | Pos |                    | 1,96      |       |      |               | 1,92      |       |      |
| <b>Rompo</b>                             | Pre | 1133               | 1,34      | 1,931 | ,054 | 301           | 1,44      | -,452 | ,651 |
|                                          | Pos |                    | 1,30      |       |      |               | 1,43      |       |      |
| <b>Motes</b>                             | Pre | 1126               | 2,01      | 3,286 | ,001 | 299           | 1,93      | -,371 | ,711 |
|                                          | Pos |                    | 1,94      |       |      |               | 1,94      |       |      |
| Pego cuando<br>no hacen lo<br>que quiero | Pre | 1130               | 1,34      | 2,728 | ,006 | 299           | 1,32      | -,452 | ,651 |
|                                          | Pos |                    | 1,29      |       |      |               | 1,33      |       |      |
| <b>Amenazo</b>                           | Pre | 1135               | 1,44      | 1,360 | ,174 | 302           | 1,36      | ,524  | ,601 |
|                                          | Pos |                    | 1,42      |       |      |               | 1,34      |       |      |
| <b>Pego</b>                              | Pre | 1130               | 1,50      | 4,621 | ,000 | 300           | 1,45      | -,101 | ,919 |
|                                          | Pos |                    | 1,41      |       |      |               | 1,45      |       |      |
| <b>Acoso<br/>sexual</b>                  | Pre | 1129               | 1,11      | 3,225 | ,001 | 302           | 1,07      | ,301  | ,764 |
|                                          | Pos |                    | 1,07      |       |      |               | 1,06      |       |      |
| <b>Robo</b>                              | Pre | 1127               | 1,32      | 2,235 | ,026 | 301           | 1,26      | ,620  | ,536 |
|                                          | Pos |                    | 1,28      |       |      |               | 1,25      |       |      |
| <b>Hablo mal</b>                         | Pre | 1131               | 1,82      | 3,935 | ,000 | 302           | 1,64      | -,192 | ,848 |
|                                          | Pos |                    | 1,73      |       |      |               | 1,65      |       |      |
| <b>Amenazo<br/>con armas</b>             | Pre | 1133               | 1,09      | 1,363 | ,173 | 301           | 1,10      | -,353 | ,724 |
|                                          | Pos |                    | 1,08      |       |      |               | 1,10      |       |      |
| <b>Escondo</b>                           | Pre | 1132               | 1,64      | 3,835 | ,173 | 299           | 1,63      | ,403  | ,687 |
|                                          | Pos |                    | 1,57      |       |      |               | 1,62      |       |      |
| <b>Extiendo<br/>rumores</b>              | Pre | 1129               | 1,57      | 2,839 | ,005 | 299           | 1,42      | ,311  | ,756 |
|                                          | Pos |                    | 1,51      |       |      |               | 1,41      |       |      |
| Amenazo<br>para meter<br>miedo           | Pre | 1122               | 1,50      | 3,211 | ,001 | 300           | 1,41      | -,741 | ,459 |
|                                          | Pos |                    | 1,43      |       |      |               | 1,43      |       |      |
| <b>Ignoro</b>                            | Pre | 1134               | 1,65      | 4,043 | ,015 | 301           | 1,56      | ,492  | ,623 |
|                                          | Pos |                    | 1,60      |       |      |               | 1,62      |       |      |
| <b>Me río</b>                            | Pre | 1132               | 1,91      | 3,761 | ,000 | 302           | 1,80      | -,738 | ,461 |
|                                          | Pos |                    | 1,82      |       |      |               | 1,80      |       |      |

**Tabla 5. 31.** (Espectadores) Resultados del análisis “T” que refleja la eficacia del programa para mejorar las conductas de maltrato que observan los alumnos/as. ( $p < .001^{***}$ ;  $p < .01^{**}$ ;  $p < .05^{*}$ ).

Una vez expresados los datos para las tres perspectivas del autoinforme de los alumnos/as, ofrecemos una tabla resumen (5. 32) en la que aparecen aquellas diferencias estadísticamente significativas como agresores, víctimas y espectadores del grupo experimental mientras que no aparece ninguna en el grupo control.

| Tipo de agresión        | Conducta                             | Agresor | Víctima | Espectador |
|-------------------------|--------------------------------------|---------|---------|------------|
| <b>Verbal</b>           | Insultar                             | ,022*   | ,001**  | ,021*      |
|                         | Poner motes                          | ,008**  | ,001**  | ,001**     |
|                         | Hablar mal de otros                  | ,000*** | ,003**  | ,000***    |
| <b>Físico indirecto</b> | Romper cosas                         |         | ,017*   |            |
|                         | Robar cosas                          |         |         | ,026*      |
|                         | Esconder cosas                       |         | ,000*** |            |
| <b>Físico directo</b>   | Pegar                                | ,000*** |         | ,000***    |
|                         | Pegar cuando no hacen lo que quieren | ,002**  | ,033*   | ,006**     |
|                         | Ignorar                              | ,000*** |         | ,015**     |
| <b>Social</b>           | Extender rumores de otros            | ,001**  | ,000*** | ,005**     |
|                         | Reír de otros                        | ,000*** | ,001**  |            |
|                         | Amenazar                             |         | ,008**  | ,000***    |
| <b>Amenazas</b>         | Con armas                            |         |         |            |
|                         | Para meter miedo                     |         |         | ,001**     |
|                         |                                      |         |         |            |
| <b>Sexual</b>           | Acoso sexual                         |         | ,047*   | ,001**     |

**Tabla 5. 32.** Resumen de resultados del análisis “T” que refleja la eficacia del programa para disminuir las conductas de maltrato que perciben como agresores, víctimas y espectadores del grupo experimental. Solo aparecen las medidas significativas estadísticamente. ( $p < .001***$ ;  $p < .01**$ ;  $p < .05*$ ).

Establecidas las medias para el pre-tests y el pos-test observamos que aparecen resultados significativos de disminución de las conductas de maltrato en el grupo experimental desde la percepción de los agresores, víctimas y espectadores, mientras en el grupo control no ha habido ningún cambio significativo estadísticamente:

Grupo experimental:

- Los alumnos/as informan haber emitido menos respuestas de acoso en maltrato verbal: insulto ( $p < ,05*$ ), motes ( $p < 0,1**$ ) y hablar mal ( $p < ,001***$ ); físico directo: pegar ( $p < ,001***$ ), pegar cuando no hacen lo que quieren ( $p < ,01**$ );

- exclusión social: ignorar ( $p < ,001^{***}$ ), extender rumores ( $p < ,01^{**}$  y reír ( $p < ,001^{***}$ ).
- Las víctimas informan de que han recibido menos respuestas de acoso en maltrato verbal: insulto ( $p < ,01^{**}$ ), motes ( $p < ,01^{**}$ ) y hablar mal ( $p < ,01^{**}$ ); físico indirecto: me rompen cosas ( $p < ,05^{*}$ ), esconden cosas ( $p < ,001^{***}$ ); físico directo: me pegan cuando no hago lo que quieren ( $p < ,05^{*}$ ); exclusión social: extienden rumores míos ( $p < ,001^{***}$ ) y se ríen de mí ( $p < ,01^{**}$ ); amenazas ( $p < ,01^{**}$ ) y acoso sexual ( $p < ,05^{*}$ ).
  - Los espectadores por su parte informan de que han visto menos respuestas de acoso en maltrato verbal: insultan ( $p < ,05^{*}$ ), ponen motes ( $p < ,01^{**}$ ) y hablar mal ( $p < ,01^{**}$ ); físico indirecto: roban cosas personales ( $p < ,05^{*}$ ); físico directo: me pegan ( $p < ,001^{***}$ ); pegan cuando no hago lo que quieren ( $p < ,01^{**}$ ); exclusión social: ignoran ( $p < ,05^{*}$ ) y extienden rumores míos ( $p < ,01^{*}$ ); amenazas: amenazar ( $p < ,001^{***}$ ), amenazar solo para meter miedo ( $p < ,01^{**}$ ) y acoso sexual ( $p < ,01^{**}$ )

Hay congruencia entre los datos que aportan los alumnos/as desde los tres ángulos del problema, coinciden en que bajan las conductas de acoso verbal, físico directo y social con similar significatividad, sin embargo los agresores no estiman con la misma relevancia haber reducido sus acciones de acoso físico indirecto y amenazas que son percibidas con mayor claridad por las víctimas y espectadores.

Para poder establecer en globalidad si los alumnos/as del grupo experimental perciben, reciben y ven menos conductas de intimidación que en el grupo control tras la intervención, hemos agrupado todas las respuestas del ítem 8 (conductas de acoso emitidas), el ítem 10 (conductas recibidas) y el ítem 11 (conductas observadas) y, a continuación, hemos obtenido la diferencia de la media (posttest – pretest). Sobre esta diferencia hemos aplicado una prueba de análisis de varianza “ANOVA” para observar la significación de las diferencias (tabla 5. 33)

|                                                     |              | N    | Media  | ANOVA<br>F | Sig.    |
|-----------------------------------------------------|--------------|------|--------|------------|---------|
| Diferencia T-p<br>Para conductas de<br>Agresores    | Experimental | 1037 | -,271  | 3,235      | ,002 ** |
|                                                     | Control      | 281  | ,0096  |            |         |
| Diferencia T-p<br>Para conductas de<br>Víctimas     | Experimental | 1068 | -,0324 | 9,535      | ,072 +  |
|                                                     | Control      | 280  | -,0094 |            |         |
| Diferencia T-p<br>Para conductas de<br>Espectadores | Experimental | 1047 | -,0553 | 7,743      | ,005 ** |
|                                                     | Control      | 284  | ,0047  |            |         |

**Tabla 5. 33.** Resultados de ANOVA aplicada a las diferencias entre medidas posttest menos pretest tras agrupación de puntuaciones de conductas de acoso de agresores, víctimas y espectadores para conocer efectos globales de la intervención. ( $p < .001^{***}$ ;  $p < .01^{**}$ ;  $p < .05^{*}$ ).

Apoyándonos en estos datos, comprobamos que mientras en el grupo control los agresores emiten más conductas de acoso (media = ,0096) el grupo experimental baja (media = -,271) siendo ésta disminución significativa estadísticamente ( $p < ,01$ ); lo mismo ocurre en el caso de las conductas observadas (espectadores) por el alumnado del grupo experimental que bajan la visión de conductas de acoso (media = -,0553) y suben ligeramente (media = ,0047) en el grupo control, estableciéndose significación estadística ( $p < ,01$ ). En cuanto a los alumnos/as que reciben las conductas de acoso: las víctimas, disminuyen mínimamente en el grupo experimental (media = -,0094) pero lo hace con más intensidad en el grupo experimental (media = -,0324) mostrando tan solo tendencia ( $p < ,1$ ).

En el gráfico 5. 52, mostramos cómo las medias de las conductas de acoso del grupo experimental disminuyen sobre las del grupo control en los tres roles.

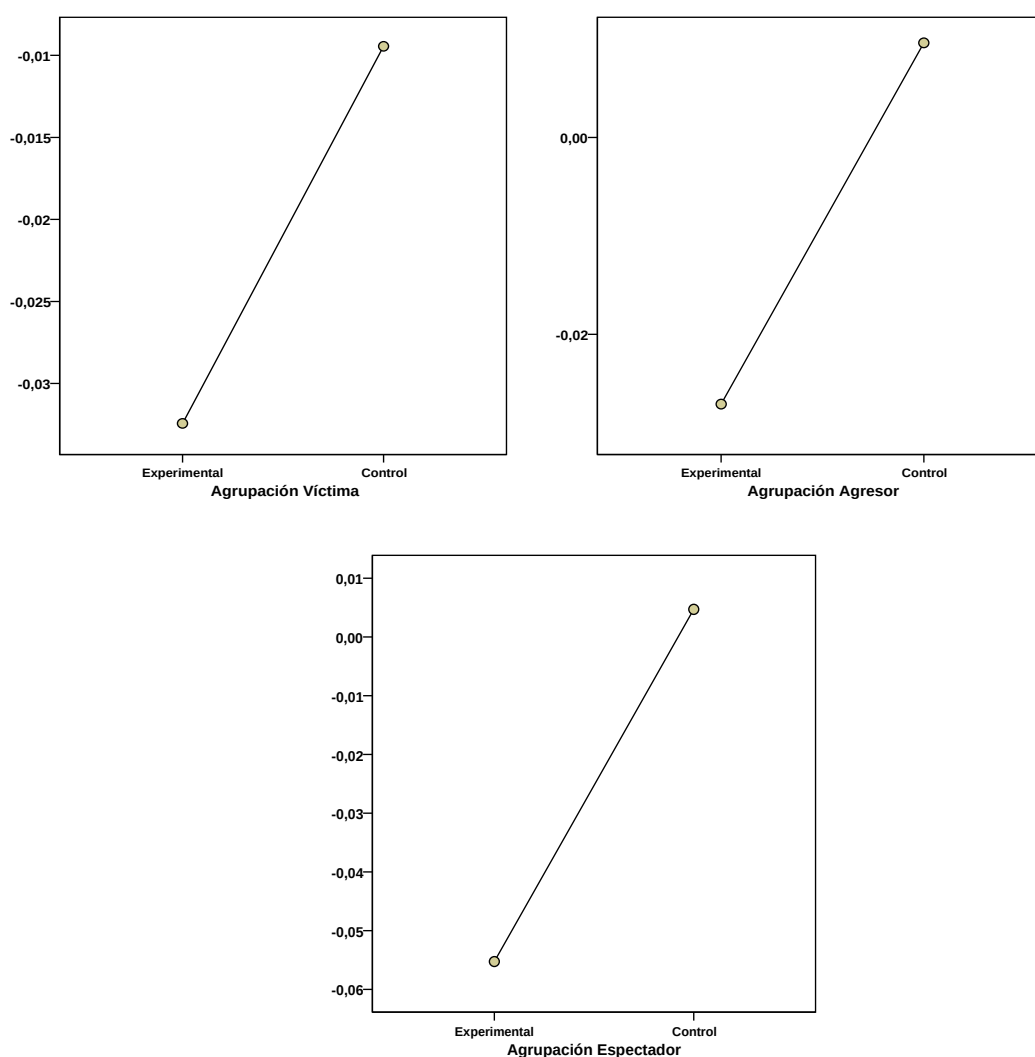


**Gráfico 5. 52.** Representación de las medias de las diferencias de la agrupación de las conductas percibidas por los alumnos/as como agresores, víctimas y espectadores.

### L. 2. 2. Contrastar efectos de la intervención en el sistema ecológico.

Nuestro diseño ecológico, ha tenido en cuenta los distintos sistemas en los que se desenvuelven los alumnos/as y las relaciones entre ellos; al igual que efectuamos en el análisis descriptivo, pasaremos ahora a comprobar si la intervención matiza sus resultados según ciertas características del contexto ecológico. En primer lugar exploraremos la variable ubicación del centro, a continuación la variable titularidad y terminaremos con la variable género.

**Variable: “Ubicación del centro”.**

Tras aplicar ANOVA a las diferencias de puntuación entre pos-test y pre-test en el grupo experimental no aparecieron diferencias significativas: ni como agresor ( $p = ,565$ ), ni como víctimas ( $p = ,834$ ) y espectadores ( $p = ,327$ ). Por lo que los efectos observados para la intervención no son matizados por la ubicación del centro.

**Variable: “Titularidad del centro”**

En este caso tampoco se observan diferencias significativas según éste sea público o concertado.

**Variable: “Género”**

El género sí tiene alguna incidencia en la efectividad del programa, tal como vemos en la tabla 5.34,

|                                                     |       | N   | Media  | ANOVA<br>F | Sig.   |
|-----------------------------------------------------|-------|-----|--------|------------|--------|
| Diferencia T-p<br>Para conductas de<br>Agresores    | Chico | 558 | -,0274 | ,003       | ,959   |
|                                                     | Chica | 477 | -,0268 |            |        |
| Diferencia T-p<br>Para conductas de<br>Víctimas     | Chico | 571 | -,0450 | 5,054      | ,025 * |
|                                                     | Chica | 494 | -,0181 |            |        |
| Diferencia T-p<br>Para conductas de<br>Espectadores | Chico | 560 | -,0719 | 2,921      | ,088 + |
|                                                     | Chica | 484 | -,0357 |            |        |

**Tabla 5. 34.** Diferencias de medias y significación estadística del efecto de la intervención según el género de los alumnos/as para conductas de acoso agrupadas. ( $p < .001^{***}$ ;  $p < .01^{**}$ ;  $p < .05^{*}$ )

Según estos datos, mientras que para los agresores la disminución es similar para chicos (media = -,0274) y para chicas (media = -,0268); en las conductas de acoso contra las víctimas se produce una mayor disminución en los chicos (-,0450) que en las chicas (-,0181) con significatividad ( $p < ,05$ ). Sobre los espectadores tan sólo se comprueba tendencia ( $p < ,01$ ) a favor de los chicos. En general, el programa produce más efectos



positivos sobre los chicos que sobre las chicas, hecho lógico al ser el acoso escolar eminentemente masculino.

### L. 2. 3. *Contrastar efectos del programa en los agresores, víctimas y espectadores identificados.*

Mediante las respuestas de los alumnos/as a la pregunta 17 del pos-test en la que nombraban hasta tres compañeros, que según ellos frecuentemente realizaban conductas que se correlacionan con agresores y de las que se correlacionan con las víctimas, hemos verificado qué efectos diferenciales han tenido para ellos el programa de intervención. Para realizarlo, hemos agrupado todas las respuestas de los alumnos mencionados a los ítems como agresor (ítem 8.1 a 8.15), todas las respuestas a los ítems como víctimas (ítem 10.1 a 10.15) y como espectador (ítem 11.1 a 11.15), las respuestas a las escalas y a los ítems 10.16 y 11.16 que solicitaban si era ayudado o veían ayudar, respectivamente, cuando eran acosados y hemos realizado un análisis de varianza ANOVA al grupo control y experimental, tras lo que aparecen los siguientes resultados (tabla 5. 35).

| AGRESORES<br>Postest - pretest  | Grupo        | Media  | F     | Sig.    |
|---------------------------------|--------------|--------|-------|---------|
| Diferencia de medias de Víctima | Control      | -,1778 | 5,845 | ,018 *  |
|                                 | Experimental | -,0287 |       |         |
| Ítem 10.16 Víctima ayudada      | Control      | -,4000 | 8,191 | ,006 ** |
|                                 | Experimental | ,2759  |       |         |
| 11.16 Ver ayudar a víctimas     | Control      | -,2857 | 4,163 | ,045 *  |
|                                 | Experimental | ,3051  |       |         |

**Tabla 5. 35.** Resultados tras ANOVA a puntuaciones medias por roles y escalas de los agresores del grupo experimental y control. ( $p < .001^{***}$ ;  $p < .01^{**}$ ;  $p < .05^{*}$ )

En la tabla 5. 35 mostramos los resultados estadísticamente significativos de la ANOVA para los agresores. En ella observamos que los agresores del grupo experimental mantienen una diferencia (media = -,0287) que indica que en el pos-test han bajado las conductas de maltrato que reciben pero menos que los del grupo control que informan en mayor medida. Podemos pensar que los agresores del grupo control con el paso del tiempo

inhiben en mayor medida las agresiones sobre ellos mismos que los agresores del grupo experimental.

Por el contrario, los agresores experimentales, reciben más ayuda en caso de ser acosados (media = ,2759) que los controles (media = -,4000)<sup>1</sup> con significación ( $p < .01$ ). Lo mismo que les ocurre como espectadores que ven ayudar más (media = ,3051) que los agresores del grupo control (media = -,2857) ( $p < ,05$ ).

Para las víctimas no hemos encontrado ningún aspecto, de entre los estudiados, que sea estadísticamente significativo.

Sin embargo en los espectadores (tabla 5. 36), objeto principal de nuestra intervención, hemos detectado varias circunstancias que pasamos a analizar. Realizando el mismo estadístico (ANOVA) sobre las mismas variables arroja estos resultados.

| <b>ESPECTADORES<br/>Postest - pretest</b>                                    | <b>Grupo</b> | <b>Media</b> | <b>F</b> | <b>Sig.</b> |
|------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|----------|-------------|
| <b>Diferencia de medias<br/>de Agresores</b>                                 | Control      | ,0092        | 15,053   | ,000        |
|                                                                              | Experimental | -,0290       |          |             |
| <b>Diferencia de medias<br/>de Víctimas</b>                                  | Control      | ,0042        | 7,649    | ,006        |
|                                                                              | Experimental | -,0286       |          |             |
| <b>Diferencia de medias<br/>de Espectadores</b>                              | Control      | ,0079        | 6,876    | ,009        |
|                                                                              | Experimental | -,0494       |          |             |
| <b>Diferencia escala 3.<br/>Información</b>                                  | Control      | ,2482        | 25,038   | ,000        |
|                                                                              | Experimental | 1,0564       |          |             |
| <b>Diferencia escala 7.<br/>Posibilidad de ayuda</b>                         | Control      | -,3083       | 1,859    | ,173        |
|                                                                              | Experimental | -,1057       |          |             |
| <b>Diferencia escala 9.<br/>Responsabilidad como<br/>espectador de acoso</b> | Control      | -,0039       | 3,989    | ,046        |
|                                                                              | Experimental | ,3474        |          |             |
| <b>Ítem 10.16 Víctima<br/>ayudada</b>                                        | Control      | ,0399        | 13,902   | ,000        |
|                                                                              | Experimental | ,2379        |          |             |
| <b>11.16 Ver ayudar a<br/>víctimas</b>                                       | Control      | ,0414        | 6,973    | ,008        |
|                                                                              | Experimental | ,2035        |          |             |

**Tabla 5. 36.** Resultados tras la aplicación de ANOVA a puntuaciones medias por roles y escalas de los espectadores de los grupos experimental y control. ( $p < .001^{***}$ ;  $p < .01^{**}$ ;  $p < .05^{*}$ )

<sup>1</sup> En este caso es al contrario de otras puntuaciones, el signo positivo indica ser ayudado más.

A escala de espectadores (Tabla 5. 36) encontramos modificaciones significativas en todos los aspectos estudiados. Los espectadores, tras la aplicación de la intervención emiten menos actos de acoso ( $p < ,001$ ), reciben menos conductas de maltrato ( $p < ,001$ ) y observan menos conductas de intimidación ( $p < ,01$ ) que los espectadores del grupo de control. Al mismo tiempo, reconocen haber mejorado la información sobre el problema ( $p < ,001$ ), han aumentado la sensación de responsabilidad cuando son testigos de un hecho de acoso escolar ( $p < ,001$ ) y son más proclives a prestar ayuda en caso de bullying ( $p < ,05$ ).

Es notorio que la mayoría de los cambios se concentran en los espectadores, objetivo fundamental de nuestra intervención a los que iba dirigida principalmente: habida cuenta que su participación en los actos de acoso escolar es determinante para el desarrollo del mismo.

#### L. 2. 4. Exploración de efectos sobre las conductas de ayuda en caso de maltrato.

En el cuestionario hemos incluido algunas cuestiones sobre las ayudas. Concretamente en los ítems 10 y 11, dedicados a las conductas de maltrato de acoso que reciben (víctimas) y que observan (espectadores), aparece una cuestión para que señalen si son ayudados en el momento de acoso escolar (ítem 10. 16) y por otro lado si los espectadores lo observan (ítem 11. 16). La posible contestación era “nunca”, “a veces” y “muchas veces” que fueron cuantificadas como 1, 2 y 3, respectivamente.

|                                         |    | GRUPO EXPERIMENTAL |       |        |      | GRUPO CONTROL |       |       |      |
|-----------------------------------------|----|--------------------|-------|--------|------|---------------|-------|-------|------|
|                                         |    | N                  | Media | t      | Sign | N             | Media | t     | Sign |
| Me ayudan cuando me acosan. Víctima     | Pr | 1064               | 1,80  | -7,246 | ,000 | 297           | 1,67  | -,211 | ,833 |
|                                         | e  |                    |       |        | ***  |               |       |       |      |
|                                         | Po |                    | 2,00  |        |      |               | 1,68  |       |      |
| Veo ayudar cuando hay acoso. Espectador | Pr | 1125               | 1,83  | -9,979 | ,000 | 301           | 1,61  | -,514 | ,608 |
|                                         | e  |                    |       |        | ***  |               |       |       |      |
|                                         | Po |                    | 2,07  |        |      |               | 1,63  |       |      |

**Tabla 5. 37.** Comparación entre puntuaciones de pretest y postest por grupos experimental y control tras aplicar la prueba de medidas repetidas “T” para las conductas de ayuda de víctimas y espectadores. ( $p < .001^{***}$ ;  $p < .01^{**}$ ;  $p < .05^{*}$ )

Con los datos obtenidos (tabla 5. 37) podemos afirmar que los alumnos/as del grupo experimental, tras la intervención son ayudados significativamente más ( $p < ,001$ ) que los alumnos/as del grupo control. Así mismo, los espectadores del grupo experimental ven ayudar más a las víctimas ( $p < ,001$ ) cuando ocurren situaciones de maltrato después de la implementación del programa “Ver para prevenir”. Mientras, en el grupo de control prácticamente, no hay cambio de percepción. Por lo que podemos decir que el programa aumenta la ayuda a la víctima significativamente y que los espectadores efectivamente, corroboran tal aumento.

El ítem 16 del cuestionario para el alumnado consistía en una pregunta abierta que nosotros hemos codificado, tras hacer una selección de varias respuestas, de la siguiente manera: “1” no sé ayudar; “2” comunicarlo a un adulto: profesor, familia; “3” darle amistad; “4” defenderlo; “5” nombra varias respuestas alternativas; “6” integrarle dentro del grupo y “7” no hay que ayudar. Estimando el pre-test y el pos-test en los grupos experimental y control tendríamos los siguientes resultados (tabla 5. 38). Para conocer si las diferencias eran significativas aplicamos “Chi-cuadrado”

|                                | GRUPO<br>EXPERIMENTAL |          | GRUPO<br>CONTROL |          |
|--------------------------------|-----------------------|----------|------------------|----------|
|                                | PRE-TEST              | POS TETS | PRE-TEST         | POS TETS |
| No sé como ayudar              | 47,7%                 | 16,9%    | 49,9%            | 64,9%    |
| Avisar adulto                  | 23,5%                 | 35,2%*** | 17,9%            | 16,7%    |
| Dar amistad                    | 4,5%                  | 4,3%     | 4,8%             | 2,7%     |
| Defenderlo                     | 10,6%                 | 7,3%     | 6,8%             | 6,5%     |
| Unir varias conductas de ayuda | 2,5%                  | 27%***   | 2,1%             | 2,7%     |
| Integrar en grupo              | 0%                    | 0%       | 0,3%             | 0,9%     |
| No hay que ayudar              | 0,2%                  | 0%       | 0,7%             | 0%       |

**Tabla 5. 38.** Porcentaje y significatividad de las diferencias entre pre-test y pos-test para los grupos experimental y control en conductas de ayuda a la víctima de acoso escolar. Sombreadas aparecen las diferencias significativas en “Chi-cuadrado” ( $p < .001^{***}$ ;  $p < .01^{**}$ ;  $p < .05^{*}$ ).

Comprobamos que en el grupo experimental “no sé ayudar” ha disminuido (30,8%) para incrementarse las respuestas “avisar a un adulto” (diferencia = 12,3%) y “unir varias conductas de ayuda” (diferencia = 24,5%), que son las estrategias propuestas en las sesiones de tutoría ( $p < 0,001$ ). Por su parte, el grupo de control prácticamente mantiene su porcentaje de respuestas, excepto en “no sé ayudar” que aumenta notoriamente. Este aumento puede ser debido a que los alumnos/as que no contestaron en el pre-test a esta cuestión (18,2%) en el pos-test contestan no saber ayudar pues el resto de porcentajes es muy similar.

Observando la respuesta a esta pregunta según los roles implicados por nominación en el grupo experimental, contrastamos que se repite lo que ya hemos apuntado para su agrupación al completo: desciende ostensiblemente la respuesta “no sé ayudar” mientras sube “avisar a un adulto” y “unir varias conductas de ayuda” entretanto el resto permanece prácticamente igual (gráfico 5. 53). Sin embargo, estas diferencias sólo son significativas globalmente en chi-cuadrado en el caso de los espectadores ( $p < 0,001$ ).

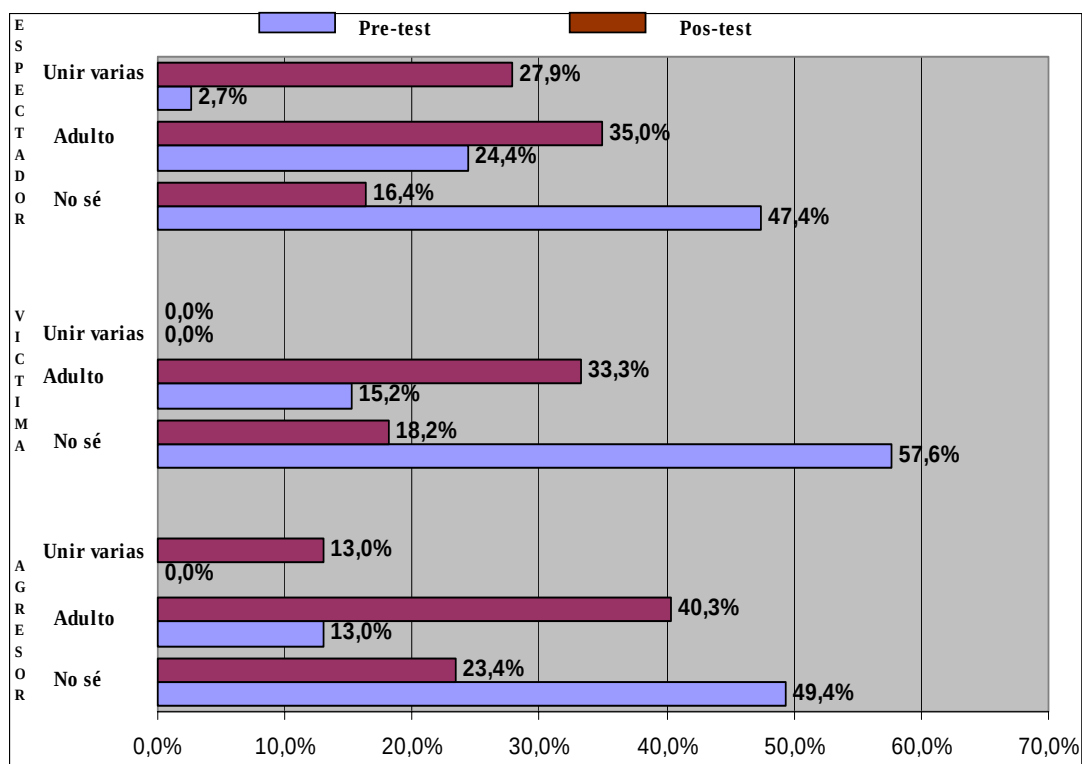


**Gráfico 5. 53.** Estrategias de ayuda a las víctimas de agresores, víctimas y espectadores nominados en pre-test y pos-test

Es destacable que los espectadores son los que plantean una subida mayor en reconocer estrategias más complejas (unir varias = 27,9%) y los que más bajan en “no sé” ayudar; al contrario que las víctimas nominadas como tal, que ninguna de ellas responde “unir varias” conductas ayuda.

#### **M. Conocer qué actividades se podrían hacer de continuación del programa.**

**Profesorado**

**Dimensión: Actividades de continuación. A. C.**

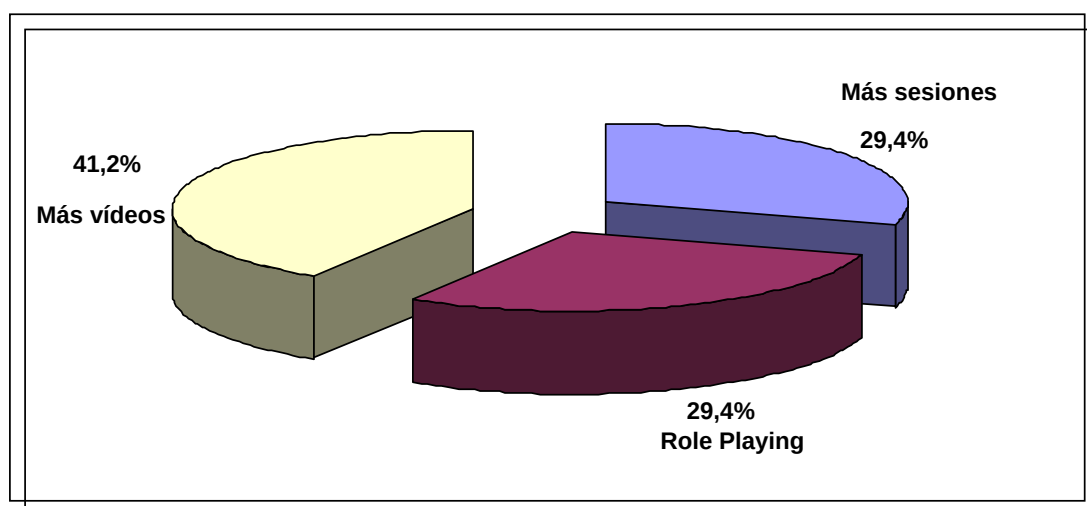


**Gráfico 5. 54.** Porcentaje de los códigos de la dimensión 7 Actividades de continuación. A. C.

El gráfico 5. 54, nos muestra que los tutores participantes al referirse a de qué forma se podía ampliar el programa o qué otras aspectos relativos al bullying deberían incluirse en el Programa, mencionaron el uso de más vídeos ( $f = 6$ ) para tratar en las clases e incluso que se introdujeran otros puntos de vista.

*“Se podría seguir con más audiovisuales con enfoques distintos. Falta la visión de los espectadores, de los profesores.”*

*“Creo que están muy bien escogidos los vídeos pero habría que hacer más, con el mismo estilo, chicos de escuela normales, que se puedan identificar con ellos con facilidad.”*

*“Se podría seguir con más audiovisuales con enfoques distintos. Falta la visión de los espectadores, de los profesores.”*

Los tutores indican que han tenido que dedicar horas de otras asignaturas de clase a tratar el tema del maltrato a petición de los propios alumnos/as, por lo que este tipo de estrategia podría ser como una introducción para hacer varias sesiones más.

*“Yo he tenido que cambiar dos o tres horas de matemáticas para tratar este tema a petición de los niños de mi tutoría. He notado que se interesaban por esto y que... querían más. Eso ha hecho que yo me ocupe más todavía. Esto lo viven”*

Otro aspecto que citan los tutores como actividades a incluir son las dramatizaciones y role-playing que ayudaran a que los alumnos/as a ponerse en el lugar de los otros.

*“Las dramatizaciones de casos que se den podría ser algo bueno para que se pusieran en los roles de los que intervienen. Implica mucho ruido, mucho jaleo, pero es una forma de concienciarlos y de extrapolación, demostrando los sentimientos que intervienen en los casos. Se deben tratar a lo largo de todo el curso.”*

Aunque se mencionan poco a lo largo del discurso, no se pueden olvidar las familias. A las que se le podría enviar algún tipo de información.

*“Incluso algún tipo de material que se prepare sería adecuado de dar mensajes para las familias. Siempre, los propios alumnos lo tienen como un esquema de intervención, la misma familia les dice no te metas en líos ni complicaciones, por lo que la espectador ya se le está anulando, se le va privando de esa iniciativa. Tú no te vayas a meter en un lío.”*

*“Las familias tienen algo que decir. Es difícil, pero la familia te puede dar datos. No todas, pues de algunas ya sabemos la respuesta que pueden dar. Pero es necesario que una vez que detectemos podamos trabajar dentro y fuera del aula. Hay que ser muy consciente que es muy difícil denunciar lo que ocurre.”*

Por último, creen necesaria mayor información, cursos de formación y asesoramiento externo para mejorar la atención sobre el acoso escolar.

*“Es difícil hacer más cosas. Muchas veces da miedo meterte en algo de los que no sabes cómo puedes salir.”*

*“Podrían realizarse cursos sobre acoso escolar y sobre todo algún tipo de asesoramiento externo que pudiera apoyar en caso de intervenir. Que estés sola. Así te haces las cosas con más seguridad.”*

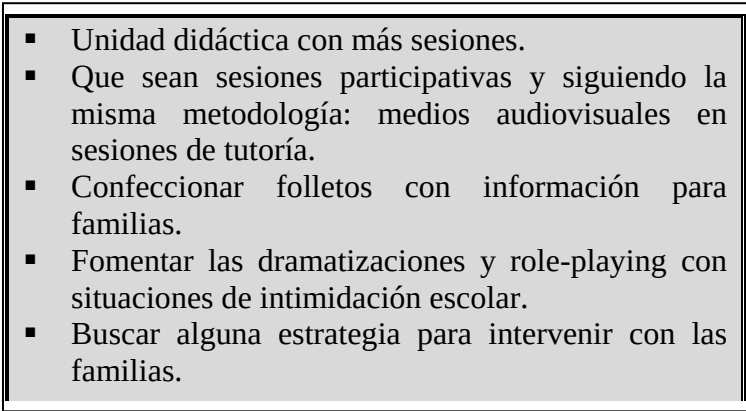
- 
- Unidad didáctica con más sesiones.
  - Que sean sesiones participativas y siguiendo la misma metodología: medios audiovisuales en sesiones de tutoría.
  - Confeccionar folletos con información para familias.
  - Fomentar las dramatizaciones y role-playing con situaciones de intimidación escolar.
  - Buscar alguna estrategia para intervenir con las familias.

**Figura 5. 6.** Distintas estrategias de continuación del programa “Ver para prevenir”.



## Referencias Bibliográficas

- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC.
- Björkqvist, K, Lagerspetz, K. M. J., and Kaukianen, A (1992). Do girls manipulate and boy fight? Developmental trends regarding direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Encuesta sobre la convivencia en los centros educativos* Granada.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial del Defensor del Pueblo.
- García Gallego, C. (2001). Investigación cuasiexperimental I: diseños preexperimentales y diseños cuasiexperimentales con grupo de control no equivalente. En UNED (Ed.), *Diseño de investigación en psicología* (pp. 344-373). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data análisis*. Beverly Hill: Ca. Sage.
- Serrano Sarmiento, A. & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros de escuela. España 2005*. Madrid: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

## CAPÍTULO VI. Discusión y Conclusiones.

1616 Chico de 12 años.

*A mi me suelen ocurrir muchas cosas que cosas de las que vienen en este test y me gustaría que se hiciera algo para pararlo. ¡¡Que lo hagan ya!! .. no solo por mi, sino también porque sé lo que sienten otros compañeros maltratados y sé que necesitan ayuda ya..<sup>1</sup>*

### Introducción.

El maltrato entre escolares es uno de los problemas más complejos con los que nos encontramos en la escuela. Un problema que está presente en todas las culturas y países, del que no se libran los contextos marginales pero tampoco los urbanos ni rurales y que se extiende por colegios privados, concertados y públicos, como hemos visto en los capítulos precedentes.

A pesar de que el porcentaje del alumnado que está implicado seriamente no alcanza porcentajes muy altos, no podemos desdeñarlo, por la crueldad que suponen este tipo de situaciones y por las consecuencias a corto, medio y largo plazo que pueden sufrir los agresores y las víctimas. Sin embargo, no podemos olvidar que los espectadores, casi toda la población escolar restante, también padece consecuencias como el deterioro en el clima escolar y en su desarrollo moral (Lera, 2007; Ortega, 2000; Ortega, 1998; Ortega y Mora-

---

<sup>1</sup> Extraído de los cuestionarios para el alumnado. Número de caso, iniciales del alumno/a, sexo y edad del mismo/a.

Merchán, 1996). Lo que lleva a Sullivan et al. (2005) a decir que “todos son víctimas”, incluyendo a agresores y espectadores.

En las líneas que siguen vamos a discutir los resultados obtenidos y a exponer nuestras conclusiones en orden de nuestros objetivos de investigación y los enfrentaremos a aquellos de los que se han informado en investigaciones precedentes.

#### 6.1. Diseño de la investigación.

Comenzaremos contrastando las características de la **muestra** que hemos establecido, teniendo presentes los objetivos de la investigación y la doble función que hemos pretendido: por un lado, analizar el estado de la convivencia escolar de la provincia de Huelva y, por otro, comprobar la eficacia contra el bullying del programa de prevención “Ver para prevenir”; por lo que a tal efecto hemos diseñado una muestra representativa de la población que pretendíamos estudiar para lo primero y un método mixto cuantitativo-cualitativo para lo segundo.

La presente investigación está constituida por una muestra de extracción polietápica estratificada con afijaciones proporcionales de 1660 estudiantes de 1º y 2º de ESO de 14 centros de secundaria de entre 12 y 16 años y por 54 tutores y tutoras de las 54 aulas del grupo experimental. Si acudimos al contexto internacional, encontramos muestras mucho mayores cuando son parte de estudios nacionales: 130.000 estudiantes de 2º a 9º (8 a 16 años) en el estudio nacional noruego (Olweus, 1985) que abarca al 25% de la población escolar y al 85% de las escuelas del país (Ortega y Mora-Merchán, 2000); 17.000 alumnos/as del estudio a gran escala de Suecia (Olweus, 1986) y algo menores, por ejemplo, para Holanda que encuesta a 9.948 alumnos/as de entre 14 y 16 años sobre intimidación y violencia (Mooij, 2005). Si nos centramos en estudios que forman parte de una intervención “Whole-School Policy”, podemos referirnos a la muestra del Proyecto Sheffield 6.758 alumnos/as de entre 8 y 16 años (Smith y Sharp, 1994), el Programa Anti-bullying de Toronto que estudia a 1.000 alumnos/as de entre 8 a 14 años (Pepler, Craig,

Ziegler, y Charach, 1994) o el Programa South Carolina's rural (BPP) en el que participan 39 centros con 6.250 alumnos/as. Sin embargo, encontramos muestras y métodos de muestreo más concretos si nos acercamos a estudios que valoran otro tipo de intervenciones: la intervención Anti-bullying de Salmivalli (Salmivalli, Kaukianen, y Voeten, 2005) analiza una muestra de 1.220 alumnos/as finlandeses de 48 aulas para valorar los efectos del programa; por otro lado, "Bully and pupé" Baldry y Farrington (2004) experimenta sobre 239 alumnos/as de Roma.

En el contexto español podemos considerar como estudio nacional el Informe del Defensor del Pueblo (Defensor del Pueblo, 2000) que encuesta a 3.000 estudiantes de 300 centros, muestreados por estratos con afijaciones proporcionales por comunidades autónomas, tamaño de hábitat y titularidad del centro entendido como un estudio epidemiológico. Entre otros informes realizados por diversas instituciones destacamos: el Informe "Violencia entre compañeros de escuela. España 2005", (Serrano Sarmiento e Iborra, 2005), entrevista asistida por ordenador, telefónicamente a 800 estudiantes de entre 12 a 16 años de la población española según agrupación de comunidades, tamaño municipio, sexo y edad; el Estudio Cisneros realizado por "Instituto De Innovación Educativa Y Desarrollo Directivo" (Oñate y Piñuel, 2005) que examina una muestra representativa de 222 aulas compuesta por 4.000 alumnos/as; y más cercano al contexto de nuestra investigación, aunque no exclusivo sobre el bullying, la "Encuesta sobre la Convivencia en los Centros Educativos" (Consejo Escolar de Andalucía, 2006) en la que participan 895 alumnos/as. En cuanto a informes relacionados con programas de intervención españoles mencionamos el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) dirigido por la dra. Ortega que estudia una muestra de 4.914 estudiantes de primaria y secundaria de entre 9 y 18 años, de la zona metropolitana de Sevilla (Ortega et al., 2000b) y el Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE) que lo hace sobre 2.828 alumnos/as de ESO de Andalucía (Ortega, 2005).

En la tabla 6. 1, mencionamos las investigaciones referenciadas, con los aspectos más relevante referidos a la muestra. Podemos observar que, en general, los estudios o informes suelen partir de una muestra representativa de la población objeto de estudio y aquellas

### Tercera Parte: Análisis de Resultados

cuyo fin es comprobar el resultado de una intervención, suelen escoger muestras a propósito de entre los centros que participan ella.

| INFORME                      | LUGAR                  | MUESTRA      | EDAD              | TIPO                            |
|------------------------------|------------------------|--------------|-------------------|---------------------------------|
| Olweus, D.(1983)             | Noruega                | 130.000      | 8 - 16 años       | Representativa                  |
| Olweus, D. (1986)            | Suecia                 | 17.000       | 9 - 16 años       | Zona Goteborg, Malmö y Västeras |
| Mooij, T. (2005)             | Holanda 1999           | 9.948        | 14 -16 años       | Representativo                  |
| Smith y otros (1994)         | Sheffield Inglaterra   | 6.758        | 8 - 16 años       | No representativa               |
| Melton y otros (1998)        | South Carolina's EE.UU | 6.250        | 9 - 11 años       | No representativa               |
| SAVE. Ortega y otros (2000)  | Sevilla                | 4.914        | 9-18 años         | No representativa               |
| Informe Cisneros (2005)      | Cdad. Madrid           | 4.000        | 8-18 años         | Representativa                  |
| Defensor Pueblo (2000)       | España                 | 3.000        | 11-16 años        | Representativa                  |
| ANDAVE Ortega y otros (2005) | Andalucía              | 2.828        |                   | No representativa               |
| <b>“Ver para prevenir”</b>   | <b>Huelva</b>          | <b>1.660</b> | <b>11-16 años</b> | <b>Representativa</b>           |
| Salmivalli (2005)            | Helsinki               | 1.220        | 9 - 12 años       | No representativa               |
| Pepler y otros (1994)        | Toronto                | 1.000        | 8 a 14 años       | No representativa               |
| Encuesta Andalucía           | Andalucía              | 895          |                   | Por respuesta                   |
| Reina Sofía (2005)           | España                 | 800          | 12-16 años        | Representativa                  |
| Cerezo, F. (1996)            | Murcia                 | 317          | 10-16 años        | No representativa               |
| Baldry (2004)                | Roma                   | 239          | 11-12 años        | No representativa               |
| Van der Meulen, K. (2002)    | Madrid                 | 80           | 11-15 años        | No representativa               |

**Tabla 6. 1.** Investigaciones anteriores, muestra: nombre, lugar, edad y representatividad de la misma. En negrita los datos referidos a la investigación en curso.

Apoyándonos en los datos que aparecen en la tabla 6. 1, comprobamos que la muestra de la investigación de nuestro programa “Ver para prevenir” es intermedia en cuanto a tamaño, pero aún las características de los informes: es representativa de la

población objeto de estudio (Huelva) teniendo en cuenta que la población total de alumnado matriculado en Huelva y provincia es de 13.146 alumnos/as, nuestra muestra representa el 12,7% de la población y al mismo tiempo acoge al alumnado que integran el programa de prevención; para dar cabida a la doble vertiente de la investigación: primero, recoger el estado de la convivencia escolar y segundo, contrastar los efectos de la intervención emprendida, que posibilita, al mismo tiempo, comprobar efectos del programa en la población sin intermediación de la elección de otros programas que se desarrollan en centros que voluntariamente o por otros motivos desean iniciarlos. Sin embargo, con respecto a tesis doctorales anteriores (Cerezo, 1996; Van der Meulen, 2002) la del programa “Ver para prevenir” es bastante más amplia.

- La muestra de nuestro estudio es representativa, se corresponde al 12,7% de la población objeto de estudio, extraída por muestreo polietápico estratificado por afijación proporcional.
- Permite extrapolar resultados a la población.
- Permite validar el programa de intervención para la población general.

Ya hemos comentado que uno de los problemas que presenta el estudio del acoso escolar es la cautela que es necesario tener a la hora de comparar las cifras que arrojan las distintas investigaciones; además a los problemas derivados de las distintas muestras y su extracción hay que añadirle la carencia de un **instrumento de investigación** consensuado. Ni siquiera cuando se emplea uno de los más usados, como es el “Bully/Victim Questionnaire” de Olweus (1983), revisado “Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ; Olweus, 1996) que ha sido traducido en España, Países Bajos, Japón, Australia, Canadá, Finlandia, EE.UU e Inglaterra, y que muestra la mejor fiabilidad a partir de 5.000 estudiantes (Kryakides, Kaloyirou, y Lindsay, 2006); se puede hacer sin precaución. En este sentido aportamos las que mencionan Solberg y col., que exponen varios factores que pueden interferir en los porcentajes de incidencia: a) La fuente de los datos, dependiendo que éstos sean nominaciones de los compañeros, auto-informe o clasificaciones presenta variabilidad de cálculo siendo más idóneos unos que otros; b) la definición de partida y si está o no presente en el instrumento lo que incide en que una variabilidad más o menos amplia; c) la amplitud temporal o período de referencia: dos o tres meses anteriores, el curso completo, una semana; d) las categorías de clasificación que pueden constar desde

una dicotomía a frecuencia relativas o frecuencias relativas absolutas; e) cálculo sobre una variable o sobre el puntaje compuesto, por ejemplo media o suma de variables; f) los umbrales o criterios distintos para diferenciar agresores, víctimas. “Por lo que se hace difícil sino imposible para investigadores diferentes reproducir los diferentes criterios en los detalles de estudio y cálculos aproximados de incidencia del mismo significado” (Solberg y Olweus, 2003).

Por otro lado la “observación poco estructurada”, que es el método más simple y el que más emplean los docentes o “estructurada” realizada por equipos de investigación, tiene la gran desventaja de no poder medir la incidencia verdadera de la intimidación por no poder englobar todos los aspectos del fenómeno y chocar contra la normativa pública en ciertos espacios escolares (vestuarios, servicios...). Al igual, que presentan puntos débiles “las clasificaciones del profesorado” que suelen subestimar la cantidad de intimidación ejercida (Crothers y Levinson, 2004). La entrevista, por su parte, sobre la experiencia de intimidación en los niños requiere un alto grado de confianza y confidencialidad y mucha cantidad de tiempo pero proporciona una información rica y detallada por lo que puede ser útil para ciertos aspectos de la investigación como por ejemplo cuando ocurre con alumnos/as de necesidades educativas especiales (Smith et al., 1994)

El uso de nominaciones entre iguales está muy extendido debido a que facilita la identificación segura de los agresores y víctimas pero tienen el inconveniente de dar poca información. De entre ellos destacan según Ortega et al. (2006):

- Perry y Bussey (PNI modified, 1977)
- Schwartz, Dodge, Pettit & Bates (1997)
- Bjorkqvist, Lagerspetz & Osterman (DIAS, 1992)
- Boulton (1995)
- Bjorkqvist y Osterman (PECOBE, 1995)
- Crick (1995)
- Participant Role Questionnaire (Salmivalli, 1993, 1995 short version)
- Ortega y Ortega (1999)

**Figura 6. 1.** Cuestionarios de nominaciones más extendidos según Ortega et al. (2006)

En nuestro caso, considerando que el grupo es esencial en el desarrollo de la dinámica bullying, hemos usado las nominaciones como instrumento idóneo (Dodge, Coie, Pettit, y Price, 1990), por reunir información de varios testigos que lo convierte en instrumento bastante fiable (Smith et al., 1994) para comprobar la percepción del grupo en torno a los roles de agresores y víctimas. Para solventar el inconveniente de la poca información que aporta, deslindar qué tipos de conductas específicas se están desarrollando y poder agruparlas en categorías y perspectivas (agresor, víctima y espectador); de tal forma que permita test-retest hemos complementado con un cuestionario de autoinforme (anexos 1 y 2). De esta forma creemos que se proporciona una visión completa del fenómeno. Este planteamiento de uso conjunto de autoinforme y sociométrico se ha empleado en el Proyecto Sheffield (Smith et al., 1994) y en el SAVE (Ortega, 1997; Ortega y Lera, 2000a; Ortega et al., 2000b).

En torno al diseño que hemos elegido con pre-test y pos-test hemos constatado que suele ser el método más elegido para comprobar el comportamiento de una intervención en entornos educativos. Concretamente es el que más frecuentemente se ha llevado a cabo en los programas “Whole-School Policy”: en el Proyecto Sheffield se efectuó una medición pre-intervención en 1990 que sirvió de base para el futuro programa y como sensibilización para el profesorado de las escuelas integrantes del programa; dieciocho meses más tarde se implementó una nueva medición que informó de un descenso notable de la intimidación (Smith et al., 1994). De igual forma el Programa Anti-Bullying de Toronto realiza dos mediciones con el mismo lapso temporal (dieciocho meses) del que resulta un incremento del bullying (Pepler et al., 1994). Otro de los programas que las usa es el que se realizó en Flandes (Bélgica) con una muestra de 1.104 alumnos/as de 10 a 16 años a los que se les aplica un pre-test antes de la intervención y dos posttest, el primero a los ocho meses de iniciado el programa y otro a los veinte meses (Stevens, Bourdeaudhuij, y van Oost, 2000).

En nuestro caso, además hemos usado grupo de control no equivalente muy utilizado en los programas de intervención global. Como en el Programa de South Carolina (Melton



et al., 1998) que emplea un diseño distinto para cada año de los dos que dura la experiencia; durante el primer año 11 escuelas forman el grupo experimental y 28 el grupo control, para en el segundo son 18 las que reciben el tratamiento y el resto (11 escuelas) siguen como grupo de control. En Berna, (Smith, Ananiadou, y Cowie, 2003) también se desarrolla otro programa de prevención del maltrato que utiliza ocho escuelas experimentales y ocho escuelas de control. En el programa dirigido por Salmivalli, (Salmivalli, et al., 1996) se utilizaron ocho escuelas como grupo control y ocho como grupos experimental. Por último señalaremos el programa SAVE, que compone un grupo de control con alumnos/as de diferentes escuelas (N = 751 alumnos/as) pero sólo en post-test.

A los instrumentos que ya hemos comentado, les hemos unido dos grupos de discusión que nos permita obtener otra visión del problema. Existe poca tradición del uso de esta técnica en el estudio del acoso escolar y casi nunca enfocada hacia la investigación sino, más bien, en algunos momentos como técnica de trabajo con estudiantes, familias y profesoras/es o directivos de los centros (Rigby, 2002); o en otros casos, como complementario a entrevistas individuales para indagar conductas de difícil emergencia como los rechazos sociales o cuando es necesario salirse de formas de trabajo convencionales con alumnos/as (Smith y Brain, 2000), en este sentido también lo emplea Baldry et al. (2004).

Para complementar la información del alumnado, hemos diseñado una sesión de tutoría de investigación en la cual hemos realizado una técnica de grupo cooperativo con dos aulas completas con el objetivo de conocer cómo habían recibido los alumnos/as el programa e indagar en algunos aspectos del mismo de forma más cualitativa de la que no tenemos constancia que se haya empleado con anterioridad.

- Para conocer el estado de la convivencia en Huelva se realizó un muestreo polietápico estratificado por afijación proporcional.
- Para contrastar los efectos del programa “Ver para prevenir” nos atuvimos a un diseño cuasiexperimental con grupo de control no equivalente, que se ha usado en varias de las evaluaciones de los programas “Whole School Policy”.
- De entre los instrumentos habituales de investigación del acoso escolar hemos utilizado las nominaciones y un cuestionario de autoinforme de amplia tradición en la investigación científica sobre bullying.
- Con menor tradición, los grupos de discusión, los hemos empleado en la propia investigación para recoger varias dimensiones del problema.
- Las sesiones de tutoría de investigación nos ha aportado la visión del alumnado sobre el programa.

Para el análisis de los datos hemos empleado las siguientes pruebas estadísticas:

- a) **Chi-cuadrado** para detectar diferencias estadísticas entre variables categóricas. Esta prueba, que es usada habitualmente en las investigaciones sobre bullying, la hemos encontrado en más de 30 investigaciones sobre el tema para la misma función que en nuestra investigación (Hawkins, Pepler, y Craig, 2001; Marini, Dane, Bosacki, y Ylc-Cura, 2006; Menesini et al., 2003; Naylor, Cowie, y Del Rey, 2001; Ortega, et al., 2005; Pellegrini y Long, 2002; Salmivalli, 2002; 2004; 2003; Smtih, Cowie, Olafsson, y Liefhoghe, 2002; Unnever, 2005).
- b) **Anova** para comprobar la diferencia entre grupos, en nuestro caso averiguar si existían diferencias significativas entre los grupos experimental y control tras la intervención, mediante el análisis de varianza. En la literatura consultada ha sido empleada en muchas de las investigaciones para el mismo fin, en concreto en 36 de ellas, por ejemplo Baldry et al., (2004); Bendixen y Olweus (1999); Eslea et al. (2003); Menesini et al. (1997); Monks, Ortega, y Torrado (2002); Pellegrini et al. (2002); Pepler et al. (2006); Rigby (2000); Rigby y Johnson (2006); Smith, Singer, Hoel, y Cooper (2003); Smith, et al. (2004); Solberg et al. (2003); Sutton y Smtih (1999)

### 6. 2. Resultados.

En esta sección iremos discutiendo y a continuación concluyendo los resultados obtenidos siguiendo el orden de los tres objetivos generales de la investigación.

#### 6. 2. 1. Estado de la convivencia escolar en la provincia de Huelva.

En primer lugar, abordaremos el análisis de la **convivencia escolar de la provincia de Huelva** que nos ha proporcionado una fotografía de lo que ocurre en estos momentos en las aulas. En este menester, para el alumnado, se han empleado las dimensiones del pre-test para la totalidad de la muestra, por lo que las conclusiones aquí extraídas son las que se derivan de sus respuestas antes de la aplicación del tratamiento y ciertas dimensiones de los grupos de discusión.

Según los resultados obtenidos el alumnado está familiarizado con el término de acoso entre escolares, sin embargo no poseen un **concepto** claro, en general no lo identifican a su alrededor, y declaran tener una información intermedia. Por otro lado, los docentes suelen asociarlo con humillaciones, bromas y vejaciones habituales de un alumno sobre otro, siempre que éste último se sienta molesto o dañado, situación que suele ocurrir rodeada de silencio. En ambos casos, profesorado y alumnado, no disponen de un concepto adecuado al actual conocimiento del estado de la investigación sobre el fenómeno.

- Alumnado y profesorado tienen un conocimiento parcial del acoso escolar que les dificulta discernir qué acto concreto puede ser constitutivo de acoso escolar.
- Lo que dificulta la detección de casos de intimidación por los profesores.
- Confusión generalizada sobre lo que representa el acoso escolar.

En nuestro caso, hemos optado por una definición que pone el acento en lo grupal, en las relaciones interpersonales que tienen lugar en la escuela configurándose como un microsistema de iguales que intercambia redes comunicativas y de influencia con otros sistemas más amplios. Desde este punto de vista, el grupo de estudiantes otorga a cada estudiante su rol (Lagerspetz, Björkqvist, Berts, y King, 1982; Salmivalli, 1998; 1999; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli y Voeten, 2004; Sullivan et al., 2005) de ahí que

creamos la forma más conveniente para identificar los agresores y víctimas sea la nominación por parte de sus compañeros (30%).

| Estudio                                         | Agresores   |       | Víctimas       |       | Agresor víctima |       | Espectadores |       |
|-------------------------------------------------|-------------|-------|----------------|-------|-----------------|-------|--------------|-------|
|                                                 | Chico       | Chica | Chico          | Chica | Chico           | Chica | Chico        | Chica |
| Ver para prevenir (2007)                        | 5%          | 0,6%  | 2,0%           | 0,8%  | 0,3%            | 0%    | 46,6%        | 44,7% |
| SAVE (Ortega et al., 2000)                      | 4,1%        | 2,7%  | 6,4%           | 6,6%  | 1,3%            | 0,8%  | 88,9%        | 88,2% |
| Vieira, Fernández y Quevedo (1989)              | 20,5%       | 9,6%  | 24,2%          | 18,7% |                 |       |              |       |
| Reina Sofía (Serrano et al. 2005)               | 6%          | 1,6%  | 2,3%           | 0,2%  |                 |       | 75%          |       |
| Informe Cisneros Piñuel e Iborra (2005)         | 26%         | 13%   | 14%            | 10%   |                 |       |              |       |
| Cuestionario Europeo (Mora-Merchán et al. 2001) | 2,1%        |       | 2,6%           |       | 0,8%            |       | 90%          |       |
| ANDAVE (Ortega y Angulo, 1998)                  | 30% (2% MV) |       | 25-30% (5% MV) |       |                 |       |              |       |
| Baldry (1998) Italia                            | 34,2%       | 25,3% | 25%            | 31%   |                 |       |              |       |
| Wolke et al. (2001) Alemania                    | 12,5%       | 5,0%  | 13,6%          | 18,6% | 18,4%           | 7,5%  |              |       |
| Wolke, Woods and Stanford (2001) U. K.          | 4,9%        | 2,9%  | 46,3%          | 42,8% | 13,5%           | 6,4%  |              |       |
|                                                 | 7,3%        | 2,9%  | 41,2%          | 38,7% | 18,0%           | 9,9%  |              |       |
| Whitney et. al (1993) U. K.                     | 2%          | 1%    | 5%             | 4%    |                 |       |              |       |
| Estudio Noruego (Olweus, 1983)                  | 11,7%       | 3,1%  | 8,4%           | 5,5%  |                 |       |              |       |
| Turquía (Kumpulainen et al. 2001)               | 8,0%        | 2,3%  | 23,9%          | 26,0% | 25,1%           | 9,25% |              |       |

Tabla 6. 2. Datos comparativos de diversos estudios de protagonistas de acoso escolar.

En la tabla 6.2, comprobamos que los porcentajes difieren en gran medida de un estudio a otro y de un país a otro dependiendo de la muestra, el instrumento, etc., lo que nos lleva, de nuevo, a establecer relaciones con precaución y relativizando todos los datos. Los porcentajes que aporta nuestro estudio para los agresores son similares a los que proporcionan el estudio SAVE, ANDAVE (para los que indican muchas veces “MV”) y el Centro Reina Sofía que se mantienen en torno al 6% de incidencia total, por género bastante más elevado para los chicos que para las chicas; circunstancia que se repite en

todos los estudios analizados. Sin embargo, la tasa de victimización es de la más baja de todas las contempladas juntas a las cifras que presentan el Estudio del Centro Reina Sofía y la del Cuestionario Europeo, sobre el 3%; de nuevo más altas para los chicos. En general, las tasas de acoso escolar de esta investigación son coherentes con los resultados para España a excepción del Informe Cisneros que ha sido muy criticado desde distintos estamentos.

- Las cifras de agresores, víctimas, agresores víctimas y espectadores de nuestro estudio son coherentes con los ofrecidos por otros investigadores españoles, especialmente los ofrecidos el equipo de Sevilla, que son los más cercanos geográficamente.

En torno a la **sensibilidad y conciencia del acoso**, el estudio encuentra que los alumnos/as mantienen una posición de inseguridad sobre si considerar acoso las situaciones que normalmente ocurren a su alrededor, ya que algo más de la mitad no se ha planteado el acoso como algo cercano, de tal forma que un tercio de los estudiantes no son capaces, en principio, de saber si hay alumnas y alumnos maltratados en su clase o en su centro y no asocian las conductas de acoso que se les propone como constitutivas del mismo si ocurren habitualmente. En tal sentido, se pronuncia ese tercio del alumnado que contesta que no sabe, no contesta o que le da igual cómo se siente la víctima (gráfico 5.13). Unido a lo que ya hemos comentado, el acoso escolar es un concepto del que han escuchado hablar pero que no son capaces de aprehender, quizás por asociarlo a conductas muy graves, lo que proporciona un estado de confusión en el que algunos estudiantes, un tercio de ellos, justifica o, por lo menos, no condenan.

Los docentes, por su parte, detectan situaciones de maltrato principalmente mediante la observación teniendo como indicadores un cambio repentino de actitud y síntomas depresivos (tristeza, ansiedad...), en general por indicadores indirectos. Ellos mismos reconocen que es difícil de detectar por ser detalles, cosas aparentemente leves. El segundo camino mencionado por el profesorado es la entrevista personal con el alumno/a o alumnos/as, una vez que hay sospechas. Pero creen estar mal preparados para tratar el problema.

- Un tercio de los alumnos no es sensible a las situación de las víctimas constatado en las respuestas de varios ítems y cerca del cincuenta por ciento no asocia las conductas agresivas repetidas con el acoso escolar.
- Los profesores confían en la observación casi como único método de detección del acoso escolar, a pesar de reconocer que es muy difícil, por lo que creen que les falta preparación.

Entraremos ahora en las **conductas de acoso** realizadas (agresor), recibidas (víctima) y observadas (espectadores). Para simplificar usaremos el término entre paréntesis cuando nos refiramos al porcentaje o frecuencia de percepción de cada tipo de conducta sin por ello interpretar que son las de agresores, víctimas y espectadores identificados por el presente estudio sino como la posición desde la que se responde.

Expusimos los resultados sobre las conductas agresivas que declaraban realizar los alumnas/os sobre otros (agresores) pero es necesario proceder a compararlas con otros estudios para dar significado a los mismos.

En el gráfico 6.1, hemos conjuntado los resultados obtenidos por el Defensor del Pueblo (2000) y los de esta investigación, mostrando siempre las precauciones necesarias, pues aunque en el enunciado y características los cuestionarios empleados en ambas son parecidos (en él hemos basado gran parte de nuestro cuestionario), no podemos olvidar que en el estudio del Defensor del Pueblo, se interrogaba sobre las conductas realizadas desde principio de curso y en el nuestro por la semana anterior. No obstante, aunque parece que en Huelva se producen en la actualidad más conductas agresivas que en la del Defensor del Pueblo según la percepción de los agresores, a excepción de “pongo motes” e “ignorar”, sí guardan relación en cuanto a cuáles son las de mayor porcentaje: agresión verbal y exclusión social, encontrándose con bajo porcentaje las más graves: acoso sexual y amenazar con armas.

### Tercera Parte: Análisis de Resultados

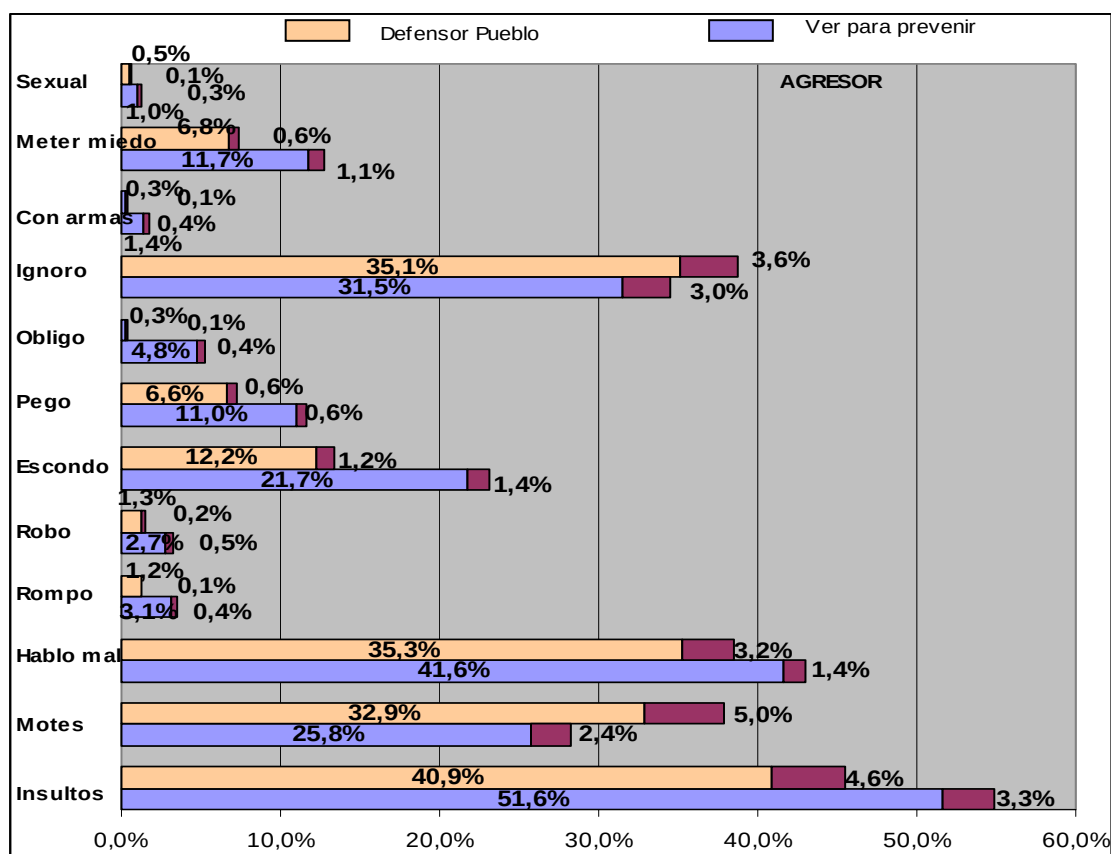


**Gráfico 6. 1.** Comparación de porcentajes acumulados (“a veces” + “muchas veces”) entre los resultados de la investigación para conductas realizadas (agresores) “Ver para prevenir” y los resultados del Defensor del Pueblo (2000).

En el gráfico 6. 2, observamos que son similares los resultados obtenidos por nuestra investigación y la del Defensor del Pueblo, respecto a las víctimas, con las excepciones de “me insultan”, “me esconden cosas”, “me pegan” y “me rompen cosas” que obtienen porcentajes algo mayores en el programa “Ver para prevenir”. No obstante, coinciden en las conductas de mayor incidencia para las víctimas: agresión verbal, física indirecta y exclusión social.

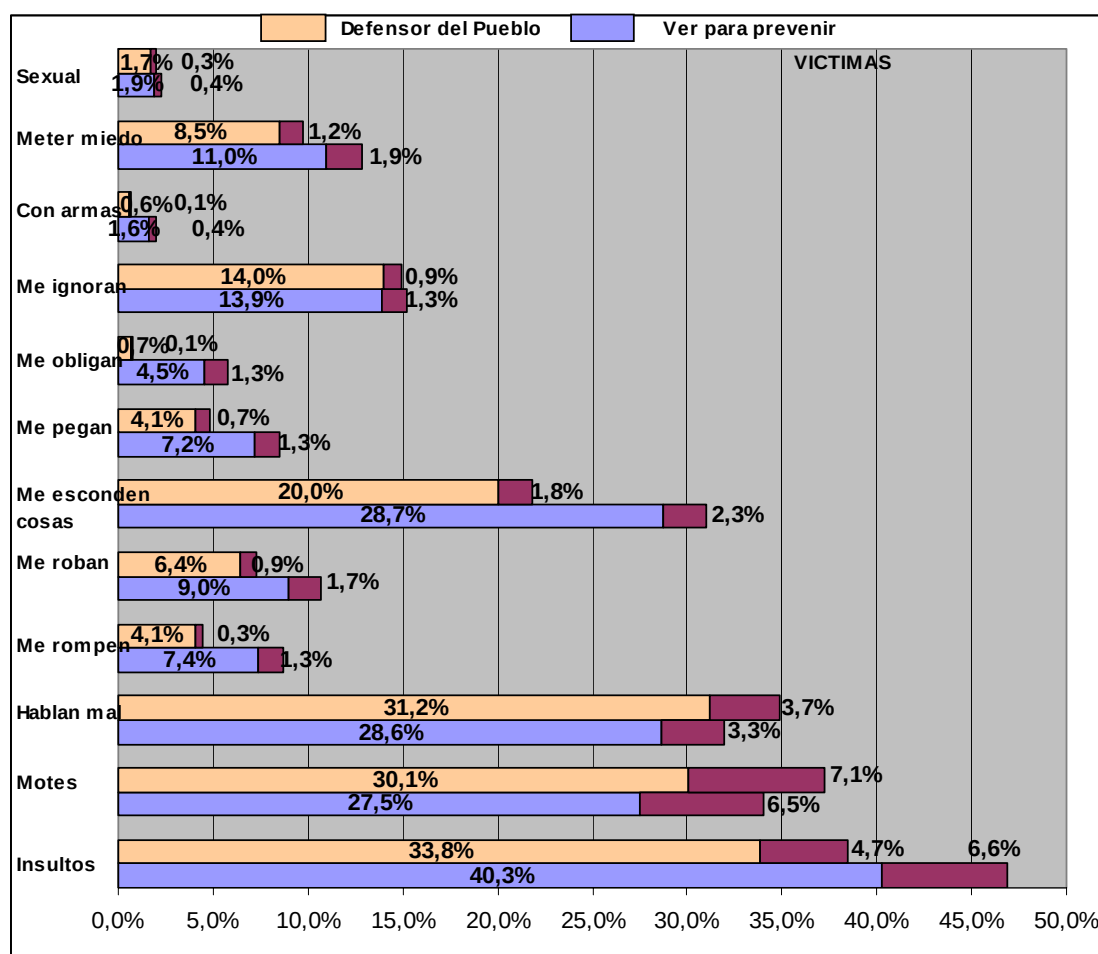


**Gráfico 6. 2.** Comparación de porcentajes acumulados (“a veces” + “muchas veces”) entre los resultados de la investigación para conductas recibidas (víctimas) “Ver para prevenir” y los resultados del Defensor del Pueblo (2000)

En el caso de los espectadores (gráfico 6. 3), en todas las categorías los datos obtenidos del informe del Defensor del Pueblo que a su vez coinciden con los del Centro Reina Sofía superan el porcentaje de nuestro estudio, especialmente en “muchas veces” que en algunos casos los triplica. En los dos estudios, las conductas observadas por los espectadores superan en mucho las que confiesan agresores y víctimas, algo lógico, pues el mismo hecho puede ser observado por muchos alumnos/as.



### Tercera Parte: Análisis de Resultados

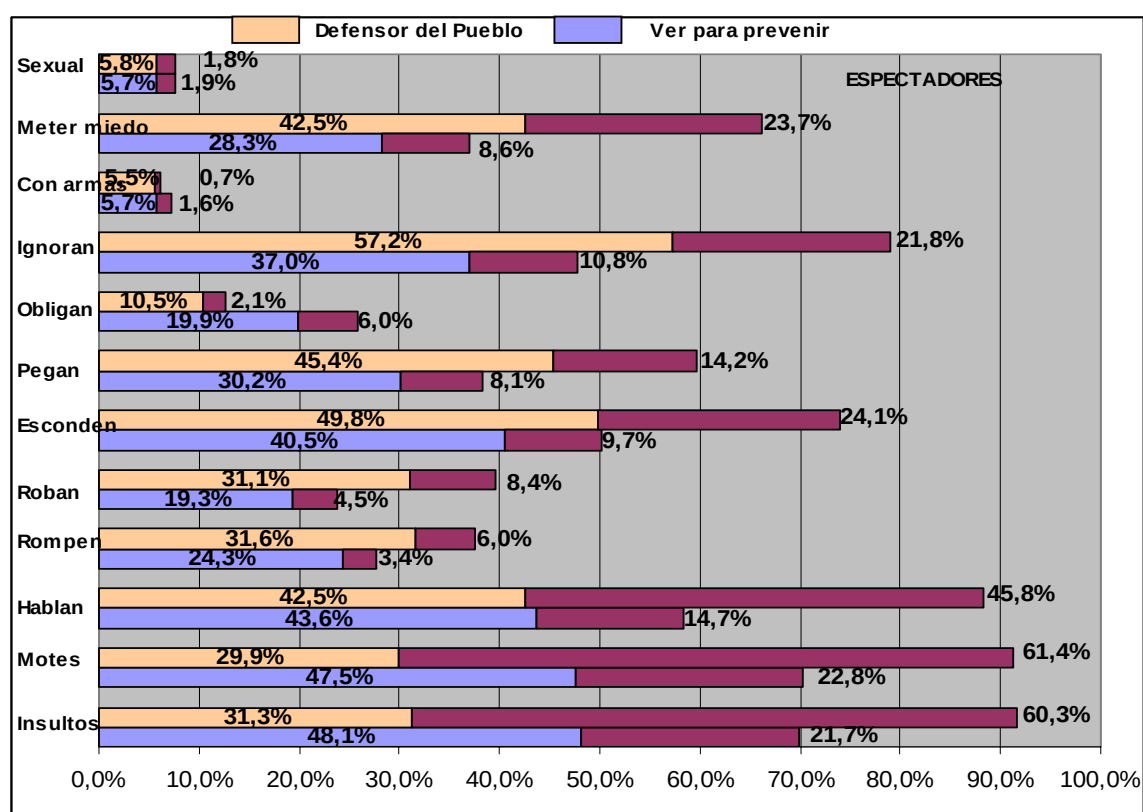


**Gráfico 6. 3.** Comparación de porcentajes acumulados (“a veces” + “muchas veces”) entre los resultados de la investigación para conductas observadas (espectadores) “Ver para prevenir” y los resultados del Defensor del Pueblo (2000)

Con otros trabajos españoles es bastante más difícil la comparación al incluir en distintas categorías las conductas. En la tabla 6. 3, representamos las categorías de las que informan el informe del Centro Reina Sofía (Serrano Sarmiento et al., 2005) en el que la categoría “maltrato emocional” clasifica al maltrato verbal, social y amenazas y el estudio piloto con el cuestionario TMR (Mora-Merchán, Ortega, Justicia, y Benítez, 2001).

|                  | TMR     | Reina Sofía | Ver para prevenir | TMR     | Reina Sofía | “Ver para prevenir” |
|------------------|---------|-------------|-------------------|---------|-------------|---------------------|
|                  | Agresor | Agresor     | Agresor           | Víctima | Víctima     | Víctima             |
| Verbal           | 21,6%   | 66,7%       | 42%               | 31,1%   | 78,7%       | 37,5                |
| Social           | 8,4%    |             | 39%               | 8,4%    |             | 21,5%               |
| Amenazas         |         |             | 7,7%              |         |             | 8,4%                |
| Físico Directo   | 3,8%    | 70%         | 8,4%              | 4,8%    | 59%         | 7,1%                |
| Físico Indirecto | 0,3%    |             | 9,1%              | 2%      |             | 16,4%               |

**Tabla 6. 3.** Porcentajes por categorías de conductas agresivas de los estudios Centro Reina Sofía (2005), TMR (2001) y “Ver para prevenir” (2007)

La encuesta del Consejo Escolar de Andalucía (2006) recoge datos del alumnado como espectadores y por contener datos referidos a Huelva los vamos a exponer con los nuestros (tabla 6. 4), incluida la media andaluza.

| Conducta                                                           | Ver para prevenir |              | Encuesta Andaluza (Huelva) |              | Encuesta Andaluza (Media Andaluza) |              |
|--------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------|----------------------------|--------------|------------------------------------|--------------|
|                                                                    | A veces           | Muchas veces | A veces                    | Muchas veces | A veces                            | Muchas veces |
| Intimidar con amenazas a un compañero                              | 24,3%             | 8%           | 66,5%                      | 12,9%        | 66,5%                              | 12,8%        |
| Agredir verbalmente a un compañero: insultar, poner mote, etc.     | 46,4%             | 19,7%        | 48,2%                      | 43,7%        | 48,3%                              | 42,1%        |
| Agredir físicamente: pegar, pelearse, etc.                         | 30,2%             | 8,1%         | 73,1%                      | 7,3%         | 73,2%                              | 7,3%         |
| Aislar, rechazar, ignorar, no dejar participar o difundir rumores. | 33,2%             | 9,6%         | 67,8%                      | 12,9%        | 67,8%                              | 12,8%        |

**Tabla 6. 4.** Porcentajes por categorías de conductas agresivas de los estudios “Ver para prevenir” y “Encuesta Andaluza”. Datos para Huelva y Media Andaluza.

En este caso, nuestros datos son notoriamente inferiores para todas las categorías contempladas.

- Es complejo comparar las cifras que proporcionan los distintos estudios existentes por el empleo de diferentes instrumentos, análisis y categorización de conductas.
- La investigación de la que aquí informamos tiene puntos en común con los resultados del Defensor del Pueblo: los datos son coherentes entre agresores, víctimas y espectadores; son similares desde la perspectiva de agresores y víctimas pero bastante más bajos desde la perspectiva de los espectadores; las categorías de mayor porcentaje son por este orden: agresión verbal, social y física indirecta.

Otro de los tópicos de la investigación es conocer qué grado de responsabilidad cree tener el alumnado cuando contemplan una conducta de acoso y no intervienen. El alumnado de la muestra creen tener cierta responsabilidad cuando se está desarrollando un

### Tercera Parte: Análisis de Resultados

acto de acoso y eso propicia que cerca del 60% esté dispuesto a ayudar a la víctima mientras que algo más de un tercio de los alumnos/as no contesta, no ayudaría o no sabe si lo haría (42,3%). Parte de este porcentaje es el mismo, probablemente, que hemos comentado con anterioridad que no reconoce los sentimientos de la víctima y que no asocia con acoso la repetición de conductas agresivas sobre un compañero; es el que contesta que no ayudaría porque son bromas, no es mi problema o se lo merece que coinciden con los sentimientos que suelen mostrar los intimidadores sobre las víctimas (Mora-Merchán et al., 2001; Ortega et al., 1998b); mientras que otra gran parte el (42%) no lo hace porque no sabe cómo hacerlo.

- Gran parte del alumnado (60%) se muestra partidario de ayudar a algún compañero cuando es maltratado y del resto, casi otro 20% de los que no ayudan responden que no lo hacen porque “no saben”.

Las **conductas de ayuda** a la víctima han sido objeto de estudio en varias investigaciones (tabla 6. 5), en las que se les ha preguntado a los alumnos/as qué hacen cuando algún compañero es acosado en preguntas de elección múltiple.

| INVESTIGACIÓN                             | CONDUCTAS DE AYUDA                                |                                      |                                                  |                                             |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <b>ANDAVE</b><br>(Ortega et al., 1998b)   | Parar intimidación (29%)                          | Avisar a alguien 29%                 | Nada aunque debería (28%)                        | Paso del tema (12%)                         |
| <b>SAVE</b><br>(Ortega et al., 2000b)     | Nada aunque debería (33% Víctimas; 20% Agresores) | Avisar a alguien (23% Víctimas; 20%) | Actúo personalmente (23% Víctima; 23% Agresores) | Paso del tema (17% Víctimas; 35% Agresores) |
| <b>TMR</b><br>(Mora-Merchán et al., 2001) | Hablar con agresores (47,4%)                      | No implicarme (24,4%)                | Contarlo a un adulto (19,2%)                     | Me gusta la situación (3,1%)                |

Tabla 6. 5. Conductas de ayuda encontradas en diversas investigaciones españolas.

En la investigación internacional entre las conductas de ayuda del alumnado se menciona principalmente: informar a los padres (Baldry, 2005; McLaughlin, Arnold, y Boyd, 2005; Menesini et al., 1997; Unnever, 2005) y dar soporte emocional (Mahady, Craig, y Pepler, 2000; McLaughlin et al., 2005; Rigby, 2000; Rigby y Johnson, 2005; Salmivalli et al., 2005; Salmivalli et al., 2004).

En una tesis anterior (Van der Meulen, 2002) se recogen varias estrategias de solución o ayuda (tabla 6. 6) que los iguales suelen intentar para resolver ellos mismos el problema.

| TIPO DE AYUDA             | DEFINICIÓN                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Arreglo inmediato</b>  | Solución inmediata al intervenir verbal o físicamente cuando los agresores muestran conducta agresiva hacia la víctima. Resultado positivo asegurado.                                                                                           |
| <b>Venganza</b>           | Represalias dirigidas a los agresores.                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Respuesta asertiva</b> | Ayuda directa en la situación de abuso a través de una intervención física o comunicación con los agresores. El resultado positivo de la acción <i>no</i> está asegurado, y ésta puede causar efectos negativos para la persona que interviene. |
| <b>Apoyo a la víctima</b> | Estar junto a la víctima dando apoyo emocional y consejos, como escudo frente a agresión.                                                                                                                                                       |
| <b>Buscar adultos</b>     | Buscar adultos (docentes, familia, etc.) para que intervengan.                                                                                                                                                                                  |

**Tabla 6. 6.** Estrategias de ayuda a la víctima tomado de Van der Meulen (2002). Tesis no publicada. Reproducido con permiso del autor.

En la investigación en curso les hemos preguntado a los alumnos/as cómo pueden ayudar a sus compañeros cuando son intimidados, en este caso la pregunta era abierta para comprobar si ellos eran capaces de identificar por sí mismos alguna estrategia. Entre las respuestas destacan que cerca de la mitad no identificó como hacerlo, poco más del 20% respondió informar a un adulto y una parte del alumnado (12,5%) no contestó. Además, introducimos dos ítems en los apartados dedicados a la víctima y a los espectadores, de tal forma que las víctimas informaban con qué frecuencia se sentían ayudados y los espectadores veían ayudar cuando ocurrían situaciones de acoso; de igual forma que las otras conductas, en este caso agresivas, que completaban la sección. En nuestro caso, las víctimas informaron sentirse muy ayudadas (51,6%), corroborado por los espectadores (58,9%), de tal forma que para las víctimas era la conducta más recibida y para los

espectadores ocupa el cuarto lugar; en cualquier caso mucho más que el porcentaje (24%) que para secundaria informan Rigby (2000) y Rigby et al., (2005).

- Los tipos de conductas de ayuda encontradas en nuestra investigación son similares a las que se informa en otras a nivel nacional e internacional.
- Al preguntar directamente cuanta ayuda reciben las víctimas cuando son acosadas, éstas indican que lo son mucho, percepción coherente con la de los espectadores que se manifiestan en la misma dirección.
- Podemos decir que en los alumnos de la muestra de nuestra investigación el nivel de ayuda a las víctimas es muy alto.

Hemos tenido en cuenta los distintos **sistemas** que pueden influir o tener significación a la hora de explicar la incidencia del fenómeno bullying en el microsistema de los iguales. Para ello, hemos conformado una muestra representativa en relación a la población (urbana, rural, compensatoria) y titularidad de los centros (público, privado concertado).

La investigación sobre acoso escolar ha tenido en cuenta la **variable urbana-rural** en varios estudios (Alikasifoglu et al., 2004; Benítez y Justicia, 2006; Delfabbro et al., 2006; McLaughlin et al., 2005; Wolke, Woods, y Stanford, 2001), no encontrando diferencias significativas o en último caso confusas como las que se expresan para Inglaterra (Wolke et al., 2001).

Nosotros tampoco hemos encontrado diferencias significativas para el macrosistema urbano-rural, sin embargo al desglosar los centros definidos como “Compensatoria” o “Centros de Atención Preferente” sí han aparecido, resultando mayor porcentaje de conductas de acoso en estos centros a diferencia de los rurales y urbanos. Las mencionadas diferencias se concretan en las conductas emitidas como agresores (agresión verbal, físico indirecto y directo y social), como víctimas (físico indirecto) y como espectadores (físico directo e indirecto y amenazas)

- No existen diferencias significativas en la incidencia del maltrato escolar entre centros urbanos y rurales.
- Sí existen diferencias significativas entre el resto de centros (urbano+rural) y centros de Educación Compensatoria. En estos últimos los alumnos informan con mayor frecuencia de presencia de conductas de acoso como agresores, como víctimas y como espectadores.

En el caso de la **titularidad de los centros**, existen menos investigaciones a escala internacional: Alikasifoglu y col., encuentra diferencias significativas entre las chicas de los centros públicos y privados de Turquía, las chicas de los primeros realizan más conductas agresivas (Alikasifoglu et al., 2004); mientras que Delfabbro y col., informan de la existencia de mayor acoso escolar en los centros privados de Sudáfrica (Delfabbro et al., 2006). En España, el informe del Defensor del Pueblo, (2000) advierte diferencias significativas para los centros privados como víctimas: “hablar mal de otros” y como agresores en las conductas: “hablar mal de otros”, “ignorar” y “poner mote”, en general las diferencias se manifiestan en poco casos y cuando aparecen lo hacen siempre como menos frecuentes en los centros públicos. Por último, el Informe Reina Sofía (Serrano Sarmiento et al., 2005), revela que hay diferencias importantes entre los centros según su titularidad: para las víctimas 20,8% en centros privados, 14,8% en públicos y 11,9% en los concertados; para los agresores 14,6% en privados, 7,5% en los públicos y 6,3% en los concertados, en definitiva que el orden de menor a mayor presencia de conductas violentas sería: privado concertado, público y privado no concertado.

Los datos obtenidos en nuestra investigación encuentran mayor diferencia que los anteriores entre unos y otros. Desde el punto de vista de los agresores en los centros concertados se produce con mayor frecuencia conductas de maltrato en todas las categorías enunciadas: verbal ( $p < 0,05$ ), físico indirecto ( $p < 0,001$ ), físico directo ( $p < 0,01$ ), social ( $p < 0,001$ ), amenazas ( $p < 0,01$ ) y acoso sexual ( $p < 0,5$ ); como víctimas, en las siguientes: físico directo ( $p < 0,5$ ), social ( $p < 0,5$ ) y amenazas ( $p < 0,01$ ); y como espectadores, de nuevo en todas las categorías: verbal ( $p < 0,001$ ), físico indirecto ( $p < 0,001$ ), físico directo ( $p < 0,001$ ), social ( $p < 0,001$ ), amenazas ( $p < 0,001$ ) y sexual ( $p < 0,01$ ).

Lo que confirma que en los centros concertados de la muestra, a pesar de sólo advertirse como tendencia en otros estudios españoles, los alumnos/as informan de mayor número de conductas de acoso como agresores, víctimas y espectadores.

El hallazgo de nuestra investigación, en orden de encontrar diferencias significativas indicativas de que los alumnos/as de los centros concertados informan con mayor frecuencia de conductas agresivas que los públicos puede ser debido al diseño de la investigación. En nuestro caso hemos tomado grupos-aula completos que permiten obtener un mejor acercamiento a la cultura propia de cada institución escolar, se ha administrado el instrumento en su entorno ecológico y por profesionales conocidos por ellos (orientadores) que al mismo tiempo representan una figura de discreción reconocida; mientras tanto, los dos estudios referidos han tomado la muestra de forma individualizada, descontextualizada: el primero con presencia del entrevistador en el centro pero tan solo encuestaba a 10 alumnos/as de cada centro; mientras que el segundo realizaba la encuesta a cada estudiante escogido de entre el censo por aleatorización, a través del teléfono, sistemas que creemos poco fiables para este fin.

- En los centros privados concertados los alumnos informan que realizan, reciben y observan más conductas de acoso que en los públicos, no siendo esta diferencia achacable a la casualidad por ser estadísticamente significativa.

El **género** del alumnado ha sido mencionado desde las primeras investigaciones como variable clave en la valoración de la incidencia del fenómeno, así Olweus, indica que es más característico de los chicos que de las chicas (Olweus, 1985) apareciendo desde entonces estudios que lo confirman (Baldry, 2005; McLaughlin et al., 2005; Natvig, Albreksen, y Qvarnstrom, 2001; Pellegrini et al., 2002). Aunque, como hemos visto a lo largo de estas páginas con otros aspectos del problema, en este punto, también existe cierta polémica.

Lagerspetz y col., informan que las chicas utilizan más a menudo agresiones relacionales y los chicos suelen realizar más agresión física (Lagerspetz, Björkqvist, y Peltonen, 1988). En este sentido Crick y col., coinciden y señalan que dentro de este tipo de agresiones relacionales se pueden encontrar conductas como amenazar con retirar la amistad, la exclusión social o la extensión de rumores falsos (Crick, Casas, y Ku, 1999; Crick, Casas, y Mosher, 1997). No obstante, otros estudios no han encontrado esa característica diferenciadora en cuanto a género, señalando que los chicos son más agresivos incluyendo la agresión indirecta (Baldry, 2005; Bentley y Li, 1995).

Nuestros datos indican que los chicos se reconocen más agresores (estadísticamente significativo en chi-cuadrado) que las chicas en todas las tipologías (ver tabla 5. 19), excepto en “amenazar con armas” que es similar y en “hablar mal de otros” que lo hacen más las chicas ( $p < 0,05$ ). El Informe del Defensor del Pueblo, coincide básicamente con lo antedicho: también encuentra en siete conductas diferencias significativas que los chicos dicen hacer más: “no dejar participa”, “insultos”, “poner motes”, “esconder cosas”, “robar”, “pegar” y “amenazar para meter miedo”, mientras que para las chicas, “hablar mal de él/ella” la realizan significativamente más que los chicos (Defensor del Pueblo, 2000). Por otro lado Mora-Merchán y col., señalan que los chicos muestran diferencias significativas para la agresión física y para las chicas aquellas conductas como reírse de un compañero y poner motes (Mora-Merchán et al., 2001).

Como víctimas también los chicos tienen más probabilidades de serlo que las chicas (Defensor del Pueblo, 2000; Ortega y Mora-Merchán, 1998a; Ortega et al., 2000; Serrano Sarmiento, 2006; Serrano Sarmiento et al., 2005). Nuestros datos así lo atestiguan: los chicos responden que reciben significativamente más que las chicas las conductas de “insulto” ( $p < 0,001$ ), “me ponen motes” ( $p < 0,001$ ), “me esconden cosas” ( $p < 0,05$ ), “me pegan cuando no hago lo que quieren” ( $p < 0,001$ ), “se ríen de mí” ( $p < 0,05$ ), “me amenazan” ( $p < 0,001$ ) y “me amenazan para meter miedo” ( $p < 0,001$ ). Para las víctimas masculinas el Informe del Defensor del Pueblo sólo observa tres conductas significativas con respecto a las femeninas: “no me dejan participar”, “me ponen motes” y “me pegan” y



una que las chicas reciben más “hablan mal de mi” (Defensor del Pueblo, 2000). Que aunque no confirme todos los resultados indica la tendencia de que es más probable que los chicos sean víctimas que las chicas; corroborado por Pellegrini et al. (2002) que señala a los chicos como más victimizados y durante más tiempo.

Para finalizar esta cuestión nos referiremos a los espectadores los cuales matizan en menor medida y en sentido contrario a los resultados para víctimas y agresores los porcentajes con respecto al género. Los datos de nuestro trabajo muestran que las chicas observan significativamente más conductas de acoso que los chicos: “poner mote” ( $p < 0,05$ ), “hablar mal de otros” ( $p < 0,001$ ) y “reírse de otros” ( $p < 0,05$ ); cuando el Informe del Defensor del Pueblo, solo encuentra una y también para las chicas, “hablar mal de otros” aunque en general, igual que en la investigación en curso, éstas suelen “ver” más conductas de acoso que los chicos.

- El género matiza la incidencia del bullying.
- Los chicos son con mayor frecuencia agresores. Los chicos realizan (en todas las tipologías y categorías) mayor frecuencia de conductas de acoso, excepto “hablar mal de otros” que lo hacen más frecuentemente las chicas.
- Los chicos son con mayor frecuencia víctimas. Los chicos reciben más conductas de acoso en las categorías: agresión verbal, físico directo y amenazas.
- Las chicas son más sensibles como espectadoras captando más conductas de acoso.

Otro de los centros de interés de la investigación era conocer de qué forma el profesorado responde cuando ocurre un acto de intimidación. Según informan Salmivalli y col., las profesoras y profesores recurren como principal estrategia al trabajo individual con los alumnos/as envueltos en él, a dar soporte a la víctima y dialogar seriamente con el agresor (Salmivalli et al., 2005). Stevens y col., señalan que en muchos casos se hace separadamente: la víctima por un lado y agresor por otro (Stevens, de Bourdeaudhuij, y van Oost, 2001). En el entorno español los docentes informan que las estrategias que realizan más frecuentemente son: hablar a solas con al alumno o alumna y hablar del tema en clase; le siguen en frecuencia: hablar con la familia y derivar al departamento de orientación (Defensor del Pueblo, 2000). Básicamente coincidente con las que informan el

profesorado en la Encuesta Andaluza (Consejo Escolar de Andalucía, 2006) y con los datos que proporcionamos: “hablarlo en tutoría”, “entrevista al agresor”, “entrevista con agresor” o “víctima”. Sin embargo, el departamento de orientación, aunque no intervenga directamente, suelen ser consultados muy a menudo, desde los primeros momentos.

- El profesorado cuando observa un acto de intimidación intenta “frenar” la situación y a continuación se entrevista con el agresor o la víctima, asesorándose en el departamento de orientación.
- El profesorado opina que la mejor actuación es que el equipo docente actúe al unísono.

### 6. 2. 2. Opinión sobre el programa “Ver para prevenir”

Creíamos necesario conocer la opinión del alumnado y profesorado sobre los términos en los que se diseñó y desarrolló el programa propuesto. Para ello, establecimos varias dimensiones en los instrumentos de investigación que nos ha permitido conocerla.

**El alumnado** han considerado muy interesantes las sesiones de tutoría realizadas (media = 3,86 sobre 5), los vídeos les han aclarado lo que es el maltrato (media = 4,04 sobre 5) y lo han comprendido mejor (media = 4,23 sobre 5) por lo que les gustaría seguir tratando el tema en clase (media = 3,85 sobre 5). Los principales motivos de este grado de satisfacción son debidos a que se han divertido y aprendido al mismo tiempo, al ver reflejado lo que pasa en la realidad de una forma muy atractiva a través de la música y de la forma en cómo está contado.

**El profesorado** informa haberse quedado sorprendido del grado de atención alcanzado durante la visión de los vídeos en las tutorías lo que ha facilitado el resto de la sesión y la participación del alumnado al huir del tono moralista -como ya hemos señalado con anterioridad, las sesiones están inspiradas en un acercamiento no culpabilizador-. Los vídeos han sido valorados muy positivamente (media = 5,67 sobre 7) así como las sesiones de tutoría (media = 5,18 sobre 7) que han desarrollado valores y capacidades: capacidad de

comunicación, razonamiento moral, integración en la clase, cooperación y tolerancia. Para encuadrar estos resultados sobre los medios audiovisuales empleados y las sesiones de tutoría ofrecemos los que encontramos en Díaz-Aguado (1996) que realiza una intervención-investigación para prevenir la violencia en los centros educativos de Madrid basado en vídeos, en los que a través de un cuestionario con una escala líkert de grado 7, obtiene una media de 5,4 sobre 7 para los medios audiovisuales que emplea y 5,6 sobre 7 en la intervención realizada. Resultados similares a los de nuestro programa “Ver para prevenir”.

Entre las ideas generales de intervención que planteamos, se encontraba aprovechar las estructuras existentes en los centros, que fuera fácil de aplicar y similar a otras que habitualmente tienen que implementar los tutores/as. Por este motivo, introdujimos una dimensión en el cuestionario para los docentes en la que éstos nos podían indicar si habíamos cumplido ese propósito. En este caso el profesorado ha opinado que eran fáciles de aplicar (media = 5,78 sobre 7), que ha necesitado poca preparación previa (media = 5 sobre 7) y que se aplican de forma parecida a otras sesiones de tutoría (media = 4,9 sobre 7), parámetros que entendemos que pueden facilitar que se lleve a cabo y favorezca la implicación de los tutores, tan sobrecargados en los centros de secundaria.

- El alumnado que ha participado de la intervención considera que las sesiones de tutoría les han interesado, les ha divertido, han aprendido y conocen mejor el problema del acoso escolar, incluso les gustaría seguir tratando el tema en clase.
- El profesorado se ha mostrado muy satisfecho con el programa de intervención por favorecer la implicación del alumnado a través de los medios audiovisuales empleados que se han valorado muy alto y de unas sesiones de tutoría que han desarrollado valores y capacidades deseables para mejorar la convivencia, que, además, les ha requerido poca preparación previa y son fáciles de aplicar.

### **6. 2. 3. Efectos del programa de prevención “Ver para prevenir”**

Para cubrir este objetivo diseñamos la investigación siguiendo el método cuasi-experimental con grupo de control, de tal forma que podamos concluir que los efectos observados en el grupo experimental en comparación con el grupo control son debidos al tratamiento empleado. Pero al haber escogido una muestra representativa de la provincia de Huelva que, a su vez, participa del programa de intervención obtendríamos un acercamiento a su efectividad en la población general. Hemos localizado programas que han aplicado su intervención sobre centros escogidos por diversos criterios de los equipos de investigación (Melton et al., 1998; Ortega, 2006; Ortega y Del Rey, 2001; Ortega y Mora-Merchán, 1997; Ortega et al., 2000a, 2000b; Pepler et al., 1994; Smith et al., 1994, por ejemplo) o por las instituciones que los avalan (Díaz-Aguado, 1996; Ortega et al., 1998b), pero no que tenga este doble planteamiento.

Al mismo tiempo, creíamos conveniente, obtener información desde otros puntos de vista que nos permitieran complementar la globalidad del programa, para lo que recurrimos a los grupos de discusión y al cuestionario para los tutores y tutoras.

Los tutores y tutoras, en la Comunidad de Andalucía son los coordinadores de los equipos docentes que atienden al mismo grupo de alumnos/as y de las relaciones de su grupo con el equipo directivo y con los agentes externos (art. 10. 2. e. Consejería de Educación, 2006), así mismo, tienen que mantener una sesión mensual de evaluación en la que tratarán la situación de los alumnos/as de su tutoría (art. 13. 1. Consejería de Educación, 2006). Por estos motivos, las tutoras/es son los docentes que más y mejor información suelen tener del grupo de alumnos/as, de sus relaciones y de sus problemas. En nuestra investigación queríamos darles voz y recoger sus observaciones tras la implementación del programa.

En este sentido el **profesorado** afirma que tras la aplicación de las sesiones de tutoría han encontrado cambios: en primer lugar, sobre el propio profesorado, (las sesiones están

diseñadas para que en caso de intimidación se lo comunicaran a un adulto) el programa ha propiciado que se impliquen, interesen y concedan mayor importancia al problema de los malos tratos entre escolares; en segundo lugar, sobre los alumnos/as, les ha llamado la atención la duración del efecto de los vídeos en la clase refiriéndose a ellos mucho tiempo después de su visión; al mismo tiempo, han percibido una disminución de la agresión en sus alumnos/as dándose menos casos de motes, insultos y agresiones físicas disminuyendo el número de partes sobre convivencia (media = 5,54 sobre 7) y por otro lado, han observado más conductas de ayuda a las víctimas sabiendo, los defensores, mejor qué tienen que hacer, que se ha reflejado en que los espectadores apoyan menos a los agresores. Todo esto se ha visto corroborado en la comparación pre-test/pos-test entre grupos control y experimental.

- Los tutores y tutoras reconocen haberse implicado, interesado y conceder mayor importancia al acoso escolar tras la implementación del programa.
- Las tutoras y tutores han observado en sus grupos de alumnos una disminución de la agresión verbal y física entre ellos, aumento de conductas de ayuda y menor apoyo de los espectadores a los agresores, tras la aplicación del programa.
- Los tutores y tutoras afirman que ha disminuido el número de partes de disciplina relacionados con la convivencia tras la administración de la intervención.

En primer lugar aplicamos la prueba “t” de medidas repetidas, con la que comprobamos que los **agresores** del grupo experimental disminuyen significativamente, según autoinforme, las frecuencias relativas en las tipologías de agresión verbal ( $p < 0,05$ ), físico directo ( $p < 0,01$ ), y exclusión social ( $p < 0,001$ ). Lo que supone una disminución total del 4,8% de emisión de conductas agresivas del grupo experimental mientras que la media total del grupo de control quedó igual (media = 1,21).

En las **víctimas** del grupo experimental hemos encontrado que disminuyen, según autoinforme, el porcentaje de conductas de acoso que dicen recibir de sus compañeros en la tipologías de agresión verbal ( $p < 0,01$ ), físico indirecto ( $p < 0,01$ ), físico directo ( $p < 0,01$ ), exclusión social ( $p < 0,01$ ) y acoso sexual ( $p < 0,5$ ) lo que significa una reducción

del 2,4% en total entre todas las conductas que reciben las víctimas. Mientras el grupo de control no se produce cambio alguno entre pre y pos- test, quedando igual la media (media = 1,24).

Aplicando el mismo proceso a los **espectadores** del grupo experimental hallamos que reducen el porcentaje de conductas, según autoinforme, de acoso observadas en agresión verbal ( $p < 0,05$ ), físico directo ( $p < 0,01$ ), exclusión social ( $p < 0,05$ ), amenazas ( $p < 0,05$ ) y sexual ( $p < 0,001$ ), lo que significa una disminución del 3,8% de conductas observadas por los espectadores. Mientras en el grupo control se produce un aumento del 0,6%.

Queriendo ahondar más en qué medida había afectado al grupo experimental la intervención, agrupamos las puntuaciones de agresores, víctimas y espectadores, restamos las puntuaciones del pos-test menos el pre-test y las comparamos mediante ANOVA para conocer su significación. Los resultados indican que para los agresores (media = -,271) y espectadores (media = -,0553) del grupo experimental se observa una disminución significativa ( $p < 0,01$ ) de conductas de agresión. Mientras en el grupo control se produce un leve aumento para los agresores (media = ,0096) y para los espectadores (media = ,0047). Las víctimas experimentales dicen recibir menos conductas de acoso (media = -,0324) en mayor medida que las víctimas del grupo control (media = -,0094).

El patrón que hemos encontrado a lo largo de la investigación es que el grupo de control no varía significativamente su puntuación en las dos mediciones mientras que el grupo experimental disminuye significativamente en pos-test, indicando disminución de conductas violentas. Este patrón de resultados estaría enclavado dentro del llamado *resultado 1*, por Cook y Campbell (1979) y Cook, Campbell, y Peracchio (1990) que estaría caracterizado por un incremento o disminución en el grupo que recibe el tratamiento (experimental) en pos-test con relación a la medida del pre-test; al mismo tiempo que el grupo de control mantiene la misma puntuación entre una y otra medida. Este tipo de resultado puede indicar que el tratamiento es el causante de los cambios producidos en el grupo experimental. Aunque existe una amenaza que podría explicar

### Tercera Parte: Análisis de Resultados

---

alternativamente los resultados, la interacción *selección por maduración*, la cual hemos soslayado al encontrar que entre el grupo control y experimental no es significativa la diferencia en puntuación del pre-test ni la selección sociodemográfica (selección diferencial) por lo que se descarta que los cambios producidos en el grupo experimental se deban a que los alumnos/as del grupo experimental aprovecharían mejor sus actitudes (maduración) incluso sin presencia del tratamiento.

- La aplicación del programa disminuye las conductas agresivas que realizan los agresores (4,8%), que reciben las víctimas (2,4%) y que observan los espectadores (3,8%)

Una vez establecidos los efectos del programa buscamos si algún rasgo del **sistema ecológico** matiza los mismos. Para ello, analizamos con ANOVA y comprobamos que ni la ubicación del centro ni la titularidad la condicionaban, tan sólo el género indicaba que para los chicos, los más implicados en el fenómeno, disminuía la frecuencia de conductas recibidas (víctimas,  $p < 0,05$ ) y como espectadores no llegaba a ser significativa pero sí tendencia ( $p < 0,1$ ).

- El programa tan solo matiza sus efectos para los chicos, que en general, reducen las puntuaciones de conductas agresivas, sobre todo como víctimas.

Para conocer si el programa afectaba de forma distinta a los alumnos/as que el resto de sus compañeros indicaban como agresores, víctimas y espectadores procedimos a calcular ANOVA de los mismos en los grupos experimental y control para detectar los cambios producidos.

Los resultados indican que los agresores nominados en el grupo de control declaran recibir menos conductas agresivas ( $p < ,05$ ) en pos-test que en pre-test, incluso en mayor proporción que los agresores del grupo experimental, lo que indica que su rol se reafirma en el grupo, mientras que los del grupo experimental, aunque inhiben algo estas conductas sobre ellos lo hacen en menor medida, por lo que interpretamos que se pone en cuestión el rol agresor en el grupo experimental. Por el contrario los agresores del grupo experimental

reciben más ayuda cuando son víctimas ( $p < 0,001$ ) y ven ayudar más a su alrededor en caso de acoso ( $p < 0,05$ ). Para las víctimas no hay cambios significativos, quizás debido a la mayor estabilidad de su rol o al sesgo cognitivo, lo que destaca la necesidad de usar varios instrumentos en la investigación de este fenómeno que nos permita interpretar los datos. Por su parte, los espectadores observan menos conductas de acoso que los del grupo control en todos los ámbitos estudiados (ver tabla 5. 36). Con lo que se confirma que el principal efecto del programa se produce en los espectadores que modifican su comportamiento con respecto al acoso proporcionando soporte a la víctima, como se ha confirmado por los tutores y tutoras.

Para finalizar esta sección, analizaremos las conductas de ayuda y la calidad de las mismas. En este sentido, las víctimas del grupo experimental (tabla 5, 37) responden ser más ayudados en caso de intimidación en la medición pos-test ( $p < 0,001$ ) lo que se ve refrendado por la opinión de los espectadores ( $p < 0,001$ ) que también han observado ese cambio; mientras tanto, en el grupo control se observan cierta disminución de ayuda para ambos casos que no es significativa a nivel estadístico. A esto hemos de añadir que mientras en el grupo control no existe desplazamiento de respuestas sobre cómo ayudar - entendemos que el aumento de la respuesta “no sé ayudar” (tabla 5, 38) se alimenta de los que no contestaron en pretest-, en el grupo experimental las respuestas se desplazan significativamente ( $p < 0,001$ ) del “no sé ayudar” hacia “avisar a un adulto” y sobre todo a “unir varias estrategias” lo que significa que se amplía el abanico de conductas de ayuda. Si bien es cierto, que nuestros datos indican que ese desplazamiento global solo es significativo para los espectadores ( $p < 0,001$ ).

- Los efectos principales de la intervención son más evidentes para los espectadores del grupo experimental que observan menor frecuencia de conductas de agresión, aunque los agresores por su lado declaran recibir más ayudas cuando son acosados y observar más esa conducta a su alrededor.
- Los agresores y espectadores del grupo experimental saben mejor cómo ayudar a las víctimas. Además los espectadores mejoran la calidad de su ayuda pues además de “avisar a un adulto” son capaces de emplear varias conductas alternativas.



### Tercera Parte: Análisis de Resultados

Resumimos los principales efectos encontrados en el grupo experimental tras la implementación del programa “Ver para prevenir” (figura 6. 2)

- Alumnos.
  - Disminución de conductas agresivas emitidas por agresores (4,8%), recibidas por las víctimas (2,4%) y observadas por los espectadores (3,8%).
  - El programa tiene más efectos en los chicos, los más implicados, que en las chicas.
  - Los espectadores experimentales ayudan más y sabiendo mejor qué hacer tras la intervención.
- Profesores
  - Los tutores/as han aumentado su implicación en el fenómeno, concediéndole mayor importancia y mostrando mayor interés por él.
  - Los tutores/as han observado una disminución de la agresividad verbal y física que se ha traducido en el descenso del número de partes de disciplina por tales motivos.

**Figura 6. 2.** Principales efectos del programa “Ver para Prevenir” en profesorado y alumnado

Al examinar los efectos informados por otros programas de intervención (tabla 6.7) podemos comprobar que no siempre ha sido los apetecidos.

| Programa                                           | Autores                   | País     | Modelo                                        | Resultados                                                                    |
|----------------------------------------------------|---------------------------|----------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Anti-Bullying Program of Schleswig-Holstein</b> | Hanewinkel y Knaak (1997) | Alemania | Bergen                                        | Escasa reducción de la victimización en Primaria y leve aumento en Secundaria |
| <b>Styria-Austria Anti-Bullying Program</b>        | Atria y Spiel             | Austria  | Congitivo-conductual                          | No se encontró reducción                                                      |
| <b>Flanders Anti-Bullying Program</b>              | Stevens ,2000             | Bélgica  | Adaptación de Bergen y Sheffield              | Reducción de víctimas en Primaria sin reducción en Secundaria                 |
| <b>Toronto Anti-Bullying Intervention Pro-gram</b> | Pepler, 1994              | Canadá   | 4 niveles: familia, centro, aula, individual. | Modesta reducción de la victimización.                                        |

|                                                     |                            |                |                                                                                              |                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------|----------------------------|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Anti-Bullying Program of South Carolina</b>      | Melton 1989                | Estados Unidos | Bergen                                                                                       | Reducción de nivel de agresión sin cambio de nivel de victimización                                                                                                             |
| <b>Expect-Respect Elementary School Project USA</b> | Sánchez, et al.            | Estados Unidos | Formación Equi-pos directivos, de familias, orientación y actividades de aula y whole policy | Incremento de conciencia sobre importancia de la violencia escolar y la necesidad de intervenir a nivel de centro. Tendencia a sumir personalmente la lucha contra la violencia |
| <b>Helsinki-Turku</b>                               | Salmivalli y otros, 1996   | Finlandia      | Multinivel                                                                                   | Reducción de victimización y agresión en últimos años de Primaria.                                                                                                              |
| <b>Bern-Kindergarten Prevention Program</b>         | Alsaker y Valkanover, 2001 | Suiza          | Focalizado en docentes                                                                       | Reducción de agresión física e indirecta pero aumento de agresión verbal.                                                                                                       |

**Tabla 6. 7.** Programas de prevención de acoso escolar. Basado en Ortega (2006)

Podemos entender que los desiguales resultados obtenidos por estos programas globales pueden ser debidos a los problemas descritos en el capítulo 3: relación dosis-respuesta y síndrome de alcantarilla obstruida. Sin embargo, aquellos que de verdad han conseguido un cambio profundo en la escuela sí han obtenido buenos resultados y sostenidos en el tiempo como podemos ver para los programas BPP, (Olweus, 2006), SAVE (Ortega et al., 2001; Ortega et al., 2000a; Ortega et al., 2000b) y Sheffield (Smith et al., 1994)

Nuestra intervención está basada en el empleo de sesiones de tutoría que parten de vídeos para hacer prevención primaria contra el bullying. El vídeo ha sido usado de diferentes formas desde que Tattum et al. (1993)., lo emplearan como materiales de

información del bullying, también se ha utilizado con fines divulgativos para padres, maestros/as y alumnos/as (Limper, 2000; Roland, 2000) siendo considerados muy útiles para emplear con los alumnos/as (Fox y Boulton, 2007). Con el objetivo de influir a los espectadores para que ayuden a las víctimas los usa Rigby y col., que a través de un vídeo en el que se observan distintas tipologías de acoso para que sean reconocidas por los alumnos/as, éstos rellenan un cuestionario con preguntas sobre el video (Rigby et al., 2005; Rigby et al., 2006). Con una estructura parecida a la que nosotros hemos dispuesto Baldry, consigue reducir la agresión verbal y aumenta la sensibilidad ante el problema mediante tres sesiones de vídeo acompañadas de una serie de actividades que giran en torno a ellos (Baldry et al., 2004). Sin olvidar, en nuestro contexto las aportaciones de Lera, en torno al uso de historias significativas, concretamente los dibujos animados que habitualmente ven los chicos y chicas para analizarlos con ellos para sensibilizarlos, formarlos y llevarlos a la acción solidaria y cooperativa (Lera, 2005, 2006, 2007; Lera et al., 2002).

Consideramos satisfactorios los resultados obtenidos teniendo en cuenta la representación poblacional de la muestra, los recursos empleados y la duración del programa.

Finalizaremos este capítulo exponiendo las actividades propuestas por los docentes como continuación del programa que ya han dado lugar, ante la insistencia de los centros en los que se ha desarrollado la intervención, a una unidad didáctica completa con ocho sesiones tomando como referencia los vídeos empleados en esta investigación. Recordemos que la estrategia de nuestra intervención se basa en (SFA) sensibilizar, formar y actuar, (Lera, 2005, 2006, 2007; Lera et al., 2000; Lera et al., 2002) que hemos escogido hacer una intervención muy corta, en la que se empleasen muy pocos recursos y al alcance de cualquier docente de cualquier área, aprovechando las estructuras y usos ya existentes en los centros y en el entorno más ecológico posible; pero que, al mismo tiempo, fuese muy significativa. Por este motivo, algunos profesores/as y alumnos/as han señalado que querrían hacer más actividades de este tipo.

El profesorado señala que el éxito de las sesiones de tutoría se encuentra en los vídeos: contenido muy adecuado, realizado desde la perspectiva del alumnado y en la facilidad de la aplicación de las sesiones de tutoría; por lo que creen, en primer lugar, que sería necesario emplear más vídeos si se realizan futuros programas con esta misma estructura; en segundo lugar, incluir mayor número de sesiones y en tercer lugar disponer de actividades de dramatizaciones de situaciones que se pueden dar en el aula o en el centro. Sin olvidar abordar a las familias de alguna manera, que también podría ser a través de audiovisuales. Por último, creían necesario mayor formación para el profesorado que no fuesen solo cursos habituales del Centro de Profesores, sino algo más imaginativo que incluyese algún tipo de asesoramiento externo para que no “se sientan solos”.

### **Referencias Bibliográficas**

- Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., Kaymak, D. A., e Ilter, O. (2004). Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *European Journal of Public Health*, 14, 173-177.
- Baldry, A. (2005). Bystander behaviour among italian student. *Pastoral Care*, junio, 30-35.
- Baldry, A. y Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an Intervention Program for the Reduction of Bullying and Victimization in Schools. *Aggressive Behavior*, 30, 1-15.
- Bendixen, M. y Olweus, D. (1999). Measurement of antisocial behaviour in early adolescence and adolescence: psychometric properties and substantive findings. *Criminal Beaviour and Mental Health*, 9, 323-354.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). Bullying: description and analysis of phenomenon. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 151-170.
- Bentley, K. M. y Li, A. K. F. (1995). Bully and victim problem in elementary school and student's beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11, 153-165.
- Cerezo, F. (1996). *Agresividad social entre escolares: la dinámica bullying*. Micropublicaiones S. L. (Tesis doctoral), Barcelona.
- Consejería de Educación (2006). *Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria*. BOJA 175 de 2006, de 8 de septiembre de 2006.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Encuesta sobre la convivencia en los centros educativos* Granada.

- Cook, T. S. y Campbell, D. T. (1979). *Quasiexperimentation. Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cook, T. S., Campbell, D. T., y Peracchio, L. A. (1990). Quasi Experimentation. En M.D.Dunnette y L.M.Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Vol I, 2nd Ed.* (pp. 491-576).
- Crick, NR, Casas, J. F., y Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimisation in pre-school. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.
- Crick, NR, Casas, J. F., y Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in pre-school. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- Crothers, L. M. y Levinson, M. L. (2004). Assessment of Bullying. A review of Methods and Instruments. *Journal of Counselling and Development*, 82, 496-504.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial del Defensor del Pueblo.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J. et al. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 71-90.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., y Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' group: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B. et al. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71-83.

- Fox, C. L. y Boulton, M. J. (2007). A Social Skills Training (SST) Programme for Victims of Bullying. *Pastoral Care, Junio*, 19-26.
- Hawkins, D. L., Pepler, D., y Craig, W. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development, 10*, 512-527.
- Kryakides, L., Kaloyirou, C., y Lindsay, G. (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 781-801.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Berts, K., y King, E (1982). Group aggression among children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 45-52.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., y Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12 year-old girls. *Aggressive Behavior, 14*, 403-414.
- Lera, M. J. (2005). Les contes comme prevention de la Violence Scolaire. *Politique Sociales, 1 y 2*, 78-86.
- Lera, M. J. (2006). Violencia escolar. ¿Qué es el bullying? [www.psicoeducacion.eu](http://www.psicoeducacion.eu) [On-line]. Available: [www.psicoeducacion.eu](http://www.psicoeducacion.eu)
- Lera, M. J. (2007). *Las relaciones personales en los centros educativos*.(On line) [www.psicoeducacion.eu](http://www.psicoeducacion.eu)
- Lera, M. J. y Cela, D. (2002). *Suggestions for Teachers Training Programs*. Informes, Estudios, Trabajos y Dictámenes.
- Limper, R. (2000). Cooperation Between Parents, Teachers, and School Boards to Prevent Bullying in Education: An Overview of Work Done in the Netherlands. *Aggressive Behavior, 26*, 125-134.

- Mahady, M. M., Craig, W., y Pepler, D. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9, 226-245.
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L., y Ylc-Cura (2006). Direct and indirect bully-victims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 551-569.
- McLaughlin, C., Arnold, R., y Boyd, E. (2005). Bystanders in Schools: What Do They Do and What Do They Think? Factors Influencing the Behaviour of English Students as Bystanders. *Pastoral Care, junio*, 17-22.
- Melton, G., Limbert, S. P., Cunningham, P., Osgood, D. W., Chambers, J., Flerx, V. et al. (1998). *Violence among rural youth. Final report to the Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*. Washington: OJJDP <http://ojjdp.ncjrs.org/>.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A. et al. (1997). Croos-National Comparison of Children's Attitudes Towards Bully/Victim Problems in School. *Aggressive Behavior*, 23, 245-257.
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., y Lo Feudo, G. (2003). Moral Emotions and Bullying: A Cross-National Comparison of Differences Between Bullies, Victims and Outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Monks, C., Ortega, R., y Torrado, E. (2002). Unjustified Aggression in Preschool. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476.
- Mooij, T. (2005). National campaign effects on secondary pupils' bullying and violence. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 489-511.
- Mora-Merchán, J. A., Ortega, R., Justicia, F., y Benítez, J. L. (2001). Violencia entre iguales en las escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338.



- Natvig, G. K., Albreksen, G., y Qvarnstrom, U. (2001). School-Related Stress Experience as Risk Factor for Bullying Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 561-575.
- Naylor, P., Cowie, H, y Del Rey, R (2001). Coping Strategies of Secondary School Children in Response to Being Bullied. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 6, 114-120.
- Olweus, D. (1986). *Mobbning -vad vi vet och vad göra*. Estocolmo (Suecia): Liber.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp. 79-106). Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Olweus, D. (1985). 80.000 elever innblandet i mobbing. *Norsk Skoleblad*, 2.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros "Violencia Escolar" en alumnos de primaria, eso y bachiller*. [www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf](http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf).
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación* 313, 143-158.
- Ortega, R. (1998). Víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En R. Ortega (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 37-51). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. (2000). Víctimas, agresores y espectadores alumnos implicados en situaciones de violencia. In R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 53-68). Madrid: A. Machado Libros S. A.
- Ortega, R. (2005). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. In Congreso: *La convivencia en las aulas. Problemas y soluciones* (Ed.).
- Ortega, R. (2006). Programas dirigidos a los alumnos. En A. Serrano Sarmiento (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Ariel. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

- 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 Del Rey, R (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R. y Lera, M. J. (2000). The Seville Anti-Bullying in School Project. *Aggressive Behavior*, 26, 113-123.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar: un modelo ecológico de intervención educativa contra el maltrato entre iguales. En F. Cerezo. (Ed.), *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1998a). Investigaciones sobre la violencia en los centros educativos. En R. Ortega (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 51-77). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Minerva.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., Singer, M., Smith, P. K., Pereira, B., y Menesini, E. (2006). *Final Report of the Working Group on General Survey Questionnaires and Nominations Methods Concerning Bullying*. [www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2\\_seville\\_refs.html](http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_seville_refs.html).
- Ortega, R, Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Del Rey, R, y Genebat, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de Primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 787-804.

- Pellegrini, A. D. y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Pepler, D., Craig, W., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., y Jiang, D. (2006). A Developmental Perspective on Bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376-384.
- Pepler, D., Craig, W., Ziegler, S., y Charach, A. A. (1994). An evaluation of Anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal Community Mental Health*, 13, 96-116.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Rigby, K. (2002). *A meta-evaluation of Methods and Approaches to Reducing Bullying in Pre-schools and Early Primary School in Australia*. Canberra, Australia: Commonwealth of Australia. [www.crimeprevention.gov.au](http://www.crimeprevention.gov.au).
- Rigby, K. y Johnson, B. (2005). Student bystander in Australian Schools. *Pastoral Care*, junio, 10-16.
- Rigby, K. y Johnson, B. (2006). Expressed readiness of australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26, 425-440.
- Roland, E. (2000). Bullying in School Three National Innovations in Norwegian Schools in 15 years. *Aggressive Behavior*, 26, 135-143.
- Salmivalli, C. (1998). *Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes: some social and personality factors*. Turku: Turku Yliopisto.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research*, 44, 269-277.

Salmivalli, C., Kaukianen, A, y Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *Aggressive Behavior*, 75, 465-487.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K, Österman, K, y Kaukianen, A (1996). Bulling as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Salmivalli, C. y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.

Serrano Sarmiento, A. (2006). Incidencia de la violencia escolar. En A. Serrano Sarmiento (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. ( Barcelona: Ariel. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Serrano Sarmiento, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros de escuela. España 2005*. Madrid: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Smith, P. K., Ananiadou, K., y Cowie, H (2003). Interventions to Reduce School Bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 591-599.

Smith, P. K. y Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.

Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.

Smith, P. K., Singer, M., Hoel, H., y Cooper, C. L. (2003). Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, 94, 175-188.

Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H, Naylor, P., y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.

- Smtih, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., y Liefhoghe, P. D. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying With the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Stevens, V, Bourdeaudhuij, L., y van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: an evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195-210.
- Stevens, V, de Bourdeaudhuij, I., y van Oost, P. (2001). Anti-Bullying interventions at school: aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development. *Health Promotion International*, 16, 155-167.
- Sullivan, K., Cleary, M., y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Sutton, J. y Smtih, P. K. (1999). Bullying as a Group Process: An adaptation of the Participant Role Approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Tattum, D. P., Tattum, E., y Herbert, G. (1993). *Cycle of violence*. Cardiff: Drake Educational Associates.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31, 153-171.
- Van der Meulen, K. (2002). *Cuentos de miedo en la escuela: buscando el sentido del maltrato entre iguales en la niñez, adolescencia y edad adulta*. Tesis doctoral (Universidad Autónoma de Madrid).
- Wolke, D., Woods, S., y Stanford, K. (2001). Bullying and victimization of primary schoolchildren in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.

## CAPÍTULO VII. Implicaciones y Limitaciones

861 LAR Chica de 13 años

*Maltrato es cuando a una persona no la dejan de humillar, aprovechándose de ella, pegarle y solo encontrarle defectos, para hacerla sentirse mal e inútil y hacerla sufrir, hacerla sentirse distinta a los demás, que se le quite hasta las ganas de vivir y muchas cosas por el estilo, quedándose muchas veces aislada y sola<sup>1</sup>.*

### Introducción.

La investigación en curso ha determinado que las conductas de maltrato en los centros de Huelva, obtenidas a través de autoinformes teniendo en cuenta los tres roles implicados: agresores, víctimas y espectadores, son similares a los obtenidos por otros estudios anteriores en contextos cercanos (Defensor del Pueblo, 2000; Mora-Merchán, et al., 2001; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Serrano Sarmiento y Iborra, 2005). En cualquier caso, son cifras más bajas que los datos de referencia para otros países de nuestro entorno. Coincidimos con muchos estudios anteriores en que es un fenómeno eminentemente masculino (Baldry y Farrington, 2004; McLaughlin, Arnold, y Boyd, 2005; Natvig, Albreksen, y Qvarnstrom, 2001; Olweus, 1978, 1998; Olweus y Endresen, 1998; Oñate y Piñuel, 2005; Ortega y Lera, 2000; Ortega et al., 2000). Las conductas de acoso están igualmente distribuidas por entornos urbanos y rurales, pero con especial significación en zonas educativas de especial dificultad (compensatoria). Según su titularidad hay mayor incidencia en los centros privados concertados que en los públicos en todas las categorías de conductas agresivas estudiadas.

---

<sup>1</sup> Extraído de los cuestionarios para el alumnado. Número de caso, iniciales del alumno/a, sexo y edad del mismo.

La intervención implementada ha conseguido disminuir las conductas agresivas emitidas por los agresores (4,8%), recibidas por las víctimas (2,4%) y observadas por los espectadores (3,8%) al mismo tiempo que los docentes, además de afirmar que se han implicado y sensibilizado más contra el acoso escolar, informan que ha disminuido el número de partes de disciplina, la agresión verbal y física, mientras que los espectadores ayudan más a las víctimas.

A continuación, una vez discutidos los resultados y obtenidas las conclusiones pasamos a exponer las implicaciones teóricas y prácticas a las que dan lugar.

#### **7. 1. Implicaciones teóricas.**

Tal como hemos anticipado, el concepto de acoso escolar está íntimamente ligado con los instrumentos para la identificación de agresores y víctimas y por lo tanto con los resultados obtenidos de ellos. En nuestro caso, identificados con una perspectiva sociocultural y ecológica, consideramos al grupo como microsistema en el que alcanzan sentido las conductas que tienen lugar entre cada uno de sus componentes, por ello hemos usado un instrumento que contrasta la información de varios informantes -los componentes del grupo- para identificar de forma segura qué elementos del grupo actúan como agresores y víctimas: el cuestionario de nominaciones.

No obstante, este instrumento aporta muy poca información, por lo que puede ser muy útil a nivel escolar para identificar a los implicados pero para la investigación es necesario complementarlo con otro instrumento. De entre ellos, creemos que el más adecuado es el cuestionario de autoinforme de gran tradición en el estudio del bullying.

Desde nuestra perspectiva creemos necesario no circunscribirse a un solo instrumento sino el uso de varios para estudiar el bullying de tal forma que complementen el conocimiento del mismo.

En otro sentido, considerar el grupo como eje fundamental del fenómeno, implica el uso de grupos completos para su investigación. Desde este punto de vista, los trabajos cuyas muestras son aleatorizadas individualmente, pueden ser útiles para obtener ciertos datos generales pero poco incisivos para profundizar en la idiosincrasia propia de los centros y en las redes sociales que establecen los estudiantes. A esto puede deberse que nuestros datos indiquen que en los centros privados concertados se produzcan más conductas agresivas que en los públicos en todas las categorías y desde los tres roles implicados; circunstancias que no aparecen tan claramente en el Informe del Defensor del Pueblo (Defensor del Pueblo, 2000) o en sentido contrario en el Informe del Centro Reina Sofía (Serrano Sarmiento et al., 2005), informes anteriores con muestras aleatorias de carácter individual.

En nuestro estudio no hemos podido constatar que las chicas intervengan en el bullying de forma distinta a como lo hacen los chicos, es decir que empleen otras estrategias más relacionales o de rechazo que se compadezcan con la manipulación social. Un ítem del cuestionario de nominaciones incluía el que los estudiantes nombraran a tres compañeros que “manipularan a los demás” o intervenían en “que se llevaran mal unos con otros”. Los resultados arrojan que tan solo cinco chicas fueron reconocidas así por el 30% de sus compañeros de clase, que a su vez también lo estaban como agresoras, con lo que no podemos sostener que las chicas empleen otras estrategias menos evidentes que las de sus homólogos chicos sino que éstas se encuentran implicadas en menor proporción.

### **7. 2. Implicaciones prácticas.**

De las respuestas del profesorado y alumnado se desprende que su concepto de acoso escolar es incompleto y poco definido, sobre todo a la hora de asociarlo con la realidad, reconociendo los primeros que les falta preparación para detectarlo e intervenir. Es necesario iniciar campañas de información y formación para el profesorado que les permitan enfrentarse al problema con seguridad. Es cierto que se está avanzando en este sentido, pero mucha de la información que llega a unos y otros está mediada por los



medios de comunicación de masas que se sirven de ellos sin profundizar en el asunto con el simple objetivo de lograr más audiencia.

Un campo en el que se debería incidir es en el de la formación inicial y continua del profesorado introduciendo en sus currículos áreas de conocimiento en los que esté presente la violencia escolar y en especial la violencia entre iguales como aspecto más insidioso y perjudicial.

El profesorado manifiesta que la principal vía de detección del fenómeno es la observación, estrategia que presenta muchas dificultades, por la “invisibilidad” del acoso escolar y la “ley del silencio” que lo rodea. Creemos que sería necesario proporcionar a los centros otros recursos que permitieran conocer el estado de la convivencia escolar mediante cuestionarios, sociogramas o nominaciones; que posibilitaría conocer la situación de partida, las características que presenta y establecer un plan de acción para mejorarla.

Hemos destacado que los estudiantes son proclives a ayudar a sus compañeros cuando son acosados pero que no saben cómo hacerlo, por lo que es necesario difundir entre los estudiantes, mediante campañas informativas, estrategias válidas para que esa proclividad se vea apoyada en la seguridad de hacer lo correcto y más eficaz.

En general, pensamos que la administración educativa debe elaborar planes nacionales o autonómicos sostenidos en el tiempo que promuevan el estudio y la implementación de estrategias, ya sean globales, basadas en modelos “whole school policy” u otras que usen menos recursos como las que hemos mencionado en el capítulo 3 del presente trabajo: sistemas de mediación, enfoque ninguna culpa, etc. Para ello, es necesaria una apuesta por la formación en centros de trabajo que facilite que el profesorado se implique en la misma y el establecimiento de una red de apoyo sostenido a las estrategias que se pongan en marcha tal como ha demostrado la experiencia noruega y holandesa, por la cual los docentes encuentren seguridad y apoyo en su acción contra el acoso escolar.

Uno de los principales problemas para que tengan lugar cambios en los centros educativos en torno a este problema es la sensibilización ante el mismo, de tal forma que prácticamente todas las estrategias tienen en cuenta esta cuestión en algún momento de su desarrollo contando con planes de formación del profesorado. Consideramos que la que nosotros hemos probado y de la que damos cuenta en este informe (SFA) “Sensibilización-Formación-Acción” (Lera, 2005, 2006, 2007a; Lera et al., 2000; Lera et al., 2002) es muy adecuada para la sensibilización del alumnado y del profesorado, tal como hemos demostrado. Conviene añadir que a raíz de la intervención, las alumnas y alumnos deseaban seguir trabajando el tema en clase proponiendo algunas actividades (murales, periódicos, dramatizaciones...) y los tutores y tutoras han consultado con nosotros para ampliar las sesiones que se habían diseñado en la intervención objeto de estudio. De tal forma que hemos completado una unidad didáctica que está disponible a través de la web [www.psicoeducación.eu](http://www.psicoeducación.eu) (Lera 2007b). Esta acogida en los centros por parte de los docentes y discentes otorga una gran validez ecológica a la intervención y resalta la eficacia y eficiencia de la misma, puesto que la estrategia experimentada ha demostrado que la colaboración entre el corazón y de la cabeza lleva a las manos, a la acción.

Por otro lado, la intervención que hemos propuesto y analizado está basada en sesiones de tutoría con medios audiovisuales que mantienen un acercamiento no culpabilizador y centrado en los espectadores. Mantenemos que es un planteamiento eficaz porque consigue los objetivos que nos hemos planteado y eficiente por conseguirlos de una manera en la que se usan los menores recursos humanos y las estructuras de acción tutorial ya existentes en los centros.

### **7. 3. Sugerencias para líneas de desarrollo futuras.**

Dos grandes metas han guiado el presente trabajo, en primer lugar, conocer el estado de la convivencia escolar en la provincia de Huelva, así como la incidencia del acoso escolar; en segundo lugar, verificar la eficacia experimental del programa de intervención de prevención primaria “Ver para prevenir”.

En cuanto a la primera meta, creemos que sería interesante replicarlo en el resto de las provincias de Andalucía con objeto de comprobar si aparecen resultados congruentes con los aquí enunciados en cuanto a incidencia del fenómeno, distribución y si se encuentran las mismas connotaciones en torno a las características significativas de las que hemos informado. En otro sentido, encontramos la limitación de no poder valorar la eficacia temporal del programa, por lo que sería conveniente realizar una nueva medida en los centros de la muestra o en diseñar una investigación longitudinal, en esta ocasión con el empleo de la unidad didáctica completa a la que nos hemos referido ([www.psicoeducacion.eu](http://www.psicoeducacion.eu)).

Sobre la segunda meta, creemos acertadas las sugerencias que han expresado los profesores y profesoras en los grupos de discusión sobre cómo continuar el programa que habían aplicado: diseñar más sesiones de tutoría configuradas de la misma forma, articuladas en torno a vídeos alusivos y emplear diferentes técnicas como dramatizaciones u otras de dinámica de grupos. Sería deseable diseñar una unidad didáctica completa, alrededor de ocho o nueve sesiones sobre el acoso escolar que giren en torno a los vídeos empleados u otros que se puedan plantear con las mismas características, que como ya hemos mencionado más arriba, durante la investigación se diseñó y se puso a disposición de los centros y de toda la comunidad a través de una página web.

Pensamos que tal como está el programa “Ver para prevenir” es posible usarlo en cualquier centro educativo, siendo razonable esperar los mismos efectos de los que hemos informado en este estudio. Una vez solucionados ciertos problemas de licencias de autor podrían ser difundidas por los CEP o incluso la propia Consejería de Educación. Pudiendo convertirse en un programa estándar para sensibilizar a profesorado y alumnado sobre el fenómeno de la intimidación escolar que suponga el primer paso antes de introducir otros programas que requieren más energías y recursos. En cualquier caso, por sí mismo, representa una intervención eficaz.

#### 7. 4. Limitaciones de la investigación.

Al igual que cualquier otra investigación, ésta tiene sus propias limitaciones que podemos concretarlas en las siguientes:

- ◆ La población de referencia es el primer ciclo de secundaria de la provincia de Huelva la cual puede tener unas características locales que la hagan diferente de otras, por lo que sería interesante, tal como hemos reflejado más arriba, replicar la investigación en otras poblaciones y con otros niveles educativos.
- ◆ No podemos valorar los efectos a largo plazo de la intervención, por lo que sería interesante realizar una nueva medida durante el curso próximo o diseñar un estudio longitudinal.
- ◆ Las limitaciones propias de los instrumentos utilizados, el método de recogida y análisis de la información, a pesar de todas las precauciones que hemos adoptado en su elaboración: índice de fiabilidad, juicio de expertos, análisis a través de pruebas contrastadas, triangulación de métodos y resultados, etc.

### **Referencias Bibliográficas**

- Baldry, A. y Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an Intervention Program for the Reduction of Bullying and Victimization in Schools. *Aggressive Behavior*, 30, 1-15.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial del Defensor del Pueblo.
- Lera, M. J. (2005). Les contes comme prevention de la Violence Scolaire. *Politique Sociales*, 1 y 2, 78-86.
- Lera, M. J. (2006). Violencia escolar. ¿Qué es el bullying? [www.psicoeducacion.eu](http://www.psicoeducacion.eu) [On-line]. Available: [www.psicoeducacion.eu](http://www.psicoeducacion.eu)
- Lera, M. J. (2007a). *Las relaciones personales en los centros educativos*.(On line) [www.psicoeducacion.eu](http://www.psicoeducacion.eu)
- Lera M. J. (2007b). Estrategias de intervención: Adolfo. (On line) [www.psicoeducacion.eu](http://www.psicoeducacion.eu)
- Lera, M. J. y Cela, D. (2002). *Suggestions for Teachers Training Programs*. Informes, Estudios, Trabajos y Dictámenes.
- Lera, M. J., Olías, F., Pérez, C., y Rodríguez Olivera, R. (2000). *La maleta Intercultural*. Sevilla: Sócrates-Comenius Project 2000-2004.
- McLaughlin, C., Arnold, R., y Boyd, E. (2005). Bystanders in Schools: What Do They Do and What Do They Think? Factors Influencing the Behaviour of English Students as Bystanders. *Pastoral Care*, junio, 17-22.
- Mora-Merchán, J. A., Ortega, R., Justicia, F., y Benítez, J. L. (2001). Violencia entre iguales en las escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338.

- Natvig, G. K., Albreksen, G., y Qvarnstrom, U. (2001). School-Related Stress Experience as Risk Factor for Bullying Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 561-575.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata S. A.
- Olweus, D. y Endresen, I. M. (1998). The importance of sex-of-stimulus object: Age trends and sex differences in empathic responsiveness. *Social Development*, 7, 99-111.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros "Violencia Escolar" en alumnos de primaria, eso y bachiller*. [www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf](http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf).
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Minerva.
- Ortega, R. y Lera, M. J. (2000). The Seville Anti-Bullying in School Project. *Aggressive Behavior*, 26, 113-123.
- Serrano Sarmiento, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros de escuela. España 2005*. Madrid: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

## **Bibliografía**

Collins dictionary (2006). [Computer software].

Aguaded, J. I. (2000). *La televisión y los escolares onubenses. Hábitos de consumo y actitudes ante la violencia y sexismo televisivo*. Huelva: Exmo. Ayto. de Huelva.

Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., Kaymak, D. A., e Ilter, O. (2004). Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *European Journal of Public Health*, 14, 173-177.

Aluedse, A. (2006). Bullying in schools: a form of child abuse in schools. *Educational Research Quarterly*, 30.1, 37-49.

Aluja, A. (1991). *Personalidad desinhibida, agresividad y conducta antisocial*. Barcelona: PPU.

Andreou, E. y Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition in behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24, 27-41.

Antier (2003). *La agresividad*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias S. A.

Avilés, J. M. (2002). La intimidación y el maltrato en los centros escolares (Bullying). *Lan Osasuna*, 2, 1-13.

Avilés, J. M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4, 201-220.

Baldry, A. (2005). Bystander behaviour among italian student. *Pastoral Care*, junio, 30-35.

- Baldry, A. y Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 17-31.
- Baldry, A. y Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an Intervention Program for the Reduction of Bullying and Victimization in Schools. *Aggressive Behavior*, 30, 1-15.
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial. (Versión original 1963).
- Batsche, G. M. y Knoff, H. M. (1994). Bullies a their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-174.
- Bendixen, M. y Olweus, D. (1999). Measurement of antisocial behaviour in early adolescence and adolescence: psychometric properties and substantive findings. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 9, 323-354.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). Bullying: description and analysis of phenomenon. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 151-170.
- Bentley, K. M. y Li, A. K. F. (1995). Bully and victim problem in elementary school and student's beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11, 153-165.
- Bericat, E. (1998) *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Editorial Ariel S. A.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S. A.
- Bisquerra, R (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC. SA.
- Bisquerra, R. (Coord.), Dorio, I. Gómez, J. Latorre, A. Martínez, F. Massot, I. Mateo, J. Sabariego, M. Sans, A. Torrado, M. Vilá, R (2004). *Fundamentos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.,



- Björkqvist, K, Ekman, K, y Lagerspetz, K. M. J. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.
- Björkqvist, K, Lagerspetz, K. M. J., y Kaukianen, A (1992). Do girls manipulate and boy fight? Developmental trends regarding direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Björkqvist, K. y Osterman, K. (1999). Finland. En P.K.Smith, Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, y P. T. Slee (Eds.), *The natures of school bullying*. Londres: Routledge.
- Blaya, C. (2006). Factores de riesgo escolares. En A.Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp. 164-185). Barcelona: Editorial Ariel. S. A.
- Boqué, M. C. (2005). *Tiempo de mediación*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Boulton, M. J. y Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems among middle school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 439-443.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. (1987 ed.) Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. S. A.
- Callaghan, S. y Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimization among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 18, 161-163.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Carney, A. G. y Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22, 364-382.

- Casado Salinas, J. M. (2005). La televisión que queremos... si realmente queremos lo que decimos. *Comunicar*, 25, 71-77.
- Cerezo, F. (1996). *Agresividad social entre escolares: la dinámica bullying*. Micropublicaciones S. L. (Tesis doctoral), Barcelona.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoque metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, XIV, 131-145.
- Cillessen, A. H. N., Van Ijzendoorn, H. W., Van Lieshout, C. F. M., y Hartup, W. W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 893-905.
- Clarkson, P. (1996). *The bystander*. Londres: Whurr Publishers.
- Cohen, L. y Manion, L (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial la muralla S.A.
- Collell, J. y Escudé, C. (2004). Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes. *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, 21-26.
- Consejería de Educación (2006). *Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria*. BOJA 175 de 2006, de 8 de septiembre de 2006.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Encuesta sobre la convivencia en los centros educativos* Granada.
- Cook, T. S. y Campbell, D. T. (1979). *Quasiexperimentation. Design and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cook, T. S., Campbell, D. T., y Peracchio, L. A. (1990). Quasi Experimentation. En M.D.Dunnette y L.M.Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Vol I, 2nd Ed. (pp. 491-576).

- Cornelius, H. y Faire, S. (1998). *Tú ganas, yo gano*. (1ª edición en inglés 1989 ed.) Madrid: Gaia Ediciones.
- Cowie, H. y Sharp, S. (1994). Tackling bullying through the curriculum. En P.K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying. Insights and perspectives*. Londres: Routledge.
- Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Crick, NR, Casas, J. F., y Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimisation in pre-school. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.
- Crick, NR, Casas, J. F., y Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in pre-school. *Developmental Psychology*, 33, 579-588.
- Crothers, L. M. y Levinson, M. L. (2004). Assessment of Bullying. A review of Methods and Instruments. *Journal of Counselling and Development*, 82, 496-504.
- Dautenhahn, K. y Woods, S (2003). Possible Connections between Bullying Behaviour -Empathy and Imitation-. Consultado en octubre de 2006 en <http://homepages.feis.herts.ac.uk/comqkd/dautehanhnwoods.pdf>
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- De Rosier, M. A., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D., y Dodge, K. A. (1994). Group social context and children's aggressive behaviour. *Child Development*, 65, 1079.
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en las escuelas francesas: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 79-93.

- Defensor del Pueblo (2000). *Informes, estudios y documentos. Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial del Defensor del Pueblo.
- del Barrio, V. (2004). El joven violento. En J. Sanmartín (Ed.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (pp. 251-266). Barcelona: Editorial Ariel S. A. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Del Rey, R., Palacios, R., y Ríos, H. (1998). Prevenir la violencia educando la convivencia. En *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 109-128). Consejería de Educación y Ciencia : Junta de Andalucía.
- Del Rey, R., Palacios, R., y Ríos, H. (2000). Educar la convivencia: actividades y tareas. En R. Ortega (Ed.), *Educar la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 127-150). Madrid: A. Machado Libros.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J. et al. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 71-90.
- Delors, J. y Otros (1996). La educación encierra un tesoro. [http://www.unesco.org/delors/delors\\_s.pdf](http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf)
- Departament d'Ensenyament y Departament d'Interior (2002). *Juventut y seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys*.
- Di Sienna, G. (1969). *Ideologías del biologismo*. Barcelona: Anagrama.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Cuatro volúmenes y dos vídeos*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). Convivencia escolar y prevención de la violencia. Página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa [On-line]: [http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia\\_escolar/](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/)

- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Escuela. En J. Sanmartín (Ed.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (pp. 123-140). Barcelona: Ariel.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Convivencia escolar. Condiciones básicas para mejorar la convivencia escolar. <http://mariajosediaz-aguado.tk>
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., y Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' group: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- Donnerstein, E. (1998). ¿Qué tipos de violencia hay en los medios de comunicación? El contenido de la televisión en los Estados Unidos. En J. Sanmartín, J. S. Grisolia, y S. Grisolia (Eds.), *Violencia, televisión y cine* (pp. 43-66). Barcelona: Ariel. Centro Reina Sofía para el estudio sobre la Violencia.
- Donnerstein, E. (2004). Medios de comunicación. En J. Sanmartín (Ed.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (pp. 165-174). Barcelona: Ariel. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Eibl-Eibesfeldt, U. (1983). *El hombre preprogramado*. Madrid: Alianza Editorial (Versión original 1973).
- Eibl-Eibesfeldt, U. (1995). *Guerra y Paz. Una visión de la etología*. Barcelona: Salvat.
- Elinoff, M. J., Chafouleas, S. M., y Sassu, A. (2004). Bullying: considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41, 887-897.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. Londres: Clays LTD.
- Eslea, M., Menesini, E, Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J. A., Pereira, B. et al. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30, 71-83.
- Federación Enseñanza CC.OO. (2001). *Los problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico*. Federación de Enseñanza de CC.OO.

- Fernández Alcaide, V., Prieto, P., y Valverde, A. (1998). Comprender y valorar los derechos humanos. En R. Ortega (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia: Junta de Andalucía.
- Fernández Alcaide, V., Prieto, P., y Valverde, A. (2000). Trabajar con los Derechos Humanos: actividades y tareas. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 151-172). Madrid: A. Machado Libros S. A.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1991). Como te chives ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.
- Finkelhor, D., Asdigian, N., and Dzuiba-Leatherman, J. (1995). The effectiveness of victimization prevention instruction: an evaluation of children's responses to actual threats and assaults. *Child Abuse and Neglect*, 19, 141-153.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fox, C. L. y Boulton, M. J. (2007). A Social Skills Training (SST) Programme for Victims of Bullying. *Pastoral Care*, Junio, 19-26.
- Fonzi, A. (1997). *Il bulismo in Italia*. Florencia: Giunti.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. (19ª ed.) Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Fromm, E. (1975). *Anatomía de la destructividad humana*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Funk, W (1997). Violencia escolar en Alemania estado del arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- García Correa, A., Calvo Hernando, P., y Marrero, G. (2002). Investigaciones realizadas en España sobre violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5.

- García Gallego, C. (2001). Investigación cuasiexperimental I: diseños preexperimentales y diseños cuasiexperimentales con grupo de control no equivalente. En UNED (Ed.), *Diseño de investigación en psicología* (pp. 344-373). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gelles, R. J. y Cavanaugh, M. M. (2004). Factores sociales. En J. Sanmartín (Ed.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (pp. 47-56). Barcelona: Editorial Ariel S. A. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Genebat, R., Del Rey, R., y Ortega-Rivera, J. (2004). Construir valores y construir la convivencia en la educación secundaria. En R. Ortega y R. Del Rey (Eds.), *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Genta, M. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., and Smith, P. K. (1996). Bullies and victims in school in central and southern Italy. *European Journal of Public Health, 11*, 97-110
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona: PPU.
- Greene, M. B. (2006). Bullying in Schools: A Plea for Measure of Human Rights. *Journal of Social Issues, 62*, 63-79.
- Harber, C. (2004). *Schooling as violence*. Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Harris, S. y Petrie, G. F. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- Hawker, D. S. J. y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 441-455.
- Hawkins, D. L., Pepler, D., y Craig, W. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development, 10*, 512-527.
- Heinemann, P. P. (1969). Apartheid. *Liberal Debatt, 2*.

- Heller, A. (1980). *Instinto, agresividad y carácter. Introducción a una antropología social marxista*. Barcelona: Ediciones Península.
- Herman, J.L. (1994). Evaluating the effects of technology in school reform. En Mears, B, *Technology and education reform*, San Francisco: Jossey Bass
- Herrero Nivela, M. L. (2002). *Introducción a los métodos, diseños y técnicas de investigación psicológicas*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Higgins, C. (1994). Improving the school ground environment as an anti-bullying intervention. En P.K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying. Insights and perspectives*. Londres: Routledge.
- Hirano, K. (1992). Bullying and victimization in Japanese classrooms. *European Conference on Developmental Psychology*.
- Hoover, J. H., Oliver, R., and Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Illich, I. (1978). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Jiménez, A. (1999). La convivencia escolar como objetivo fundamental de la educación. Huelva, Servicios gráficos de UGT.
- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267-283.
- Kristensen, S. M. y Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 479-488.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.



- Kryakides, L., Kaloyirou, C., y Lindsay, G. (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 781-801.
- Kumpulainen, K., Räsänen, K., y Puura, K. (2001). Psychiatric Disorders and the Use of Mental Health Services Among Children Involved in Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Berts, K., y King, E (1982). Group aggression among children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K, y Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12 year-old girls. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Lera, M. J. (2005). Les contes comme prevention de la Violence Scolaire. *Politique Sociales*, 1 y 2, 78-86.
- Lera, M. J. (2006). Violencia escolar. ¿Qué es el bullying? [www.psicoeducacion.eu](http://www.psicoeducacion.eu) [On-line]. Available: [www.psicoeducacion.eu](http://www.psicoeducacion.eu)
- Lera, M. J. (2007a). *Las relaciones personales en los centros educativos*. (On line) [www.psicoeducacion.eu](http://www.psicoeducacion.eu)
- Lera M. J. (2007b). Estrategias de intervención: Adolfo. (On line) [www.psicoeducacion.eu](http://www.psicoeducacion.eu)
- Lera, M. J. y Cela, D. (2002). *Suggestions for Teachers Training Programs*. Informes, Estudios, Trabajos y Dictámenes.
- Lera, M. J., Olías, F., Pérez, C., y Rodríguez Olivera, R. (2000). *La maleta Intercultural*. Sevilla: Sócrates-Comenius Project 2000-2004.

- Limper, R. (2000). Cooperation Between Parents, Teachers, and School Boards to Prevent Bullying in Education: An Overview of Work Done in the Netherlands. *Aggressive Behavior*, 26, 125-134.
- Lorenz, K. (1980). *Sobre la agresividad el pretendido mal*. México D. F. (Versión original 1963).
- Lösel, F. & Bliesener, T. (1999). Germany. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Lowenstein, L. F. (1978a). The bullied and the non-bullied child. *Bulletin of the Psychological Society*, 31, 316-318.
- Lowenstein, L. F. (1978b). Who is the bully? *Bulletin of the Psychological Society*, 31, 316-318.
- Mackal, P. K. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Ediciones Pirámide. (Edición original 1979).
- Mahady, M. M., Craig, W., y Pepler, D. (2000). Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development*, 9, 226-245.
- Marini, Z. A., Dane, A. V, Bosacki, S. L., y Ylc-Cura (2006). Direct and indirect bully-victims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 551-569.
- Martín Serrano, M. (1998). Factores socioantropológicos. Significados que tienen la vinculación que se ha establecido entre juventud y violencia. *Estudios de Juventud*, 42, 9-14.
- McLaughlin, C., Arnold, R., y Boyd, E. (2005b). Bystanders in Schools: What Do They Do and What Do They Think? Factors Influencing the Behaviour of English Students as Bystanders. *Pastoral Care*, junio, 17-22.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros educativos*. Madrid: Ediciones Siglo XXI.

- Melton, G., Limbert, S. P., Cunningham, P., Osgood, D. W., Chambers, J., Flerx, V. et al. (1998). *Violence among rural youth. Final report to the Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention*. Washington: OJJDP <http://ojjdp.ncjrs.org/>.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A. et al. (1997). Cross-National Comparison of Children's Attitudes Towards Bully/Victim Problems in School. *Aggressive Behavior*, 23, 245-257.
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., y Lo Feudo, G. (2003). Moral Emotions and Bullying: A Cross-National Comparison of Differences Between Bullies, Victims and Outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hill: Ca. Sage.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescent-limited and life-course-persistent anti-social behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Monks, C., Ortega, R., y Torrado, E. (2002). Unjustified Aggression in Preschool. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476.
- Montagu, A. (1990). *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid: Alianza Editorial. (Versión original 1963).
- Mooij, T. (2005). National campaign effects on secondary pupils' bullying and violence. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 489-511.
- Mora-Merchán, J. A. (1997). El maltrato entre escolares: estudio sobre la intimidación-victimización a partir del cuestionario de Olweus. Ref Type: Unpublished Work
- Mora-Merchán, J. A., Ortega, R., Justicia, F., y Benítez, J. L. (2001). Violencia entre iguales en las escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338.

- Moreno, G. y Del Rey, R. (2004). Compartir la actividad y tejer la convivencia es la escuela primaria. En R. Ortega y R. Del Rey (Eds.), *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Morris, D. (1976). *El zoo humano*. Barcelona: Plaza y Janés S. A. (Versión original 1969).
- Morris, D. (1984). *Comportamiento íntimo*. Barcelona: Plaza y Janés S. A. (Versión original 1971).
- Morris, E. B., Zhang, B., y Bondy, S. J. (2006). Bullying and Smoking: Examining the Relationships in Ontario Adolescents. *Journal os School Health*, 76, 465-470.
- Mugishima, F., Kiyonaga, K., y Takahashi, Y (1985). An investigation of the delinquency related to bullying: I. On the occurrence of the delinquency and the attributes of the subjects. *Reports of National Research Institute of Police Science*, 26, 134-143.
- Mynard, H. y Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.
- National Center for Education Statistics (2006). *Indicators of School Crime and Safety: 2006* <http://nces.ed.gov/programs/crimeindicators/>.
- Natvig, G. K., Albreksen, G., y Qvarnstrom, U. (2001). School-Related Stress Experience as Risk Factor for Bullying Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 561-575.
- Naylor, P., Cowie, H, y Del Rey, R (2001). Coping Strategies of Secondary School Children in Response to Being Bullied. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 6, 114-120.
- O'Connell, P., Pepler, D., y Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 452.

- O'Moore, M. (2006). Programas dirigidos a los profesores. En *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 266-289). Ariel. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Ohsako, T. (1999). The developing world. En P.K. Smith (Ed.), *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J.K. Cole y D.D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Nebraska: Lincoln University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1985). 80.000 elever innblandet i mobbing. *Norsk Skoleblad*, 2.
- Olweus, D. (1986). *Mobbning -vad vi vet och vad göra*. Estocolmo (Suecia): Liber.
- Olweus, D. (1991a). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1991b). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school-based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Olweus, D. (1992). Bullying among schoolchildren: Intervention and prevention. En R.V. Peters, R.J. MacMahon, y V.L. Quinszey (Eds.), *Aggression and Violence throughout the Life Span*, (pp. 100-125). Newbury Park, Sage.
- 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: Ediciones Morata S. A.

- Olweus, D. (2006a). Blueprints Model Programs. <http://www.modelprograms.samhsa.gov/>.
- Olweus, D. (2006b). Una revisión general. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp. 79-106). Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Olweus, D. y Endresen, I. M. (1998). The importance of sex-of-stimulus object: Age trends and sex differences in empathic responsiveness. *Social Development*, 7, 99-111.
- O'Moore, M. (1989). Bullying in Britain and Ireland: An overview. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying: An international perspective*. Londres: David Fulton Publisher.
- O'Moore, M. and Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin Schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros "Violencia Escolar" en alumnos de primaria, eso y bachiller*. [www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf](http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf).
- Oñederra, J. A., Martínez, P., y Ubieta, E. (2004). *El maltrato entre iguales "Bullying" en Euskadi* Gobierno vasco. Departamento de Universidad e Investigación. [www.isei-ivei.net](http://www.isei-ivei.net).
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253
- Ortega, R. (1997a). Trabajando en la prevención del maltrato entre iguales: el Proyecto Sevilla Anti-violencia escolar. Sevilla, 27-29 noviembre de 1997, XIII Simposio Español de Pediatría Social.
- Ortega, R. (1997b). 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. (1998a). Violencia, agresión y disciplina. En I. Fernández (Ed.), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. (pp. 1930). Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- Ortega, R. (1998b). La vida en las aulas y ls relaciones entre los alumnos. En R. Ortega y Otros (Eds.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 11-24). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (1998c). Trabajando con víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En R. Ortega (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia: Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (1998d). Agresividad, indisciplina y violencia entre iguales. En R. Ortega (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* pp. (25-37). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (1998e). Víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En R. Ortega (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 37-51). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia
- Ortega, R. (1998f). ¿Indisciplina o violencia? El problema de los malos tratos entre escolares. *Perspectivas*, 4, 645-659.
- Ortega, R. (2000a). Estrategias para intervenir sobre víctimas, agresores y espectadores de la violencia. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 251-280). Madrid: A. Machado Libros.
- Ortega, R. (2000b). Víctimas, agresores y espectadores alumnos implicados en situaciones de violencia. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 53-68). Madrid: A. Machado Libros S. A.
- Ortega, R. (2000c). Las relaciones interpersonales dentro del aula. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 25-39). Madrid: A. Machado de los Libros S. A.
- Ortega, R. (2005). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En Congreso: La convivencia en las aulas. Problemas y soluciones (Ed.).

- Ortega, R. (2006). Programas dirigidos a los alumnos. En A. Serrano Sarmiento (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* ( Ariel. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- 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 Del Rey, R (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003a). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). Construir la convivencia: un modelo teórico para un objetivo práctico. En R. Ortega y R. Del Rey (Eds.), *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R. y Fernández Alcaide, V. (1998). Un proyecto para mejorar la convivencia y prevenir la violencia. En R. Ortega (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* ( Consejería de Educación y Ciencia: Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Fernández Alcaide, V. (2000a). La educación familiar: una vía para prevenir la violencia. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 211-224). Madrid: A. Machado Libros.
- Ortega, R. y Lera, M. J. (1999a). Módulos de Formación de Asesores sobre Convivencia Escolar. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Ref Type: Unpublished Work
- Ortega, R. y Lera, M. J. (1999b). Módulos didácticos para la formación de asesores de C.E.P. sobre educación para la convivencia y prevención de la violencia. Consejería de Educación y Ciencia. Ref Type: Unpublished Work
- Ortega, R. y Lera, M. J. (2000). The Seville Anti-Bullying in School Project. *Aggressive Behavior*, 26, 113-123.



- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997a). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar: un modelo ecológico de intervención educativa contra el maltrato entre iguales. En F. Cerezo. (Ed.), *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Ortega, R y Mora-Merchán, J. A. (1997b). Agresividad y violencia. El problema de los malos tratos entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1998). Investigaciones sobre la violencia en los centros educativos. En R. Ortega (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 51-77). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000a). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Minerva.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000b). El estudio de la violencia en los centros educativos. En R. Ortega (Ed.), *Educación la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 69-92). Madrid: A. Machado de los Libros S. A.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., y Lera, M. J. (1999). Los problemas de convivencia entre escolares. Una panorámica tras diez años de investigación en nuestro país. *Aprender a vivir juntos*, 3, 11-32.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., Singer, M., Smith, P. K., Pereira, B., y Menesini, E. (2006). *Final Report of the Working Group on General Survey Questionnaires and Nominations Methods Concerning Bullying*. [www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2\\_seville\\_refs.html](http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_seville_refs.html).
- Ortega, R. y Ortega-Rivera, J. (1998). Mejorar la convivencia trabajando proyectos medioambientales. En R. Ortega (Ed.), *Consejería de Educación y Ciencia: Junta de Andalucía*.

- Ortega, R. y Ortega-Rivera, J. (2000a). Educar la convivencia mediante proyectos medioambientales. En R. Ortega (Ed.), *Educar la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 173-192). Madrid: A. Machado Libros.
- Ortega, R. y Ortega-Rivera, J. (2000b). Educar la convivencia mediante proyectos de coeducación. En R. Ortega (Ed.), *Educar la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 193-210). Madrid: A. Machado Libros.
- Ortega, R., Sánchez, V., Ortega-Rivera, J., Del Rey, R. y Genebat, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de Primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 787-804.
- Oxford Universal Dictionary. (2006). Oxford Universal Dictionary. [https://auth.athensams.net/?ath\\_dspid=OUP.OED&ath\\_returl=http://dictionary.oed.com/entrance.dtl](https://auth.athensams.net/?ath_dspid=OUP.OED&ath_returl=http://dictionary.oed.com/entrance.dtl).
- Pellegrini, A. D. y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Pepler, D. y Craig, W. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 553.
- Pepler, D., Craig, W., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., y Jiang, D. (2006). A Developmental Perspective on Bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376-384.
- Pepler, D., Craig, W., Ziegler, S., y Charach, A. A. (1994). An evaluation of Anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal Community Mental Health*, 13, 96-116.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., y Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Peterson, L y Rigby, K. (1999). Countering bullying at Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence*, 22, 481-492.
- Pikas, A. (1989). Title. *School Psychology International*, 10, 95-104.

- Pikas, A. (2002). New Developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International*, 23, 307-326.
- Rendón, A. M. y Del Rey, R. (2004). El Plan de Acción Tutorial: una herramienta de la convivencia. En R. Ortega y R. Del Rey (Eds.), *Construir la convivencia* (pp. 75-136). Barcelona: Edebé.
- Renfrew, J. W. (2005). *La agresión y sus causas*. México D. F.: Editorial Trillas. S. A.
- Rico, L. (1994). *Televisión, fábrica de mentiras. La manipulación de nuestros hijos*. Madrid: Espasa Calpe. S. A.
- Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools. *Children Australia*, 22, 28-34.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Rigby, K. (2002). *A meta-evaluation of Methods and Approaches to Reducing Bullying in Pre-schools and Early Primary School in Australia*. Canberra, Australia: Commonwealth of Australia. [www.crimeprevention.gov.au](http://www.crimeprevention.gov.au).
- Rigby, K. and Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rygb, K. and Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.
- Rigby, K. y Johnson, B. (2005). Student bystander in Australian Schools. *Pastoral Care*, junio, 10-16.

- Rigby, K. y Johnson, B. (2006). Expressed readiness of australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26, 425-440.
- Robinson, G. y Maines, B. (1997). *Crying for help: the No Blame Approach to Bullying*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Rojas Marcos, L. (1996). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe S. A.
- Roland, E. (1989). Bullying: the scandinavian research tradition. En D.P. Tattum y D.A. Lane (Eds.), Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Roland, E. (2000). Bullying in School Three National Innovations in Norwegian Schools in 15 years. *Aggressive Behavior*, 26, 135-143.
- Roland, E. (2002a). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44, 55-67.
- Roland, E. (2002b). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44, 55-67.
- Salmivalli, C. (1998). *Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes: some social and personality factors*. Turku: Turku Yliopisto.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- Salmivalli, C. (2002a). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research*, 44, 269-277.
- Salmivalli, C. (2002b). Making use of the peer group power in preventing and intervening in bullying. [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=6915&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=6915&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [Online].

- Salmivalli, C. e Isaacs, J. (2005a). Prospective Relations Among Victimization, rejection, Friendlessness, and Children's Self- and Peer-Perceptions. *Child Development*, 76, 1161-1171.
- Salmivalli, C. y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., y Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- Salmivalli, C., Kaukianen, A, y Voeten, M. (2005b). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *Aggressive Behavior*, 75, 465-487.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K, Österman, K, y Kaukianen, A (1996). Bulling as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Sanmartín, J. (2006). Conceptos y tipos. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp. 19-32). Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Sanmartín, J. (2001). Las raíces de la violencia. En A. Serrano (Ed.), *Primera Jornadas sobre violencia en educación. Perspectivas interdisciplinares de explicación e intervención pedagógica*. San Vicente, Alicante: Editorial Club Universitario.
- Sanmartín, J. (2004). Agresividad y violencia. En J. Sanmartín (Ed.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (pp. 21-46). Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Santos Guerra, M. A. (2003a). Participar es aprender a convivir. En M.A. Santos Guerra (Ed.), *Aprender a convivir en la escuela* (pp. 107-120). Madrid: Ediciones Akal. Universidad Internacional de Andalucía.
- Santos Guerra, M. A. (2003b). Prólogo. En M.A. Santos Guerra (Ed.), *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid.: Universidad Internacional de Andalucía. Akal.

- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., y Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing context: the stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 323-335.
- Schneider, B. H. (2000). *Friend and enemies. Peer relations in childhood*. Nueva York: Oxford University Press Inc.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., y Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., y Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 646-662.
- Sellarés, R. (1997). El fenómeno de la violencia juvenil: dimensiones para su análisis. *Prevenció.*, 13, 49-66.
- Serrano Sarmiento, A. (2006). Incidencia de la violencia escolar. En A. Serrano Sarmiento (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Serrano Sarmiento, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros de escuela. España 2005* (Rep. No. 6). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Sevillano, M. L. (1995). Integración de los medios en el curriculum. En J. Ballesta (Ed.), *Enseñar con los medios de comunicación* (pp. 31-56). Barcelona: PPU.
- Sharp, S. y Cowie, H. (1994). Empowering pupils to take positive action against bullying. En P.K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying. Insights and perspectives*. Londres: Routledge.

- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Nueva York: Macmillan.
- Slee, P. T. (1995). Bullying in the playground: the impact of inter-personal violence on australian children's perceptions of their play environment. *Children's Enviroment*, 12, 320-327.
- Slee, P. T. y Rigby, K. (1993). The relationship of Eyseck's personality factors and self-esteem to bully/victim behaviour in Australian school boys. *Personality and Individual Differences*, 14, 371.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9, 98-103.
- Smith, P. K. (2006). Riesgos familiares. En Á. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp. 134-163). Barcelona: Editorial Ariel S. A.
- Smith, P. K. y Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routlege.
- Smith, P. K. y Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.
- Smith, P. K., Ananiadou, K., y Cowie, H (2003). Interventions to Reduce School Bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 591-599.
- Smith, P. K., Cowie, H., y Sharp, S. (1994a). Working directly with pupils involved in bullying situations. En P.K. Smith y S. Sharp (Eds.), *School bullying. Insights and perspectives* (pp. 193-212). Londres: Routledge.
- Smith, P. K., Singer, M., Hoel, H., y Cooper, C. L. (2003). Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, 94, 175-188.

- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., y Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- Smtih, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., y Liefhoghe, P. D. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.
- Smtih, P. K., Madsen, K., y Moody, J. (1999). What causes the age decline in being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
- Smtih, P. y Sharp, S. (1994). School bullying. Insights and perspectives. Sharp, S. London, Routledge. Ref Type: Generic
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying With the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Stephenson, P. y Smith, D. (1987). Anatomy of a playground bully. *Education*, 18, 236-237.
- Stevens, V, Bourdeaudhuij, L., y van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish schools: an evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195-210.
- Stevens, V, de Bourdeaudhuij, I., y van Oost, P. (2001). Anti-Bullying interventions at school: aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development. *Health Promotion International*, 16, 155-167.
- Storch, E. A., Heidgerken, A. D. Adkins J. W., Cole, M., Murphy, T. K., y Geffken, G. R. (2005). Peer victimization and the development of obsessive-compulsive disorder in adolescence. *Depression and Anxiety*, 21, 41-44.
- Storr, A. (1968). *La agresividad humana*. Madrid: Alianza Editorial.



- Sullivan, K., Cleary, M., y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Sutton, J. y Smith, P. K. (1999). Bullying as a Group Process: An adaptation of the Participant Role Approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Tattum, D. P. (1982). *Disruptive pupils in school and units*. Chichester: John Wiley.
- Tattum, D. P. (1989). Violence and aggression in school. En D.P. Tattum y D.A. Lane (Eds.), *Bullying in schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Tattum, D. P., Tattum, E., y Herbert, G. (1993). *Cycle of violence*. Cardiff: Drake Educational Associates.
- The Elton Report (1989). *Enquiry into Discipline in Schools* Controller of HMSO and the Queen's Printer for Scotland.
- Tillmann, K. J. (2006). Factores de riesgo socioculturales. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp. 191). Barcelona: Editorial Ariel S. A.
- Tobeña, A. (2001). *Anatomía de la agresividad humana. De la violencia infantil al belicismo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Tomé, A. (1998). La convivencia y el conflicto en los centros escolares. *Revista de Trabajadores de la Enseñanza*, 194, 33-46.
- Torrubia, R. (2004). El delincuente. En J. Sanmartín (Ed.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (pp. 267-281). Barcelona: Editorial Ariel S. A.
- Trianes, M. V. y Muñoz, A. (1997). Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educación*, 313, 121-142.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31, 153-171.

- Van der Meulen, K. (2002). *Cuentos de miedo en la escuela: buscando el sentido del maltrato entre iguales en la niñez, adolescencia y edad adulta*. Tesis doctoral (Universidad Autónoma de Madrid).
- Vieira, M., Fernández, I., y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the iberican peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying an International Perspective*. Londres: David Fulton Publishers.
- Whitney, I, Nabuzoka, N., and Smith, P. K. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7, 3-7.
- Whitney, I y Smtih, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior /middle and secondary schools. *Educational Research*, 1, 3-25.
- Wolke, D. y Samara, M. M. (2004). Bullied by siblings: association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1015-1029.
- Wolke, D., Woods, S., y Stanford, K. (2001). Bullying and victimization of primary schoolchildren in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.
- Yates, C. & Smith, P. K. (1989). Bullying in two English comprehensive schools. In E. Roland & E. Munthe (Eds.), *An international perspective*. Londres: David Fulton Publishers.
- Yoneyama, S. y Naito, A. (2003). Problems with the Paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24, 315-330.
- Young, E., Boye, A. E., y Nelson, D. A. (2006). Relational aggression: understanding, ydentifying, and responding in schools. *Psychology in the Schools*, 43, 297-312.
- Zaczyk, C. (2002). *La agresividad. Comprenderla y evitarla*. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.