



**Análisis de variables  
individuales, familiares y escolares  
para el alumnado implicado en la dinámica  
del acoso escolar**

**TESIS DOCTORAL**

Nelly Álvarez Aranda

2014

**Universidad de Sevilla**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Análisis de variables**  
**individuales, familiares y escolares**  
**para el alumnado implicado en la dinámica**  
**del acoso escolar**

Tesis presentada para aspirar al grado de doctor  
Por la Lda. Dña. Nelly Álvarez Aranda,  
Dirigida por el Dr. D. Javier Gil Flores.

Sevilla, 30 de diciembre de dos mil catorce.

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>PARTE I. MARCO TEÓRICO</b>	4
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>LA DINAMICA DEL ACOSO ESCOLAR</b>	5
1.1. El concepto de violencia escolar y su relación con el acoso escolar	6
1.2. El concepto de acoso escolar y su naturaleza	7
1.3. Formas de acoso escolar	13
1.4. Roles de actuación en la dinámica del Acoso Escolar	14
1.5. Incidencia del Acoso Escolar (Bullying)	17
1.6. Acoso Escolar: edad y diferencias de género	19
1.6.2. Edad y acoso escolar	19
1.6.4. Diferencias de género y tipos de agresiones ejecutadas	20
1.7. Consecuencias del Acoso Escolar.	21
1.8. Teóricas explicativas del acoso escolar	23
1.8.2. La teoría del vínculo	23
1.8.4. La teoría del aprendizaje social	24
1.8.6. La teoría de la mente	26
1.9. Calidad de vida y el acoso escolar	27
<b>SINTEISIS DEL CAPITULO</b>	30
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>VARIABLES ASOCIADAS A LA DINÁMICA DEL ACOSO ESCOLAR</b>	33
2.1. Variables asociadas al Acoso Escolar	34
2.1.2. Plano personal	37
2.1.4. Plano institucional	44
<b>SINTEISIS DEL CAPITULO</b>	58
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA</b>	59
3.1. Medidas de la unión europea que favorecen la intervención educativa sobre la violencia escolar.	60
3.2. Actuaciones frente a la mejora de la convivencia en el entorno escolar en España y Chile.	62
3.2.2. En el caso de España	62
3.2.4. En el contexto Chileno	63

3.3.	Intervención sobre el <i>bullying</i>	67
	3.3.1. Niveles de intervención: primaria, secundaria y terciaria.	67
	3.3.3. Programas de intervención específicos para enfrentar el acoso escolar.	70
	3.3.4. Instrumentos utilizados en la detección y análisis en los casos de acoso escolar previo a la implementación del programa.	77
	SINTEESIS DEL CAPITULO	81
<b>PARTE II. DESARROLLO DEL TRABAJO EMPÍRICO</b>		
CAPÍTULO 4		
PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO		83
4.1.	Planteamiento del problema	83
4.2.	Objetivos y fases del estudio	86
CAPÍTULO 5		
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN		92
5.1.	Enfoque metodológico	92
5.2.	Diseño de la investigación	96
	5.2.1. Contexto	99
	5.2.2. Selección de los casos.	103
	5.2.3. Participantes	107
	5.2.4. Instrumentos y recogida de datos	111
5.3.	Análisis de datos	135
CAPÍTULO 6		
DISCUSIÓN DE RESULTADOS		146
6.1.	FASE I	148
	ACOSO ESCOLAR EN LOS CENTROS	
	6.1.1. Dinámica del acoso escolar	
	6.1.1.1. Participantes del acoso escolar en la muestra general.	148
	6.1.1.2. Frecuencia del maltrato escolar	150
	6.1.1.3. Las formas que adquiere el maltrato escolar	152
	6.1.1.4. Síntesis de resultados más relevantes acerca de la dinámica del acoso escolar.	156

	Índice.
6.1.2. Factores personales, familiares y escolares en el acoso escolar.	157
6.1.2.1. Propensión a la culpabilidad	157
6.1.2.2. Empatía hacia la víctima de acoso	160
6.1.2.3. Actitudes favorables hacia la violencia	163
6.1.2.4. Conflicto familiar	165
6.1.2.5. Maltrato infantil procedente del entorno familiar	168
6.1.2.6. Apoyo emocional percibido en la familia	171
6.1.2.7. Supervisión paternal	174
6.1.2.8. Gusto por la escuela	176
6.1.2.9. Molestias escolares	178
6.1.2.10. Apoyo emocional percibido en la escuela	181
6.1.2.11. Control que ejerce la escuela respecto al maltrato	186
6.1.2.12. Relación positiva con los profesores	189
6.1.2.13. Relación positiva con los iguales	192
6.1.2.14. Síntesis de resultados más relevantes sobre las variables individuales, familiares y escolares.	195
6.1.3. Factores asociados en la adopción de roles en el acoso escolar.	198
6.1.3.1. Relación entre la adopción de roles y factores personales, familiares y escolares.	198
6.1.3.2. Diferencias personales, familiares y escolares entre sujetos con diferente rol de actuación	202
6.1.3.3. Síntesis de resultados relevantes sobre la relación existente entre variables personales, familiares y escolares, y la adopción de los roles de actuación dentro de la dinámica del acoso escolar.	206
6.1.4. Calidad de vida percibida por los participantes en situaciones de acoso escolar.	208
6.1.4.1. Descripción de la calidad de vida percibida.	208
6.1.3.5. Diferencias en la calidad de vida percibida en función de los roles adoptados.	210
6.1.4.3. Síntesis de resultados sobre la calidad de vida percibida por los niños envueltos directamente en la dinámica de los malos tratos entre compañeros.	212
6.2. FASE II CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL EN LOS PARTICIPANTES EN SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR	213
6.2.1. Dimensión socio-cultural .	213

	Índice.
6.2.2. Dimensión personal	216
6.2.2.1. Creencias sobre si mismas como indicadores del auto-concepto.	217
6.2.2.2. Motivaciones y valores en el discurso de las adolescentes.	238
6.2.2.3. Emociones relacionadas a los valores.	246
6.2.2.4. Síntesis del apartado sobre las motivaciones, valores y emociones asociadas al acoso escolar.	248
6.2.3. Dimensión social-relacional	250
6.2.3.1. Interacciones con los otros	250
6.2.3.2. Situaciones problemáticas presentes en los relatos.	258
6.2.3.3. Estrategias de afrontamiento como medio de auto-regulación de las emociones.	268
6.2.4. Síntesis de resultados sobre la construcción de la identidad personal	295
<b>CAPITULO 7</b>	
<b>CONCLUSIONES</b>	299
7.1. Conclusiones sobre la dinámica del acoso escolar (fase I)	301
7.2. Conclusiones sobre la identidad: recuerdos del pasado, creencias del presente e imaginación del futuro (fase II)	309
<b>PARTE III. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</b>	333
<b>CAPÍTULO 8</b>	
<b>LINEAMIENTOS PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA</b>	334
8.1. Accionar de los centros educativos	334
8.2. Líneas de propuesta de intervención Anti-Acoso Escolar	336
8.3. Directrices de evaluación de la intervención.	356
<b>CAPÍTULO 9</b>	
<b>DIRECTRICES LIBRO-ALBUM</b>	360
9.1. La construcción narrativa del libro álbum.	361
9.2. Directrices para la elaboración del libro álbum.	364
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	368

## ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de Acoso Escolar (CAE)	393
Anexo 2. Manual de referencia del Cuestionario de Acoso Escolar (CAE)	404
Anexo 3. Transcripción de entrevistas y fotografías.	411
Anexo 4. Modelo Hoja de registro (evaluación del proceso de intervención del programa)	457

## CUADROS Y GRÁFICOS

## CUADROS

Cuadro I. Tipos de manifestaciones de maltrato entre iguales (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003).	14
Cuadro II. Desarrollo del comportamiento de maltrato (Pepler y Craig, 2000)	21
Cuadro III. Tipos de maltrato infantil dentro del ámbito familiar	46
Cuadro IV. Estilos de comportamiento agresivo y su relación con el rechazo (Bierman, 2004).	53
Cuadro V. Estructura del sistema educativo chileno.	101
Cuadro VI. Variable rol y sus tres modalidades de actuación directa en la dinámica del acoso escolar.	111
Cuadro VII. Variables de acuerdo a la dimensión individual, familiar, escolar y calidad de vida.	113
Cuadro VIII. Indicadores (variables) y números de ítems del CAE.	121
Cuadro IX. Formato de respuesta CAE.	122
Cuadro X. Variables e ítems de los cuestionarios Kid-Kindl y el Kiddo-Kindl.	124
Cuadro XI. Comparación del Kid-Kindl como el Kiddo-Kindl en relación a los conceptos.	125
Cuadro XII. Guión de la entrevista	130
Cuadro XIII. Dimensiones y categorías.	141
Cuadro XIV. Categorías y subcategorías en la dimensión socio-cultural.	142
Cuadro XV. Categorías y subcategorías en la dimensión personal.	143
Cuadro XVI. Categorías y subcategorías en la dimensión social-relacional.	144
Cuadro XVII. Categorías relativas a los mediadores socio-culturales.	213
Cuadro XVIII. Creencias acerca de sí mismas, así como también enunciados referentes a las motivaciones y valores.	216
Cuadro XIX. Categorías relacionadas con las creencias de sí mismas.	217
Cuadro XX. Cuadro síntesis sobre las creencias sobre sí mismas como indicadores del auto-concepto.	237

Cuadro XXI. Cuadro resumen de las motivaciones, valores y emociones asociadas al acoso escolar.	249
Cuadro XXII. Rol de actuación y formas de relacionarse con los demás.	250
CuadroXXIII.Situaciones problemáticas vividas por las alumnas entrevistadas a lo largo de sus relatos de vida.	259
Cuadro XXIV.Principales resultados arrojados en el estudio y debilidades manifiestas en los centros.	338
Cuadro XXV. Nivel de intervención: escuela y su organización.	342
Cuadro XXVI. Nivel de intervención: profesorado y grupo clase.	345
Cuadro XXVII. Nivel de intervención: alumno y tutoría.	350
Cuadro XXVIII.Nivel de intervención: familia, escuela y comunidad.	354
Cuadro XXIX.Indicadores a abordar en las “Hojas de registro de evaluación de actividades”.	357
Cuadro XXX.Aspectos didácticos que sustentarán cada historia basada en los relatos de las alumnas entrevistadas.	

## GRÁFICOS

Gráfico I. Diagrama de barras para el rol de actuación según género.	149
Gráfico II. Edad y agresiones ejercidas.	151

## TABLAS Y FIGURAS

### TABLAS

Tabla 1. Grupo socioeconómico según categoría proporcionada por SIMCE	104
Tabla 2. Distribución de los sujetos por sexo y edad	108
Tabla 3. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	137
Tabla 4. Pruebas Levene para los grupos formados en función del género.	138
Tabla 5.Prueba Levene para los grupos formados en función del rol de actuación (agresor, víctima, agresor victimizado y participante no directo).	138
Tabla 6. Rol de actuación según el curso.	148
Tabla 7. Edad y relación con la problemática del acoso escolar.	149
Tabla 8. Tabla de frecuencia según rol de actuación y género.	150
Tabla 9. Frecuencia de la agresión ejercida por la muestra en general.	150
Tabla 10. Género y frecuencia de la agresión ejercida.	151
Tabla 11. Tipos de agresión que ejerce la muestra en general.	152
Tabla 12. Prueba de Kruskal-Wallis para la variable de agrupación edad.	154
Tabla 13. Prueba de Mann-Whitney para la variable de agrupación género.	155
Tabla 14. Estadísticos descriptivos relativos a propensión a la culpabilidad.	157
Tabla 15. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a sentimiento de culpabilidad.	158



Tabla 16. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a sentimiento de culpabilidad en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.	160
Tabla 17. Estadísticos descriptivos relativos a Empatía hacia la víctima de acoso.	161
Tabla 18. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a empatía hacia las víctimas de acoso.	161
Tabla 19. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a empatía hacia las víctimas de acoso escolar en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.	163
Tabla 20. Estadísticos descriptivos relativos a actitud favorable hacia la violencia.	163
Tabla 21. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a actitud favorable hacia la violencia.	164
Tabla 22. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativos a actitudes favorable hacia la violencia en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.	165
Tabla 23. Estadísticos descriptivos relativos a conflicto familiar.	166
Tabla 24. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a conflicto familiar percibido	167
Tabla 25. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a conflicto familiar en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.	168
Tabla 26. Estadísticos descriptivos relativos a maltrato infantil en el seno familiar.	169
Tabla 27. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a maltrato infantil procedente del entorno familiar.	169
Tabla 28. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativos a maltrato infantil en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.	171
Tabla 29. Estadísticos descriptivos relativos a apoyo familiar.	172
Tabla 30. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a apoyo emocional familiar.	172
Tabla 31. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a apoyo emocional familiar en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.	173
Tabla 32. Estadísticos descriptivos relativos a supervisión paternal.	174

Tabla 33. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a supervisión paternal.	175
Tabla 34. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a supervisión paternal en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.	176
Tabla 35. Estadísticos descriptivos relativos a gusto por la escuela.	176
Tabla 36. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a gusto por la escuela.	177
Tabla 37. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a gusto por la escuela en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.	177
Tabla 38. Estadísticos descriptivos relativos a molestias escolares.	178
Tabla 39. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a molestias escolares.	179
Tabla 40. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a molestias escolares en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.	181
Tabla 41. Estadísticos descriptivos relativos a apoyo emocional en la escuela.	182
Tabla 42. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a apoyo emocional percibido en la escuela.	183
Tabla 43. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a apoyo emocional percibido en la escuela (en cuanto al apoyo de los profesores) en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.	184
Tabla 44. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativos al apoyo emocional percibido en la escuela (en cuanto al apoyo de compañeros y amigos).	185
Tabla 45. Estadísticos descriptivos relativos a control que ejerce la escuela frente al acoso escolar.	186
Tabla 46. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a control que ejerce la escuela respecto al maltrato.	187
Tabla 47. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a control que ejerce la escuela en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.	189
	190

Tabla 48. Estadísticos descriptivos relativos a relación positiva con los profesores.	
Tabla 49. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a relación positiva con los profesores.	191
Tabla 50. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a relación positiva con los profesores en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.	192
Tabla 51. Estadísticos descriptivos relativos a relación positiva con los iguales.	193
Tabla 52. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a relación positiva con los iguales.	193
Tabla 53. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a relación positiva con los iguales en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.	194
Tabla 54. Variables relativas a las dimensiones individuales, familiares y escolares.	195
Tabla 55. Resumen de las Correlaciones entre roles de actuación y variables personales, familiares y escolares.	199
Tabla 56. Correlaciones de Spearman entre roles de actuación y variables personales, familiares y escolares.	200
Tabla 57. Diferencias U de Mann-Whitney en variables personales, familiares y escolares entre sujetos sin participación directa y agresor.	203
Tabla 58. Diferencias U de Mann-Whitney en variables personales, familiares y escolares entre sujetos sin participación directa y víctima.	204
Tabla 59. Diferencias U de Mann-Whitney en variables personales, familiares y escolares entre sujetos sin participación directa y agresor victimizado.	

Tabla 60. Diferencias en variables personales, familiares y escolares entre agresor y víctima.	205
Tabla 61. Resumen de diferencias significativas en variables personales, familiares y escolares entre grupos de actuación.	206
Tabla 62. Estadísticos descriptivos relativos de las puntuaciones para los ítems relativo a las dimensiones de calidad de vida.	208
Tabla 63. Diferencias significativas en dimensiones de calidad de vida entre sujetos sin participación directa y agresor.	210
Tabla 64. Diferencias significativas en dimensiones de calidad de vida entre sujetos sin participación directa y agresor victimizado.	211
Tabla 65. Resumen de diferencias significativas en dimensiones de calidad de vida entre sujetos sin participación directa, agresor, víctima y agresor victimizado.	211

## FIGURAS

Figura 1. Diagrama de las relaciones entre los conceptos de violencia, maltrato, agresión y conducta antisocial. (Del Barrio, Martín, Almeida, y Barrios, 2003).	12
Figura 2. Modelo de Calidad de Vida infantil (Sabeh, 2003).	28
Figura 3. Interacción de contextos en la dinámica del acoso escolar	35
Figura 4. Posibles conexiones entre empatía y comportamiento bullying (Modificado de Dautenhahn y Woods, 2003).	40
Figura 5. Sistema Educativo chileno.	63
Figura 6. Pasos realizados en el diseño de investigación.	96
Figura 7. Distribución de los sujetos por curso y género	107
Figura 8. Adjudicación a cada uno de los roles de actuación siguiendo el criterio de frecuencia.	113
Figura 9. Temporalización de la estructura de la entrevista.	126

## INTRODUCCIÓN

De un tiempo a esta parte, los medios de comunicación han convertido en noticia el creciente aumento de determinados problemas de agresión en los establecimientos educativos de nuestro país, y en donde los principales protagonistas son los alumnos que, bien como agresores o bien como víctimas, participan de relaciones sociales poco saludables. Nos referimos, al *bullying* o acoso escolar, así, en esta investigación se pretende explorar no sólo las relaciones entre variables individuales, familiares y escolares, y los diferentes roles de actuación (víctima, agresor y agresor-victimizado) en las situaciones de acoso o maltrato escolar, sino también, conocer más en detalle algunos aspectos relacionados con el mundo de los adolescentes en relación a la vida de éstos frente al acoso escolar.

De acuerdo a literatura, algunos variables individuales relacionadas con la dinámica del acoso escolar incluyen características como el grado de autoestima, empatía y la actitud positiva hacia la agresión. Entre las principales variables familiares destacan la presencia de frecuentes conflictos familiares, la falta de comunicación familiar y la falta de apoyo y cariño entre los miembros de la familia. Entre las variables escolares más estudiadas en la literatura científica ha sido la relación del niño con el profesor y las estrategias disciplinares del aula (Austin y Joseph, 1996; Cava y Musitu, 2000; Olweus, 1998; Trianes, 2000). En este sentido, el verse inmerso en la problemática del acoso escolar supone importantes amenazas para el bienestar de niños y adolescentes, puesto que se trata de experiencias interpersonales sumamente estresantes para los alumnos (Smith, Bowers, Binney y Cowie, 1993).

Actualmente, la preocupación por esta problemática en Chile está en aumento, aunque las investigaciones se encuentran en su comienzo, es un fenómeno que está

preocupando al profesorado y a la comunidad, no obstante, recién en el año 2006 se presentó un proyecto de ley para penalizar las conductas de acoso escolar.

Con esta investigación pretendemos por una parte, acercarnos un poco más al análisis y comprensión del acoso escolar en el contexto educativo chileno, lo cual será un aporte al escaso conocimiento que este fenómeno tiene en Chile y más específicamente en la región de Valparaíso, y por otra, contribuir a mejorar la calidad de la docencia y el desempeño de los actuales y futuros profesionales de la educación con el fin de mejorar el bienestar de los niños que necesitan más ayuda.

En primer lugar, presentamos un apartado teórico donde se realiza un recorrido por el panorama actual de la investigación en torno al acoso escolar (o maltrato entre iguales). En esta parte teórica, se definen conceptos que nos irán acompañando a lo largo de toda la tesis, las características de los agresores, víctimas y agresores victimizados, las consecuencias principales derivadas de esta problemática, las principales teorías explicativas del origen del comportamiento agresivo y violento, así como los principales variables (factores) que la literatura ha relacionado con el acoso escolar, donde destacamos el papel de determinadas variables individuales, familiares y escolares en su mantenimiento. Así mismo, se describen algunas de las características generales de los tipos de programas, y de los programas anti-bullying con el fin de comprender qué estrategias concretas caracterizan a los programas efectivos.

En segundo lugar, presentamos el desarrollo del trabajo empírico que consta de los resultados y en donde se analiza la situación de los escolares en relación a los roles autoinformados y las variables individuales, familiares y escolares. Luego se analiza la relación existente entre este grupo de variables y los roles de actuación, así como también, la calidad de vida percibida por los estudiantes envueltos en la problemática del acoso. Tras esta radiografía, analizamos la identidad de un grupo de estudiantes. Mediante un viaje mental a través del tiempo, las jóvenes relatan sus vivencias del pasado y del presente, proyectándose también hacia el futuro respecto a las creencias acerca de sí mismas y los valores que guían su actuar, como en el ámbito social-

relacional (donde narran las relaciones interpersonales, las situaciones problemáticas vividas y las estrategias que utilizan para afrontar los problemas de la vida). Presentamos también las conclusiones más importantes.

Por último, y en tercer lugar, presentamos los lineamientos de una propuesta de programa de intervención que responde a las características de la población en estudio. En esta sección se presenta un esquema general sobre los objetivos a abordar, el tipo de estrategias que se proponen para favorecer el desarrollo integral de los alumnos y ejemplos de posibles acciones a realizar. Dentro de este marco, se entrega además una propuesta con lineamientos para la creación de un libro-álbum tomando como base los relatos de las jóvenes agresoras y víctimas. Así se sugieren: 1) Los lineamientos para la construcción narrativa del libro-álbum y 2) Los aspectos didácticos a considerar en su elaboración.

I PARTE.

**MARCO TEÓRICO**



## Capítulo 1

# LA DINÁMICA DEL ACOSO ESCOLAR

### Introducción

En este primer capítulo se presentan las nociones teóricas y de investigación sobre el maltrato entre iguales en el contexto escolar. Así, el capítulo se centra en la delimitación del concepto de violencia escolar y su relación con el acoso escolar, las formas de acoso escolar y los roles de actuación en la dinámica del acoso escolar. Así mismo, se expone la incidencia del acoso escolar (*bullying*), la edad de los implicados, las diferencias de género, las consecuencias del acoso escolar y los efectos sobre la calidad de vida. Finalmente, se presentan las teorías explicativas del fenómeno (teoría del vínculo, aprendizaje social y teoría de la mente). Así por ejemplo, la exposición de dichos antecedentes nos da la posibilidad en primer lugar de, conocer la definición más aceptada por la mayoría de la comunidad científica respecto al término *bullying*, esto nos permite delimitar el concepto a la hora de diseñar un instrumento de evaluación lo que otorga una mayor claridad a la investigación.

En segundo lugar, la información respecto a los roles de actuación en la dinámica del acoso escolar nos permite conocer no solo la clasificación de los papeles desempeñados en dicha dinámica, sino además, en conjunto con la delimitación del concepto *bullying*, los criterios que nos llevarían más adelante (a nivel metodológico) a la selección de los roles de participación.

En tercer lugar y respecto a la incidencia del acoso escolar, se vio la necesidad de incluir información sobre la situación en Chile en comparación con otros países con el

objeto de vislumbrar la gravedad de la situación.

Y por último, por su importancia y repercusión para la intervención (incluida la intervención preventiva), se incluye información sobre los efectos que las situaciones de acoso conllevan tanto en las víctimas como en los agresores y agresores victimizados.

## **1.1. EL CONCEPTO DE VIOLENCIA ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON EL ACOSO ESCOLAR.**

La violencia escolar, es un término que suele confundirse con el concepto de Acoso Escolar (*bullying*), si bien no son sinónimos, ambos conceptos están relacionados. En cuanto a la violencia escolar, es entendida como “cualquier acción u omisión intencionada que, en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, daña o puede dañar a terceros” (Serrano, 2006: 27), y puede expresarse hacia las cosas o propiedades y/o manifestarse entre las personas (profesor contra alumno, alumno contra profesor y entre compañeros).

Respecto a las manifestaciones de violencia ejercida entre compañeros, esta se da en el marco de los conflictos<sup>1</sup> considerados como “normales”, y que son inherentes a la sociabilidad humana, por tanto esperables en el ámbito escolar. Estos conflictos “normales” entre iguales, tienen entre sí relaciones de igualdad en cuanto a su estatus social, los roles de ganador y perdedor en general cambian, y son los propios niños<sup>2</sup> quienes pueden resolver el conflicto mediante el diálogo y la negociación. De esta forma, el conflicto manifiesto puede considerarse como algo positivo, en el sentido que estos pueden ser constructivos en tanto se expresan distintas perspectivas de un mismo hecho.

---

<sup>1</sup> Por conflicto se entiende a “una confrontación entre, al menos, dos partes consideradas en principio incompatibles”.

<sup>2</sup> En adelante, el uso de masculino genérico tendrá siempre en cuenta la referencia conjunta a hombres y mujeres, salvo cuando se especifique las diferencias de género.

Sin embargo, la violencia escolar puede degenerar hacia el *acoso escolar*, cuando se produce un conflicto entre un agresor y su víctima. En este caso, el conflicto generado sería “destructivo” dado a la confrontación que se produce entre quien está en una posición de fuerza (agresor) y quien desde su posición de desventaja (la víctima) sufre siempre las agresiones (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003:15), de esta forma el agresor y la víctima no estarían en condiciones de abordar el conflicto mediante un diálogo, ya que el vínculo entre ellos incluye el abuso, el acoso y los malos tratos, es por eso que son los adultos quienes deben intervenir.

## **1.2. EL CONCEPTO DE ACOSO ESCOLAR Y SU NATURALEZA.**

El acoso escolar, es conocido en las publicaciones internacionales con el término *bullying*. De acuerdo a Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2001) este término traducido al español se corresponde con el de “maltrato entre iguales”, porque es el concepto de “maltrato” entre los alumnos españoles, el más cercano al inglés *bullying*, frente a los de “meterse con”, “abuso” y “rechazo”. Así mismo, de acuerdo a Magendzo:

*“[...] aunque en Chile, no existe un diferencial semántico que nos permita identificar claramente este tipo de acción violenta que acontece en el ámbito escolar. Aún cuando los estudiantes hablan del “molestar” como algo natural e inofensivo, una vez que el tema se pone en discusión, muchos reconocen haber sido víctimas de acciones de intimidación o manifiestan conocer un caso o más” (Magendzo et ál., 2003).*

La investigación constata que la dinámica del acoso escolar es un fenómeno de naturaleza social ya que generalmente ocurre en presencia de otros. Al respecto, Craig y Pepler (1997), observando a estudiantes de escuelas primarias, encontraron que el 85% de los episodios de acoso ocurrían en presencia de sus iguales. Así mismo, Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996) han sugerido que los pares (de clase o grupo) pueden involucrarse activa o pasivamente en dicha dinámica.

Por ejemplo, O'connell, Pepler y Craig (1999) examinaron en algunos centros de enseñanza primaria los papeles que desempeñaron quienes observaban los episodios de acoso; encontraron que el 54% de los agresores era reforzado por los pares (mirando pasivamente a los agresores cuando estos ejecutaban la agresión), el 21 % de los pares se unía activamente a los agresores, y solo el 25 % de los pares intervenía para ayudar a las víctimas.

De acuerdo a Ortega, et ál. (2001), la problemática del acoso escolar, es una de las formas de agresión más complicadas de intervenir, ya que los niños consiguen mantener sus relaciones en un círculo cerrado y estrecho que obstaculiza a los adultos poder introducirse en el. Así los adultos, tanto profesores como padres se sitúan muy lejanos a las confidencias de los niños que son victimizados (Defensor del Pueblo, 2000). Sin embargo es más probable que los niños informen a los padres sobre sus experiencias de victimización que a los profesores (Whitney y Smith, 1993). En la divulgación de este fenómeno sobresale Dan Olweus, pionero de los estudios sobre este tema y el cual se ha constituido como motor de referencia a nivel mundial. De acuerdo a Olweus existe *maltrato entre iguales* cuando:

*“Otro estudiante o grupo de estudiante dice cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella o le llama por nombres molestos o hirientes. Le ignora completamente, le excluye de su grupo de amigos o le retira de actividades a propósito. Golpea, pateo y empuja, o le amenaza. Cuenta mentiras o falsos rumores sobre él o ella, le envía notas hirientes o trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella. Y cosas como esas. Estas cosas ocurren*

*frecuentemente y es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse por sí mismo. También es bullying cuando un estudiante está siendo molestado repetidamente de forma negativa y dañina. Pero no lo podemos llamar bullying cuando alguien se mete con otro de forma amistosa o como en un juego. Tampoco es bullying cuando estudiantes de la misma fuerza discuten o pelean” (Olweus, 1999. En Ortega, Del rey y Mora-Merchán, 2001:100)*

Para Ortega (1994), el fenómeno de los malos tratos es:

*“una situación social en la que uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente agresiva a otro/a compañerola y lola someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burla, hostigamiento, amenaza, aislamiento social o exclusión social, aprovechándose de su inseguridad, miedo o dificultades personales para pedir ayuda o defenderse” (Ortega, 1994, citado en Ortega y Mora-Merchan, 2000.34).*

Peterson y Rigby (1999), añaden que dicha intimidación ocurre cuando alguien está hiriendo deliberadamente o está asustando a alguien más débil en ausencia de provocación. Cabe señalar que, los rasgos específicos que diferencian este tipo de conducta de otras conductas agresivas son los siguientes:

- 1) Existe intención de hacer daño por parte del agresor (Rigby, 2002; Salmivalli, et ál., 1996; Salmivalli, et ál., 1998; Whitney y Smith, 1993).
- 2) La acción agresiva es repetida y sucede de forma recurrente durante un período largo de tiempo (Greene ,2000).
- 3) Existe un desequilibrio de poder (Craig, 1998; Rigby, 2002; Whitney y Smith, 1993). Este poder que puede ser físico y/o psicológico<sup>3</sup> es ejercido desde el

---

<sup>3</sup> Se ha encontrado que los niños que continuamente maltratan a otros pares son físicamente más fuertes que el promedio, generalmente son agresivos, manipuladores y manifiestan baja empatía (Olweus,

más fuerte (agresor) hacia el más débil (víctima) con el fin último de ejercer un control sobre la relación entre ambos.

De acuerdo a Del Barrio, Martín, Almeida, y Barrios (2003), para comprender el fenómeno antes señalado, se hace necesario establecer los diferentes conceptos afines al de maltrato, conceptos tales como; conducta antisocial, agresión y violencia, no solo porque estos conceptos se superponen y a veces se confunden, sino también porque en la actualidad el maltrato entre iguales no es considerado un comportamiento agresivo en general sino como un tipo específico de conducta agresiva (Rigby, 2002; Roland e Idsøe, 2001).

Respecto al concepto de *conducta antisocial* detectado en estadios tempranos como la escuela infantil y la educación primaria (Trianes, 2000), hace referencia al tipo de comportamiento que no se ajusta ni a las normas sociales ni a las reglas del contexto. Comprende dos tipos de comportamiento:

- 1) El comportamiento agresor; tanto de bienes y propiedades (p. ej. destrucción, piromanía), como de seres vivos (p. ej. agresión verbal, agresión física) .
- 2) El comportamiento transgresor de normas; familiares (p. ej. Fugas de casa), escolares (p. ej. novillos), sociales y legales (p. ej. robos).

Hay que señalar que, la conducta antisocial es un término que engloba rasgos que en mayor o menor medida se pueden dar en muchos sujetos en algún momento de su vida, mientras que el trastorno de carácter antisocial es, sin embargo, una expresión de la conducta antisocial que se establece ya como una forma patológica de personalidad y que no debe ser diagnosticada como tal antes de los 18 años (Álvarez-Cienfuegos y Egea, 2003).

---

1993; Sutton y Keogh, 2000). En cambio, los niños que a menudo son hecho víctimas tienden a ser físicamente débiles, son introvertidos y tienen baja autoestima (Maynard y Joseph, 1997; O'Moore e Hillery, 1991; Slee y Rigby, 1993).

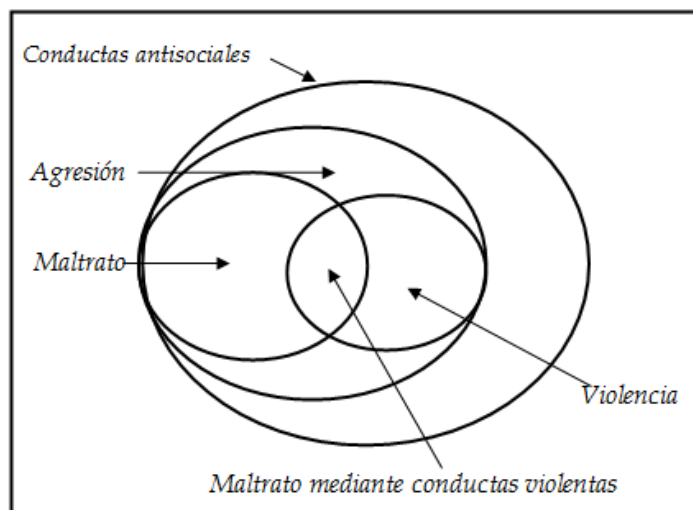
En cuanto a la *agresión*, este es un concepto referido al comportamiento intencionado que pretende dañar física o psicológicamente a una persona, no obstante, la agresión también puede desplazarse a los objetos. Así, la conducta agresiva puede diferenciarse en agresión reactiva y agresión proactiva:

- a) La *agresión reactiva*, es una conducta manejada por la frustración, la hostilidad y la percepción de amenaza. Este tipo de agresión se usa como una contestación a la provocación de otro sujeto. En la agresión reactiva, el evento frustrante induce una emoción negativa, normalmente el enojo. Se considera el enojo entonces como un componente necesario de la agresión reactiva. Al respecto, Schwartz, Dodge, Pettit, y Bates (1997) señalan que el enojo y el resentimiento promueven la agresión reactiva como medio de venganza.
  
- b) La agresión proactiva, se llama a menudo agresión instrumental, ya que ésta conducta se considera un instrumento que conduce al individuo a obtener una recompensa mediante el acto agresivo. El placer y el poder se perciben como la emoción dominante en la agresión proactiva, que despierta la dominación o humillación a la víctima (Roland e Idsoe, 2001).

Finalmente la *violencia*, como señala Del Barrio, Martín, Almeida, y Barrios (2003) alude a la destrucción, la fuerza y a la coerción. Como puede apreciarse en la figura 1. los mismos autores ilustran las relaciones entre los diferentes conceptos.

FIGURA 1. Diagrama de las relaciones entre los conceptos de violencia, maltrato, agresión y conducta antisocial. (Del Barrio, Martín, Almeida, y Barrios, 2003).

---



Desde esta perspectiva, y tal como señala Olweus (1993), el maltrato entre iguales sería un subtipo de agresión ya que la agresión contempla la existencia de intención de dañar a otros directa o indirectamente para alcanzar un fin (es indirecta cuando la agresión se desvía a las propiedades materiales de la persona con el objetivo de dañarla indirectamente).

Respecto a las conductas antisociales, dado que incluyen conductas específicas como las agresiones a otros individuos, abarcaría la conducta de maltrato. Como señala Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2001) las causas y consecuencias del maltrato y el comportamiento antisocial pueden ser bastante diversas pero uno de los elementos comunes es su componente agresivo. Siguiendo con Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003), la agresividad no siempre deriva en una conducta violenta, la violencia agrega la cualidad de la fuerza del acto, por esta razón, algunas de las tantas manifestaciones de maltrato entre los escolares, al situarse en la interacción entre el maltrato y la violencia, serían conductas de naturaleza violenta, mientras que otras conservarían su carácter de agresiones. Como se deduce de lo anterior, las conductas de maltrato son heterogéneas y van desde actividades aparentemente “inofensivas” como expandir rumores y excluir, hasta enfrentamientos a golpes (o con armas).



### 1.3. FORMAS DE MALTRATO ENTRE IGUALES

Se entiende como formas de maltrato al modo de llevar a cabo los ataques. Diversos estudios (p. ej. Björkqvist et ál., 1994; Crick et ál., 2002; Rigby y Slee, 1999), señalan la existencia de tres formas de maltrato: el físico, el verbal y el indirecto o relacional.

De acuerdo a Rigby (2002), con el transcurso de las investigaciones se han ido incorporando nuevas formas a través de las cuales los niños agresores maltratan a sus víctimas. En primera instancia, sólo se había concedido como maltrato las agresiones físicas (como pegar o insultar), luego se incorporaron las agresiones verbales (llamar por sobrenombres, mofarse o amenazar) y más recientemente las agresiones indirectas, estas últimas son definidas como aquellas conductas que infligen un daño a otras personas dañando las relaciones o los sentimientos de aceptación, amistad o inclusión en el grupo y que llevan a la exclusión social o al retiro de la amistad (Crick y Grotpeter, 1995). Como se ha señalado, el maltrato entre compañeros alude a una relación estable, permanente o duradera, donde, las agresiones van desde las aparentemente inofensivas a las más crueles, tal como señala el Defensor del pueblo (2000):

*“la acción intimidatoria suele mantener un orden ascendente de dolor, pudiendo comenzar con un simple mote para ir pasando lentamente a otros actos más graves tales como reírse de la persona, meterse con ella, burlarse, para llegar después al aislamiento, al rechazo, al insulto, a la agresión física, etc.”*  
(Defensor del pueblo, 2000:27).

Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández (2003) clasifican trece manifestaciones de maltrato entre los escolares en 6 tipos de agresión tal como se aprecia en el cuadro I. De acuerdo al Defensor del Pueblo (2000) la *exclusión social* y la *agresión verbal* son los tipos de agresión que suceden con más frecuencia en el contexto escolar.

CUADRO I. Tipos de manifestaciones de maltrato entre iguales (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003).

---

Tipo de agresión	Conducta
1. <i>Exclusión social</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ignorar</li><li>• No dejar participar.</li></ul>
2. <i>Agresión verbal</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Insultar</li><li>• Poner sobrenombres.</li><li>• Hablar mal de otro a sus espaldas.</li></ul>
3. <i>Agresión física indirecta</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Esconder cosas.</li><li>• Romper cosas.</li><li>• Robar cosas.</li><li>• Pegar.</li></ul>
4. <i>Agresión física directa</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Amenazar sólo para meter miedo.</li><li>• Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje).</li><li>• Amenazar con armas.</li></ul>
5. <i>Amenazas</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Acosar sexualmente con actos o comentarios.</li></ul>
6. <i>Acoso sexual</i>	

#### **1.4. ROLES DE ACTUACIÓN EN LA DINÁMICA DEL ACOSO ESCOLAR**

Como se ha señalado anteriormente, el acoso entre los escolares es un fenómeno de grupo, por cuanto la mayoría de los alumnos juega determinados tipos de roles. Los roles de actuación, se refieren a las maneras en que los estudiantes se involucran en la dinámica del acoso (Salmivalli et ál., 1996).

De acuerdo a diversos autores (Craig, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Rigby, 1998), existen cuatro roles bien diferenciados y que están asociados con dicha dinámica; El de agresor, víctima, agresor victimizado y espectador. A continuación se pasa a describir cada uno de los roles antes señalados:

1) *Agresor:*

Es quien utiliza la agresión como una estrategia para dominar a otros niños o para alcanzar ciertos objetivos deseados (Sutton y Smith, 1999). Según Sullivan et al., (2005) existen tres tipos de agresores o acosadores: a) El *acosador inteligente*, que con buenas habilidades sociales y popularidad en el grupo, es capaz de manipular a otros para que cumplan sus órdenes; b) El *acosador poco inteligente*, que manifiesta un comportamiento antisocial y que intimida y acosa a otros directamente, a veces como reflejo de su falta de autoestima y de confianza en sí mismo. Gracias a su comportamiento de acoso consigue su rol y status dentro del grupo, por lo que puede atraer a otros; c) El *acosador víctima*, es quien acosa a compañeros y en otras circunstancias es a la vez acosado por otros (ver más adelante). Al respecto, Schwartz et ál., (1997) sugieren que existe una relación entre ser un agresor y la agresión proactiva ya que los agresores probablemente sostienen creencias positivas con respecto al resultado de su conducta agresiva.

2) *Víctima:*

Aquel quien es repetida y sistemáticamente acosado. Este grupo de niños, también es heterogéneo y complejo. En el encontramos a la *víctima pasiva*, quien se muestra ansioso e inseguro (Carney y Merrell, 2001), físicamente débil, de pocos amigos (Olweus, 1994) y experimenta gran soledad en la escuela (Kochenderfer y Ladd, 1996). Se considera a sí mismo un fracasado y responsable del acoso al que se ve sometido. La *víctima provocadora*, suele tener un comportamiento irritante para los demás. En ocasiones, sus iguales les provocan para que reaccionen de manera inapropiada, por lo que el acoso posterior que sufre podría llegar a parecer justificado.

3) *Agresor victimizado:*

Es quién participa tanto en el rol de agresor como de víctima, es decir, es un sujeto que acosa a niños menores que él, y sin embargo, puede también ser víctima en otros momentos de sus iguales mayores. Algunas veces también puede ser víctima de malos tratos en su propio hogar. Son niños provocadores y a la vez son fácilmente provocados, así mismo, se caracterizaron por el fracaso académico y el rechazo de los pares (Schwartz, 2000). Schwartz et ál., (1997) sugieren que existe una relación entre la victimización y la agresión reactiva expresada (conducta manifiesta en respuesta a una provocación), porque estos niños víctimas persistentes de acoso usan la agresión reactiva como una estrategia de venganza ante la situación de maltrato. Varios estudios sugieren que el niño que se encuentra dentro de este grupo, está en mayor riesgo que el agresor y la víctima de manifestar comportamientos problemáticos, baja competencia social y en la edad adulta conductas antisociales.

4) *Espectador:*

Los espectadores también forman un grupo heterogéneo, entre ellos podemos encontrar a: a) El *compinche o secuaz*, es amigo íntimo y ayudante directo del agresor, b) El *reforzador* no acosa de manera directa, pero observa las agresiones, la aprueba e incita, c) El *ajeno*, se muestra como neutral y no quiere implicarse, d) El *defensor de la víctima*, no le gusta la agresión y ayuda a la víctima y/o lo intenta (Sullivan y col, 2005). Es preciso destacar la importancia que tiene el grupo de iguales en la dinámica del proceso de intimidación, Martin Luther King decía “*quien acepta pasivamente el mal es tan responsable como el que lo comete. Quien ve el mal y no protesta, ayuda a hacer el mal*”. En este sentido se ha demostrado que los iguales pueden proporcionar reputación a los agresores (De Roiser, Cillesen, Coie y Dogde, 1994), y por qué no, pueden también incitar el afán de protagonismo, con

este apoyo no es de extrañar que el agresor encuentre en los demás la fuerza suficiente para seguir “hiriendo” a su víctima. Respecto a la estabilidad de los roles a través del tiempo, un estudio llevado a cabo por Salmivalli et ál. (1998) con el objetivo de comprobar la estabilidad de los papeles de agresor, víctima y agresor victimizado (entre niños de 12 a 15 años), sugiere que el rol de actuación de los niños es relativamente estable de un año escolar a otro.

## **1.5. INCIDENCIA DEL ACOSO ESCOLAR**

Aunque muchas de las investigaciones sobre el maltrato entre compañeros, en el ámbito escolar se ha hecho en países escandinavos, Gran Bretaña y España, los problemas asociados con este fenómeno se han notado en todo lugar donde existe la educación formal (Andreou, 2000; Eslea et ál., 2003). Desde entonces, han aparecido un número creciente de estudios sobre el fenómeno.

En España los estudios de incidencia indican que aproximadamente un 10% de los escolares están envueltos en la dinámica de los malos tratos, ya sea como agresor, víctima o ambos (Defensor Pueblo de la comunidad autónoma de Madrid, 2000; Ortega y Mora-Merchán, 1997, 1999). En Inglaterra, de acuerdo a los estudios de Smith y Shu (2000), se encontró en el año 1985 que entre los alumnos de entre 12 y 16 años, había una tasa de victimización del 10% mientras que un 6% de los alumnos se reconoció como agresor.

En el estudio realizado en el año 2000 por los autores señalados, con una muestra de 2.308 alumnos de entre 10 y 14 años, el 12,2% se identificó como víctimas y el 2,9% como agresores. En Finlandia se encontró, que el porcentaje de alumnos que se habían implicado tanto en el papel de víctima como en el de agresor era de un 87% (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996).

En Chile, en un estudio realizado a muestra de 243 adolescentes de 13 y 14 años, que cursaban el primer año de Enseñanza Media, el 44% de los encuestados reconoce que ha molestado alguna vez a alguien, y el 25% reconoce que alguna vez se ha sentido amenazado por algún compañero de curso (Villalta, et ál., 2007).

En este contexto, un estudio epidemiológico basándose en una encuesta norteamericana “Juvenile Victimization Questionnaire” del “Crime Against Children Research Research” de la Universidad New Hampshire, concluye que el 32,4% de los alumnos de 2° a 4° básico (siendo la muestra de 2.150 entrevistados) es intimidado por sus pares, de ellos el 11,4 % es intimidado con una frecuencia de 11 a 90 veces en el último año (Fundación Paz ciudadana,2004), no obstante, cabe señalar que en este estudio se entiende por intimidación solo la agresión verbal y psicológica (o emocional) que realiza un niño en contra de otro.

Los porcentajes recogidos por otro estudio a nivel nacional sobre la convivencia escolar (UNESCO, 2005) se encontró que el 37% de las víctimas había sufrido violencia de forma directa y el 24% de forma indirecta. En Colombia, un estudio retrospectivo de Reátiga (2009), encontró que el 29.8% mencionaba haber estado implicado en el pasado en episodios de *bullying* (12% como agresor, 4.8% como víctima y 13% como agresor victimizado).

Aunque la incidencia del fenómeno parece ser similar en los distintos países donde se ha estudiado, parece problemático comparar la prevalencia si se considera que los diversos estudios han utilizado definiciones dispares o falta de precisión en el concepto de maltrato entre iguales, así como también, en la variedad de métodos utilizados para su diagnóstico (entrevistas, cuestionarios, observación, etc.) (Carney y Merrell, 2001).

## **1.6. EL ACOSO ESCOLAR: EDAD Y DIFERENCIAS DE GÉNERO.**

### **1.6.1. Edad y acoso escolar.**

Carney y Merrell (2001) señalan que la dinámica de victimización y maltrato se intensifica entre los 9 y los 15 años de edad, así los niños más jóvenes se hacen víctima típicamente por los niños que son más mayores, mientras que los niños mayores que son victimizados se hacen víctimas por otros agresores de su misma edad por su condición de débiles a los ojos de los agresores.

Un estudio retrospectivo encontró que el 73% de los participantes informaron ser intimidados en la escuela más frecuentemente entre las edades de 11 y 13 años (Eslea y Rees, 2001). Olweus (1993), basándose en los resultados de un estudio hecho a la población Noruega encontró que, el porcentaje de niños que informan ser víctimas de maltrato por parte de sus iguales gradualmente va declinando con la edad. En las niñas decrece el nivel de victimización del que son objeto a partir de los 13-14 años, mientras que en los niños, a los 14-15 años hay más víctimas que en los cursos anteriores (Mellor, 1990, citado por el Defensor del Pueblo, 2000). Olweus (1993) sugiere que, para aquéllos niños que continúan siendo maltratados en la escuela secundaria, la agresión física es menos probable que ocurra.

Por ejemplo, Avilés y Monjas (2005) analizaron una muestra de estudiantes de entre 12 y 16 años (1º de la ESO hasta 4º de la ESO) encontrando que a partir de los 15 años de edad el número de víctimas y agresores tiende a descender, así mismo, las formas del maltrato varían conforme los niños avanzan en edad, siendo la exclusión social y la ridiculización las formas propias del final de la etapa educativa (Monjas y Avilés, 2005). Lo anterior se ve reflejado en el siguiente razonamiento:

*“Cuando uno llega a cuarto medio [4º de ESO] ya no tiene por qué andar peleando porque el respeto ya está formado”* (Fernando, 18 años., citado en García y Madriaza, 2005).

### **1.6.2. Diferencias de género y tipos de agresiones ejecutadas.**

De acuerdo a diversas investigaciones, los niños agresores son los que participan más a menudo en las prácticas agresivas de tipo física directa (como pegar, dar puntapiés, pellizcar) (Boulton y Smith, 1994; Whitney y Smith, 1993), también son ellos los que están más predispuestos a ser víctimas de este tipo de maltrato en comparación con las niñas (Nansel et ál., 2001). En cambio las niñas agresoras, practican más a menudo las agresiones indirectas (Cunningham et ál., 1998; Whitney y Smith, 1993).

De acuerdo a Crick y Grotpeter (1995) las agresiones indirectas (conductas que infligen un daño a otras personas dañando o amenazando las relaciones o los sentimientos de aceptación, amistad o inclusión en el grupo) son más frecuentes en las niñas, probablemente porque estas son conscientes de que la agresión indirecta lesiona metas que son especialmente importantes para su género como son las relaciones íntimas de amistad y apoyo mutuo, lo cual hace que este tipo de agresión sea más dolorosa para las niñas que para los niños (Crick y Nelson, 2002). Como se había señalado, la agresión directa es más frecuentes en los niños (Crick y Grotpeter, 1995), quizás como sugiere Björkqvist (1994), porque los niños pequeños tienen un déficit en las habilidades verbales por tanto su conducta agresiva es predominantemente física, no obstante, una vez que las habilidades verbales y específicamente las habilidades sociales avanzadas se desarrolla, los niños demostrarían estilos más sofisticados de agresión, como lo es la agresión indirecta, que se da normalmente en la educación secundaria.

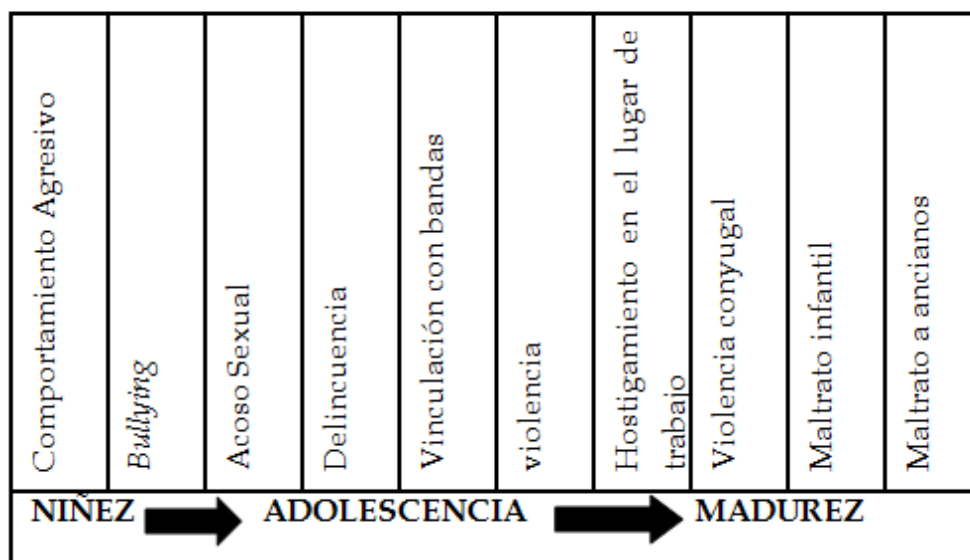
De acuerdo a Espelage y Asidao (2001) tanto los preadolescentes como los adolescentes están continuamente rivalizando con el grupo de iguales dentro de una jerarquía social, por tanto ellos podrían utilizar la agresión indirecta en un esfuerzo por ganar popularidad o aceptación del par. Cabe señalar que no existen diferencias significativas entre el género a la hora de utilizar la agresión verbal directa (Baldry y Farrington, 1999; Mynard y Joseph ,1997).



## 1.7. CONSECUENCIAS DEL ACOSO ESCOLAR.

La dinámica del maltrato entre los escolares es potencialmente muy dañina tanto para los niños que están involucrados directamente en el problema como también para la comunidad escolar en su totalidad. Respecto al comportamiento de los niños que ejercen el maltrato, se estima que dicha conducta se mantiene durante edades posteriores, aunque ya en ámbitos como la calle, el hogar y el trabajo. Según Pepler y Craig (2000), los niños que aprenden a utilizar la agresión en el patio de la escuela y que hacen uso del maltrato entre sus iguales pueden llevarles a cometer en la adolescencia y en la madurez; acoso sexual, delincuencia, involucrarse en bandas, en episodios violentos, violencia conyugal, maltrato infantil, y maltrato a los ancianos tal como se muestra en el Cuadro II.

CUADRO II. Desarrollo del comportamiento de maltrato (Pepler y Craig, 2000)



Por su parte Galinsky y Salmond (2002) también señalan que el comportamiento de maltrato se ha identificado como un factor que contribuye a la violencia en la escuela, al comportamiento antisocial (Rigby y Cox, 1996) y a la criminalidad (Eron et

ál., 1987). De acuerdo Olweus (1993), los niños que fueron identificados como promotores de actos de maltrato en la escuela tuvieron cuatro veces más probabilidades de tener una condena criminal a los 24 años, en comparación con sus pares no protagonistas de esos actos. Así, los niños más agresivos continúan utilizando la violencia en la vida adulta (Anfitti, 2011; Viscardi, 2012).

Por otro lado, la victimización contribuye a generar más ideas suicidas (Rigby y Slee, 1999), ansiedad, sentimientos de soledad, depresión y baja autoestima (Ladd y Kochenderfer, 1998). Se ha encontrado que estos efectos continúan en la madurez. También se ha encontrado que estos niños presentan actitudes desfavorables hacia la escuela evitando muchas veces el contexto escolar (Kochenderfer y Ladd, 1996).

Pero el impacto del maltrato se extiende más allá del agresor, la víctima y el agresor victimizado, ya que alcanza también al grupo de pares, la escuela y la comunidad. Aquéllos que no son involucrados directamente, pero son regularmente testigos del maltrato hacia otros en la escuela (Banks, 1997), sienten un clima social hostil; sienten miedo de convertirse en el próximo blanco de los agresores. Balding evaluando el miedo de los niños a ser maltratados, encontraron que los niños que sentían más miedo de ser víctimas de maltrato por sus iguales estaban menos satisfechos de la vida, eran menos capaces de compartir sus problemas con su familia y presentaban niveles más bajos de autoestima que los niños que no sentían ese miedo (Balding et ál., 1992., citado en Trianes, 2000).

Muchos de los niños espectadores también creen que los profesores (y otros adultos) son incapaces de controlar los episodios de maltrato (Banks, 1997). Los estudios revelan que sólo un porcentaje pequeño de estudiantes cree que los adultos pueden ayudar en dichas situaciones, consideran además que la intervención del adulto es poco frecuente e ineficaz y que la intervención de estos trae más problemas.

Los estudiantes informan además, que los profesores raramente o nunca hablan en sus clases sobre el maltrato entre compañeros (Charach, Pepler, Ziegler, 1995). Cabe

señalar que la intimidación en la escuela también aumenta el absentismo entre los escolares (Dupper y Myers-Adams, 2002).

## **1.8. TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL ACOSO ESCOLAR**

En el campo del maltrato entre escolares existen teorías que se han orientado a explicar por qué los niños se ven envueltos en situaciones de maltrato, lo que posee una gran relevancia ya que si sabemos la posible raíz que origina dicho fenómeno será más factible diagnosticar y aplicar programas preventivos para evitarlo o minimizarlo. A continuación se expone una breve descripción de las teorías más importantes reseñadas en la literatura científica.

### **1.8.1. La teoría del vínculo**

Explica cómo se forman los primeros vínculos afectivos que servirán al niño como referente para las relaciones que posteriormente mantendrá en contextos extra familiares. Por vínculo se entiende el lazo afectivo que se forma entre el niño y una figura específica como la madre o el padre. Según esta teoría, en los primeros años de vida el niño desarrolla un modelo de la figura de apego como alguien disponible que le protege y le ayuda, le da seguridad y confianza. Al mismo tiempo, se conceptualiza como una persona valiosa, lo que lleva al niño a desarrollar expectativas positivas de sí mismo y de los demás, esto le permite acercarse al ambiente social que le rodea con confianza, afrontar las dificultades con eficacia y obtener ayuda de los demás o proporcionársela (Díaz-Aguado, 2002). Pero si el desarrollo social del niño comienza con el establecimiento de unas relaciones hostiles, el afecto negativo que se potencia propiciará unos intercambios inapropiados con los iguales que tendrán como consecuencia el rechazo y la exclusión. En relación con las personas que se implican en problemas de malos tratos, señalan Ortega y Del Rey (2005) que:

*“la teoría del vínculo explica la indefensión psicológica de la víctima y la agresión injustificada del violento en términos de activación de un modelo de trabajo interno irritable, impredecible e inseguro, desde el cual el sujeto tiene dificultades para evaluar la situación social tal y como es realmente y tiende a hacer lecturas erróneas, y emocionalmente ansiosas de lo que acontece entre él y los demás. Aunque esta teoría ha recibido algunas críticas (Fonagy et ál., 1994; Dunn, 1993); otros autores (Crowell y Feldman, 1988; Grossmann y Grossmann, 1991; Belsky et ál., 1996) han puesto de relieve la importancia de los estilos emocionales para comprender e interpretar los riesgos personales de verse involucrado como víctima o agresor de otros a lo largo de la vida” (Ortega Ruiz y Del Rey, 2008: 236).*

Aunque a medida que pasa el tiempo, el niño va haciéndose más independiente de los adultos encargados de proporcionarle seguridad, la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas o superar tensiones emocionales sigue estando siempre estrechamente relacionada con la seguridad y el apoyo que proporcionan las relaciones afectivas básicas (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004).

### **1.8.2. La teoría del aprendizaje social**

Esta teoría sostiene que la conducta agresiva puede aprenderse por imitación u observación de la conducta de modelos agresivos. De acuerdo a Bandura (1977), existe mayor probabilidad de que los niños imiten un modelo cuándo: a) El modelo es una figura poderosa, b) Se premia una conducta agresiva en lugar de castigarla; y 3) El modelo comparte características similares con el niño.

En el caso del maltrato entre iguales, los pares que están presentes durante un episodio de maltrato tienen la oportunidad de observar una figura poderosa (el niño agresor), recordemos que estos niños actúan movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar a otro compañero al que consideran su víctima habitual (De acuerdo a Avilés y Monjas (2005), una de las atribuciones que las víctimas hacen sobre las causas de lo que les pasa es “porque soy más débil”, esta atribución es relacionada

con la duración de la intimidación. Cuanto más se mantiene la situación de victimización en el tiempo, esta atribución toma más fuerza como causa entre quienes padecen el maltrato). Por otro lado, no es habitual que se castigue a los agresores por su conducta agresiva: por un lado, los profesores intervienen sólo un 4% de episodios de maltrato, y los pares lo hacen en el 11% de los casos (Craig y Pepler, 1997). Respecto a la intervención de los profesores, el Defensor del pueblo (2000) señala:

*“Parece que el profesorado tiene un papel menos protagonista que los compañeros a la hora de intervenir para que no siga la escalada cuando se da una agresión. Lo que unido al dato de su ignorancia de los hechos confirma los obtenidos en otros países acerca de este fenómeno como algo soterrado y que permanece en el mundo no adulto” (Defensor del pueblo, 2000: 188).*

Esta falta de protagonismo por parte de los profesores podría hacer pensar a los niños que la agresión puede realizarse sin miedo de sufrir consecuencias por sus actos. Desde la perspectiva del aprendizaje social, los pares podrían reforzar (pasiva o activamente) las conductas agresivas de los agresores (por ej., Craig y Pepler, 1997; Salmivalli et ál., 1996) animando al agresor, ignorando la intimidación o desensibilizándose ante el comportamiento de maltrato por efecto de la exposición repetida a las interacciones agresivas (Rigby y Slee ,1992) produciéndose de esta forma un contagio social que inhibe la ayuda a la víctima e incluso puede fomentar la participación en los actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros que tienen conocimiento sobre el problema, aunque ellos no hayan sido inicialmente protagonistas (Defensor del pueblo, 2000). Klaczynski y Cummings (1989) señalan que es muy probable que los niños observadores después de ver un acto de agresión (“exitoso”) realizado por un par poderoso (el agresor), lleven a cabo un episodio agresivo.

Si consideramos que el contexto escolar es caracterizado por una jerarquía social fuerte, los estudiantes que son testigos de episodios de maltrato pueden llevar a cabo actos de agresión en un esfuerzo por ganar popularidad, aceptación del par o una mayor

posición social (Parada y Craven, 2002, citado en Finger, Craven, Marsh y Parada, 2005). Desde este planteamiento teórico, la familia también influye en la tendencia de los niños de intimidar a otros (Oliver et ál., 1994). Schwartz (Schwartz et ál., 1997) estudió las experiencias familiares tempranas de los niños agresores victimizados encontrando que a menudo estas víctimas agresivas experimentaron un trato más punitivo, hostil, y abusivo en casa.

### **1.8.3. La teoría de la mente**

El concepto de teoría de la mente hace referencia a la capacidad que tienen algunos niños de atribuir creencias, deseos, intenciones, emociones a sí mismos y a los demás, pudiendo predecir las consecuencias de sus acciones. Basándose en este enfoque Sutton, Smith, y Swettenham (1999) sugieren que los niños agresores tienen una teoría superior de la mente lo que les lleva a ser socialmente competentes. Kaukiainen (Kaukiainen et ál.,1999) también han proporcionado evidencias (en una muestra de niños de entre 8 y 14 años de edad) de que los niños agresores tienen a menudo una inteligencia social superior a sus víctimas y que ejercen hábilmente sus habilidades para manipularles emocionalmente.

Sin embargo estos autores matizan que solo la agresión indirecta correlaciona positivamente con medidas de inteligencia social. Así, un sujeto que excluye socialmente a su víctima (agresión indirecta) necesita de las siguientes habilidades: analizar quien puede ser un blanco seguro, predecir quién se puede unir para excluir a ese blanco; qué tipo de pares justificarían excluir a ese otro estudiante; e incitar a los demás estudiantes para excluir al blanco elegido. Por el contrario, los sujetos que presentan una agresión directa (p.ej. golpear a otro) solo necesitan de habilidades físicas y verbales para llevarla a cabo, mientras que en la agresión indirecta se necesita una comprensión de las interacciones sociales (Kaukiainen et ál., 1999) lo que les llevaría a convertirse, de acuerdo a Sutton, Smith, y Swettenham (1999), en “manipuladores sociales”. Estos hallazgos cuestionan la asunción de que todos los agresores son cognoscitivamente deficientes en sus interacciones con los pares (Sutton, Smith, y Swettenham, 1999) (De acuerdo a las investigaciones de Crick y Dodge (1999), los

niños agresores tendrían las habilidades sociales bajas). Por el contrario, se ha encontrado que los niños considerados como víctimas presentan correlaciones negativas con la cognición social, indicando una posible falta de habilidades sociales (Sutton, Smith, y Swettenham, 1999).

## 1.9. CALIDAD DE VIDA Y ACOSO ESCOLAR

El uso del concepto de calidad de vida ha crecido progresivamente de manera muy significativa desde los años 60, sin embargo de acuerdo a Verdugo y Sabeh (2002), existe una gran escasez de artículos centrados en la infancia. El término *calidad de vida*, se usa generalmente para referirse a una evaluación general de las condiciones de vida según las experimenta un individuo. Respecto a su significado, Verdugo y Vicent (2004) señalan:

*“Calidad nos hace pensar en excelencia o en “criterios de exquisitez” asociados con características humanas y con valores positivos como la felicidad, el éxito, la riqueza, la salud y la satisfacción; de vida indica que el concepto concierne a la misma esencia o a aspectos especiales de la existencia humana.” (Verdugo y Vicent, 2004:21).*

Sabeh (2003), presenta un modelo de calidad de vida en base a la percepción subjetiva de satisfacción del niño, influido por el contexto familiar, social y cultural. De acuerdo a la autora, los dominios que conforman una vida de calidad y que están íntimamente entrelazados en la vida de los niños es el bienestar emocional, el bienestar físico, las relaciones interpersonales, el desarrollo personal y las actividades, así como el bienestar material (véase Figura, 2).

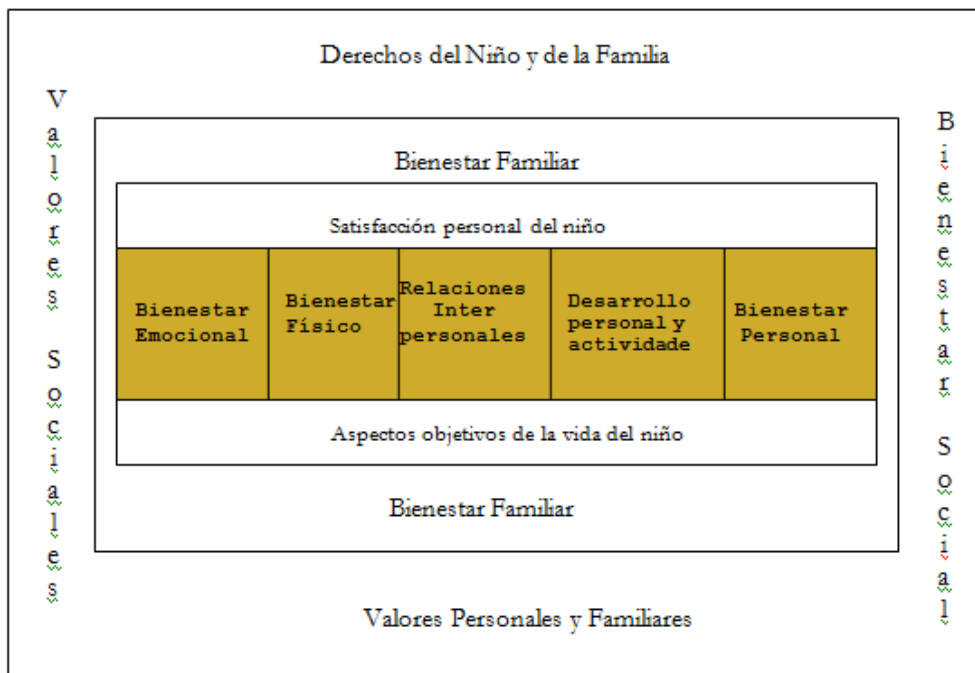
En cuanto al *bienestar emocional*, este implica los estados emocionales (afecto positivo/afecto negativo) experimentados por el niño como la alegría, la tristeza, el

nerviosismo, el humor, la preocupación; la percepción global de satisfacción con la vida; la visión de futuro (cómo cree que será su vida adulta); la autoestima/autoconcepto (cómo se ve y se valora a sí mismo y cómo cree que lo ven los demás en general).

El *bienestar físico* se refiere al estado de salud, física del niño (sueño, enfermedades, síntomas y signos físicos, energía física, nivel de nutrición, desarrollo físico (peso-altura); también incluye el acceso y satisfacción con la asistencia sanitaria.

Respecto a las *relaciones interpersonales*, éstas tienen que ver con la interacción positiva o negativa, la comunicación y aceptación de y entre personas de la familia, el estilo educativo y de crianza de los padres (premios, castigos, abandono). Así mismo, dice relación con la frecuencia, calidad y satisfacción con las relaciones de amistad y compañerismo en el medio escolar y extraescolar, así como con la satisfacción y calidad de las relaciones con los maestros.

FIGURA 2. Modelo de Calidad de Vida infantil (Sabeh, 2003).





El *desarrollo personal y actividades*, se refiere al grado de desempeño, progreso, resultados y satisfacción personal con las actividades escolares de aprendizaje, la percepción que tiene el niño de sus habilidades cognitivas y oportunidades para desarrollarlas; la frecuencia y oportunidad de experiencias de ocio y tiempo libre tales como: juegos, deportes, actividad física, televisión, videos; la autodeterminación (posibilidad de elegir y tomar decisiones).

Por último, el *bienestar material*, hace alusión a las posesiones materiales del niño y de su familia (regalos que recibe, ropa, juguetes, objetos); las características físicas de los ambientes en los que se desenvuelve (calidad y confort del hogar y del centro escolar) y el nivel socioeconómico de la familia.

A pesar de que no se ha relacionado directamente el maltrato entre escolares y la calidad de vida de los sujetos, el maltrato es sin duda, un factor que repercute en la salud de los niños que son victimizados en el contexto educativo ya que puede afectar la salud física y psicológica, tanto a corto como a largo plazo. De acuerdo Rigby (1998), la salud se ha puesto en correlación con la victimización entre los estudiantes de secundaria, ya que en los estudiantes que informaron haber sido víctimas frecuentemente (por lo menos una vez por semana) era significativamente más probable que mostraran niveles altos de ansiedad, trastorno social y depresión así como varios síntomas somáticos. También se a sugerido que la tensión que provoca ser victimizado con frecuencia, está en relación con la salud de los alumnos (Natvig et ál., 1999). Y a pesar de que uno de los objetivos principales de las escuelas es proporcionar un ambiente saludable y estilos de vida saludables para sus alumnos, como se puede desprender de los datos antes señalados, se podría esperar que el maltrato cause un efecto adverso para tales objetivos (Williams y Jones, 1993).

## SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Como se a dado a conocer en este capítulo, el *bullying* o acoso escolar, se define como un comportamiento intencional de hacer daño, es repetido y duradero en el tiempo, en donde no existe provocación alguna por parte de la víctima, pero si existe una asimetría de poder entre agresor y su víctima. Las formas de agresión pueden ser de carácter físico, verbal y/o psicológico.

El conocer y comprender los graves efectos a corto y largo plazo que conlleva la dinámica del acoso escolar, sobre niños y adolescentes, se entiende el por qué este tipo de violencia se ha ido transformando en un tema de interés público y en foco de interés de los investigadores. Por esto, desde el ámbito científico se a hecho aún más necesario conocer cuáles son las condiciones o factores presentes en la situación de *bullying*, fundamentalmente conocer aquellos que pudieran actuar como protectores frente a la necesidad de agredir a otros niños así como la posibilidad de defenderse ante tales agresiones.

A razón de lo anterior, en el capítulo siguiente se presentan una serie de variables (personales, familiares y escolares) que de acuerdo a la literatura están asociadas al *bullying*.

## Capítulo 2

# VARIABLES ASOCIADAS A LA DINÁMICA DEL ACOSO ESCOLAR

### Introducción

En el presente capítulo se muestra cómo el acoso escolar puede verse desencadenado por una multitud de factores, tanto personales, familiares y escolares (Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2009; Overstreet y Mazza 2003) subrayándose, así, su multicausalidad. No obstante, cuando se estudia un fenómeno tan complejo como este, una eficaz para comprenderlo consiste en conceptualizar sus determinantes, más que como causas, como variables o factores.

El objetivo principal de este capítulo es, por tanto, identificar las variables o factores que colocan a los sujetos bajo riesgo de formar parte de la dinámica de los malos tratos entre compañeros. Este riesgo hace fundamentalmente referencia al incremento de la probabilidad de la conducta sobre los índices básicos de la población (Kazdin y Buena-Casal, 2002). Se ha de tener en cuenta que, además de hablar de factores de riesgo de formar parte del *bullying*, que hacen referencia a aquellas características individuales y/o ambientales que aumentan la probabilidad de la aparición ya sea de conductas agresivas y/o de victimización, o un mantenimiento de las mismas; existen los factores de protección.

Un factor de protección es una característica individual que inhibe, reduce o atenúa la probabilidad de ser participe directamente del *bullying*. En este sentido, los factores de riesgo y de protección no son más que los extremos de un continuo y que un mismo factor será protector o de riesgo según el extremo de la escala en que esté situado.

## 2.1. VARIABLES ASOCIADAS AL ACOSO ESCOLAR

Actualmente las tendencias preventivas con respecto a diferentes problemas conductuales han hecho imprescindible el estudio de aquellas variables (o factores) que pudieran constituir un riesgo de manifestar ciertos comportamientos que se desvían de lo que comúnmente se considera dentro de la “normalidad”, así como también, estudiar los factores que aminoran o amortiguan su manifestación.

El término “riesgo” se refiere al incremento de la probabilidad de que un resultado negativo se manifieste dentro de una determinada población. Así, las características que incrementan dicho riesgo se definen como “factores de riesgo” (Kazdin, 1998). Sin embargo, el que un sujeto muestre factores de riesgo no implica necesariamente que vaya a desarrollar una conducta problemática; únicamente significa que, si lo comparamos con un individuo sin esos factores, tendrá una mayor probabilidad de llegar a implicarse en esa conducta.

Es necesario matizar que los factores de riesgo no llegan a tener el estatus de “causas”, solo son elementos predictores, pero que no implican una causa directa. Por otra parte, el término “factor de protección” se utiliza para referirse a las “influencias que pueden cancelar o atenuar el efecto de factores de riesgo conocidos e incrementar de algún modo la resistencia” (Kazdin, 1998:51).

La compleja forma en que interactúan los factores de riesgo y protección se deja ver cuando se descubre que el peso de un factor de riesgo puede cambiar; en función del contexto en que este se presenta, de la edad del individuo, el género, o de la presencia o

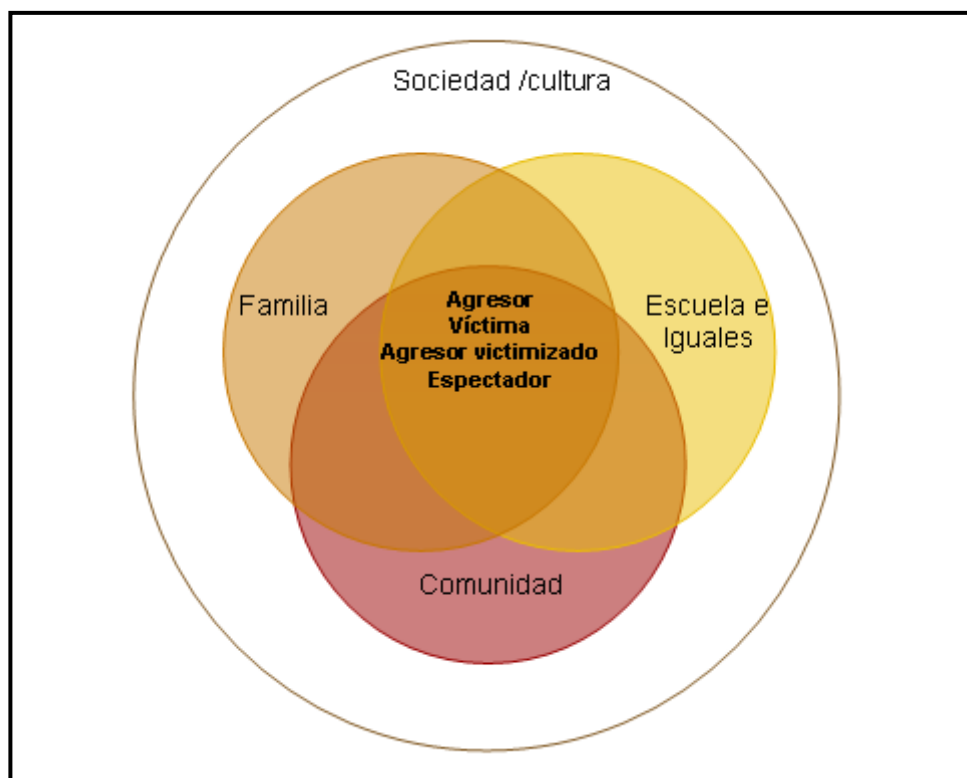
no de otros factores de riesgo y protección, por lo que es difícil conocer el peso específico de cada uno por separado.

Desde este enfoque, los comportamientos problemáticos resultan de la interacción de variables inmersas en diferentes contextos. Así, cuanto más adverso sea el medio en que se desenvuelve el niño, y cuanta mayor vulnerabilidad biológica, psicológica y social presente, el niño tendrá un riesgo mayor de manifestar un comportamiento perturbador. En cuanto al maltrato entre escolares, dicha dinámica puede entenderse desde una perspectiva ecológica (Defensor del pueblo, 2000) e interaccional (Salmivalli et ál., 1996). Desde estas perspectivas, la conducta de victimización y maltrato entre escolares estaría influenciada por diferentes contextos y por la interacción entre estos (véase Figura 3).

---

FIGURA 3. Interacción de contextos en la dinámica del acoso escolar

---



Por una parte, nos encontraríamos con dos categorías de factores externos al sujeto y enraizados en su mundo o contexto social.

Una de ellas (factores “macrosociales”) hace referencia al entorno social más amplio en el que se ubica el sujeto: esta categoría uniría factores que tienen que ver con la estructura económica, legal y normativa y cultural de una sociedad.

Por otro lado, en un plano más “próximo” al individuo se encontrarían otras variables, también sociales, pero relativas a ámbitos inmediatos de interacción, son los llamados factores “microsociales”, esto es, contexto institucional; familiar, extra-familiar, escuela, etc; contexto personal (Padres, hermanos, novio/a, amigos/as, grupo de iguales), todos factores que afectan directamente al desarrollo de la vida de la persona contribuyendo de manera importante a la socialización.

Finalmente, nos encontraríamos con los factores “individuales” (creencias de sí mismo/a, personalidad o forma de ser, motivaciones y valores, emociones) que son las características “internas” al individuo aunque, en último término, también se generan en interacción con su propio mundo social.

Si bien como afirma Bronfenbrenner y Morris (1998), los niños se convierten en configuradores, en constructores de su entorno particular, por cuanto el entorno y el niño se influyen mutuamente, no hay que olvidar como apunta Vigotsky, que el individuo no es un actor pasivo de las influencias ambientales, él es un actor activo en la interacción social y en actividades culturalmente significativas, por cuanto, contribuye de manera decisiva en la interacción que se establece con los agentes culturales a través de instrumentos de mediación también culturales (Vigotsky, 1979). En este sentido, las personas cercanas (por ejemplo, la familia), son quienes los conducen a avanzar en el aprendizaje de nuevos significantes, a través de una relación transferencial se incentiva en el desarrollo cognitivo a partir del traspaso de conocimientos, capacidades y estrategias de quienes la poseen (padres) a quienes la van a poseer (hijos).

A continuación se examinan una serie de variables (factores) individuales, familiares y escolares que de acuerdo a literatura científica se relacionan con el estar envuelto en la dinámica del maltrato entre iguales.

### 2.1.1. Plano Personal

Las variables personales o individuales se refieren a las características de los individuos que determinarían una mayor susceptibilidad a las influencias sociales favoreciendo la dinámica de los malos tratos entre compañeros. Es indudable que los *valores* afectan el comportamiento de las personas. Se afirma que los valores tienen un papel importante en la explicación de la conducta humana. Los valores regulan y guían nuestro comportamiento y las acciones en nuestro día a día; los valores se insertan en cada palabra que seleccionamos y hablamos, se reflejan en nuestra vestimenta, en la forma en que nos relacionamos con los otros, en nuestras percepciones e interpretaciones y así sucesivamente.

Los valores se forman sobre la base de los intereses, las opciones, las necesidades, deseos y preferencias. El aspecto más importante en el contenido de los valores es el tipo de motivación o meta que el valor representa y que por tanto moverá mi actuar. El desarrollo de los valores tiene lugar durante el proceso de socialización. La socialización siempre se produce en un contexto. Como el medio socio-cultural es diferente para las diferentes sociedades, las diferencias en las culturas se reflejan en los valores. Como hemos señalado, muy relacionados con los valores están las metas, las creencias y actitudes. En el estudio del maltrato, también se ha comprobado que las *actitudes favorables hacia la violencia* se relacionan con las conductas agresivas. Así por ejemplo, los niños agresores muestran actitudes positivas hacia la violencia (Olweus, 1994; Olweus, 1993; Carney y Merrell, 2001; Hoover y Juul, 1993; Bentley y Li, 1995) mientras que las víctimas manifiestan actitudes más negativas hacia violencia y al uso de medios violentos (Olweus, 1978). Además, se ha encontrado que a medida que los niños crecen en edad aumenta su creencia en la legitimidad de la agresión así como en la victimización (Egan et ál., 1998). Por su parte, Bosworth et ál., (1999) encontraron en una muestra de estudiantes de secundaria que las creencias a favor de la violencia se relacionaron significativamente con el comportamiento de maltrato.

La *culpa* es una emoción moral que expresa la responsabilidad moral e involucra remordimiento y pesar e implica el deseo de reparar una conducta particular de trasgresión moral, por cuanto la preocupación recae en el daño psicológico causado (Eisenberg, 2000) en este caso a la víctima. Al respecto, los resultados de un estudio llevado a cabo por Tangney (1998, citado en Eisenberg, 2000) señala que los niños que tienden a sentir culpa tienen mayor probabilidad de intentar reparar una acción negativa. Por el contrario, se dice que la falta de sensibilidad hacia los sentimientos de otras personas, permite al niño hacer daño a los demás sin experimentar culpa.

En un estudio reciente (Menisini et ál., 2003) se analizó el sentimiento de culpa según el rol de actuación informado en una situación de maltrato (se utilizó una muestra de 1173 niños con edades comprendidas entre los 9 y 13 años de edad). Los resultados mostraron que los niños agresores, cuando se les pedía ponerse en el papel de agresor, manifestaron ausencia de la emoción moral de culpa y de responsabilidad de sus actos en comparación con los niños víctimas y observadores quienes también se pusieron en el papel hipotético de agresor. Cabe señalar que el hecho de participar en grupo o acompañados de otras personas, provoca una disminución de la percepción de responsabilidad personal. Además los sentimientos de culpa, que de hacerlo en solitario se producirían, aquí se reducen. En general, los niños que maltratan vuelcan la culpa hacia el niño victimizado (Olweus, 1993).

Otra de las variables estudiadas para explicar el comportamiento de los implicados en el maltrato escolar es la *empatía*, por ser un componente de inhibición de la conducta agresiva, por cuanto a mayor empatía menor agresividad (Miller y Eisenberg, 1988). La empatía es concebida como:

*“una respuesta emocional procedente de la comprensión del estado emocional o condición desarrollada en una persona, que acontece fundada en el conocimiento que ésta tiene de una alteración emocional en otra persona y que pertenece al mismo tipo y rango de emociones”* (Mestre et ál., 2002:227).



Se ha encontrado que los niños agresores muestran poca empatía hacia el sentir de sus víctimas (Olweus, 1993; Menesini et ál., 2003). Así por ejemplo, los adolescentes antisociales manifiestan que las víctimas no sufren como consecuencia de la victimización (Slaby y Guerra, 1998, citado en Collell y Escudé, 2004). En esta realidad, es de resaltar que el inadecuado desarrollo de la empatía por parte de los niños en el rol de agresor supone una dificultad añadida para relacionarse con sus iguales, ya que de acuerdo a Sutton y Smith (1999), aunque los niños agresores pueden comprender las emociones de los demás no son capaces de “identificarse” con ellas, es decir, tienen graves carencias en lo que respecta al componente afectivo de la empatía.

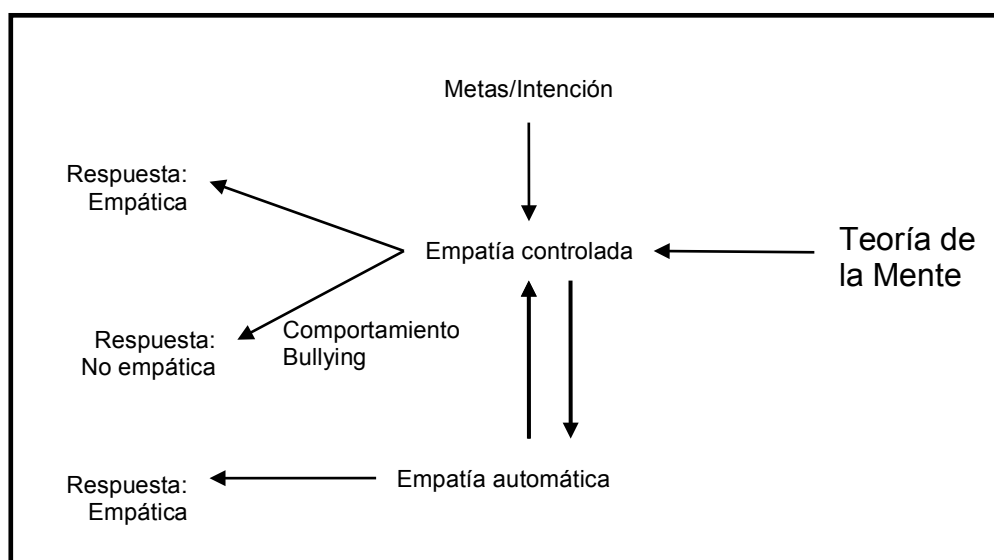
Para Dautenhahn y Woods (2003), existe una hipótesis acerca de los bajos niveles de empatía manifiesta por los niños agresores. Los autores, asientan su planteamiento sobre la diferenciación entre la empatía automática y la empatía controlada. La empatía automática hace referencia a la empatía inmediata pudiéndose activar por contagio emocional conduciéndonos a imitar las emociones de otro (p ej., experimentando dolor cuando otra persona está sufriendo). En cambio, la empatía controlada hace referencia a la empatía consciente e intencionada, que nos empuja a asociar nuestras vivencias actuales a las marcas mnémicas de experiencias emocionales previas similares, pudiéndose activar la empatía automática, sin embargo podemos manejarlo por ejemplo, controlando nuestra exposición (real o imaginaria) a los estímulos que evocan esta contestación.

De esta forma podemos utilizarla de distintas maneras de acuerdo a los objetivos que nos hemos planteado; para comprender a una persona que nos pide ayuda o para manipular emocionalmente a otro y ganar una ventaja personal. Sobre esta base, Dautenhahn y Woods (2003) sugieren que en el caso de la intimidación indirecta, los niños activan su empatía controlada hacia la no empatía (Véase Figura 4).

Los autores se basan en la evidencia de que hay niños que hacen uso de la intimidación en ciertos contextos, pero no en otros, esto apunta a que los niños agresores pueden controlar

sus habilidades empáticas de acuerdo a sus metas o propósitos. Así el niño podría reconocer y comprender el sufrimiento de su víctima, y dar una interpretación correcta de lo que ese niño está sintiendo (Ej., dolor) y activarse su empatía automática al recordar alguna de las ocasiones cuando él sintió dolor, sin embargo, los procesos cognitivos meta dirigidos de la empatía controlada trabajarían hacia la no empatía. Respecto a los procesos meta dirigidos, estos juegan un papel importante en la empatía de todas las personas, sin embargo, en los niños agresores la tendencia a emplear la empatía controlada es, a juicio de los autores, más pronunciada.

FIGURA 4. Posibles conexiones entre empatía y comportamiento bullying (Modificado de Dautenhahn y Woods, 2003).



Otra variable que ha mostrado su importancia en el mantenimiento de los malos tratos entre los niños es el *autoconcepto*. El autoconcepto es definido como “un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente” (Purkey, 1970, citado por González-Pienda et ál., 1997: 273), sin embargo, uno de los mayores problemas en torno a su definición es la ambigua distinción existente entre este constructo y la autoestima. En general, los estudiosos suelen aceptar que estos dos conceptos representan constructos distintos, tal como señala Cardenal (1999):

*“Autoconcepto y autoestima son constructos diferentes, pero están inextricablemente unidos y relacionados”* (Cardenal, 1999: 54).

En este sentido, el autoconcepto tendría una doble vertiente; un carácter descriptivo (que es la percepción o creencia que tenemos referidas a uno mismo) y un carácter evaluativo (que es la valoración, positiva o negativa, que hacemos de nosotros mismos), esta última correspondería a la autoestima (González-Pienda et ál., 1997). Del mismo modo, Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001) opinan que el autoconcepto hace referencia a los aspectos cognitivos, a las concepciones o representaciones que el sujeto tiene acerca de sí mismo y no incluyen juicios valorativos, mientras que la autoestima hace referencia a los aspectos afectivos y sí incluye una valoración.

Para Harter (1985) el autoconcepto es entendido como las “percepciones de sí mismo” o “los juicios de competencia percibida en distintos dominios” mientras que la autoestima es conceptualizada como el sentido general de valía que tiene una persona o el grado en el cual el niño se gusta a sí mismo como persona (Harter, 1988). En contraste, algunos autores consideran que en todas las mediciones del autoconcepto existe un componente evaluativo, porque las autodescripciones que el individuo hace de sí mismo no tienen un valor neutro, ya que tienen un significado afectivo y reflejan autorrepresentaciones que son evaluadas como favorables o desfavorables (Greenwald, Bellezza y Banaji, 1988). Así, el autoconcepto se sitúa muy próximo al concepto de autoestima y afecta a distintos aspectos de la conducta del individuo (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011).

Esto quizás, señalan Cava y Musitu (2000), conduce a que la distinción entre autoconcepto y autoestima sea más bien a nivel teórico que práctico. Como consecuencia, la mayoría de los investigadores usan estos términos indistintamente mientras que otros no definen el constructo objeto de evaluación. La importancia del autoconcepto en la vida de todo individuo, reside en la importancia para la formación de la personalidad, pues tiene que ver con la competencia social, ya que influye sobre la persona; en cómo se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se valora a sí mismo,

cómo se relaciona con los otros y, en consecuencia, en como se comporta (Clark, Clemen y Bean, 2000).

Al respecto, muchas investigaciones han puesto de relieve que un autoconcepto alto es un atributo favorable para combatir el comportamiento agresivo y mantener conductas sociales adaptativas, prosociales, de ayuda y de respeto social (p.ej, Merrell, 1993; Rigby y Slee, 1993), por cuanto el autoconcepto sería un “factor de protección” que amortigua los efectos de una situación de riesgo. La evidencia empírica en este sentido ha mostrado tonos contradictorios, ya que se ha encontrado evidencia que los individuos agresivos pueden tener niveles de autoconcepto alto. En los últimos años se ha sugerido que, para entender adecuadamente tal relación, habría que atender a la naturaleza multidimensional del autoconcepto (Marsh, Parada, Craven y Finger, 2004).

Según Esnaola, Goñi y Madariaga (2008), las dimensiones de los tipos de autoconcepto son: físico, personal, social y académico. Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de tener en cuenta que las personas podemos mantener distintas creencias en los diferentes campos del autoconcepto; por ejemplo, un individuo puede valorarse positivamente en cuanto a sus capacidades académicas y no en el campo de la interacción social. Por tanto, para examinar la asociación entre el autoconcepto y los roles de actuación en la dinámica de los malos tratos, habrá que evaluar esas diferentes dimensiones; ya que los trabajos que se limitan a analizar el autoconcepto “global” pueden enmascarar el tejido de relaciones entre la conducta y las distintas dimensiones del autoconcepto. Salmivalli (1998) utilizando los componentes multidimensionales del autoconcepto autoimagen no encontró ninguna evidencia que sugiriera que los niños agresores manifestaran un autoconcepto bajo. Encontró que eran las víctimas, las que tenían un autoconcepto social muy negativo, ya que ellos percibían ser rechazados por sus iguales sintiéndose algo incompetentes en sus relaciones sociales.

En contraste, los sujetos agresores mostraron un alto autoconcepto tanto social como físico. Para Vázquez, este hecho podría deberse a que gracias a un procesamiento de la información distorsionado, los sujetos neutralizarían su autoconcepto negativo,

conociendo su conducta como un acto no desviado (Vázquez et ál., 2011) y por tanto legítimo. La tendencia de estos sujetos era percibirse como populares, físicamente atractivos y fuertes, no obstante en dimensiones como el ámbito académico su percepción era negativa.

De acuerdo a Marsh, Parada, Craven y Finger (2004) una paradoja puede estar ocurriendo en las escuelas donde se observan situaciones de maltrato, ya que los comportamientos agresivos pueden servir para reforzar el autoconcepto social y físico de los niños agresores, si tomamos en cuenta que los episodios de maltrato que se producen entre los escolares hay otros compañeros ejerciendo como espectador y que estos últimos, suelen apoyar sobre todo a los agresores (Salmivalli et ál., 1997), por cuanto los agresores al ver reforzado su comportamiento agresivo inflarían su autoconcepto, por ejemplo “al sentirse poderoso”. En este sentido, Vaillancourt, Hymel y Mcdougall (2003) encontraron (al estudiar la relación entre el comportamiento de intimidación y la percepción de poder dentro del grupo de pares) que los agresores percibidos como muy poderosos, en comparación con los agresores ligeramente poderosos y con poder bajo, fueron considerados más populares y físicamente atractivos.

En cuanto a la autoestima (que es una parte del autoconcepto), se ha encontrado que los agresores victimizados presentan elevados niveles de autoestima negativa (Andreou, 2000). En contraste, los niños agresores tienen una alta autoestima global (Olweus, 1997), por lo que probablemente las intervenciones que se concentran en aumentar la autoestima de los niños que maltratan a otros resulten ineficaces para detener ese comportamiento.

### 2.1.2. Plano Institucional

#### a) Desde la perspectiva Familiar

Como primer agente socializador del niño, la familia es un contexto considerado como un pilar fundamental en la vida de niños y adolescentes, no sólo porque cumple entre sus funciones el transmitir valores, actitudes y habilidades, sino además, porque es en este contexto donde los niños a través del aprendizaje y de la observación de las conductas de los adultos se preparan para funcionar en el mundo social. De esta forma el ambiente familiar, y particularmente los padres, influyen de manera considerable en el equilibrio psicológico y social de los hijos.

De acuerdo a la literatura, los primeros trabajos que abordaron el papel de la familia y las conductas de intimidación y victimización, se centraban en los aspectos estructurales de la familia, entendida como la composición del grupo familiar en el cual está inserto el niño, considerando variables como: tamaño, tipo, existencia de separaciones; además de otras características relativamente estables como nivel educacional y económico de los padres, entre otras. No obstante, la baja significación de estos resultados<sup>4</sup>, llevo a indagar en variables de proceso, como lo es el funcionamiento familiar; a través de la percepción del estudiante acerca del grado de interacción entre él y los otros miembros de su familia, y del afecto y ayuda recibida, el autoritarismo del padre y de la madre o de los adultos a cargo, junto con algunas pautas de crianza, tales como estilo educativo percibido. Es este grupo de variables el que ha presentado un impacto mayor que las variables estructurales.

En el seno de la familia entre las variables relacionadas con la dinámica del maltrato es de destacar el *conflicto familiar* (en esta investigación se entenderá por conflicto familiar; al conflicto matrimonial, conflicto entre los miembros de la familia y

---

<sup>4</sup> Por ej., el comportamiento de intimidación o de maltrato no se ha encontrado relacionado a la clase social tanto en España como en Portugal (Ortega y Mora-Merchan, 1999; Almeida, 1999).

conflicto entre padres e hijos). En relación al conflicto matrimonial son numerosas las investigaciones en torno al impacto de éste en los/as hijos/as, las cuales indican que existe un nexo entre el conflicto marital y las conductas problemáticas manifiestas por los hijos (p. ej. Bragado et ál., 1999; Mirón et ál., 1988).

Sin embargo son muy escasos los estudios que han vinculado las relaciones matrimoniales con el comportamiento de maltrato entre los escolares. Entre estos estudios se puede destacar a Baldry (2003) quien investigó la relación entre el comportamiento de maltrato por parte de los niños, la victimización en la escuela y la exposición a la violencia interparental. La autora concluye que la violencia doméstica es asociada tanto al maltrato infringido por el niño hacia otro (especialmente si el maltrato es de tipo directo), como también a la victimización experimentada (especialmente si es de tipo indirecta). No obstante, la autora matiza que el presenciar situaciones de violencia entre los padres no predice totalmente la conducta en la escuela de agresor o de víctima, pero que la violencia interparental es un factor agravante en la dinámica de los malos tratos. Schwartz et al. (1997), analizando los roles de actuación señala que, los niños agresores victimizados, están más expuestos a la violencia matrimonial de sus padres.

Cabe señalar que la violencia matrimonial también puede dificultar las relaciones entre los miembros de la familia llevando a la confrontación entre sus miembros (Margolin, 1981). En cuanto al conflicto entre los miembros de la familia, las investigaciones realizadas en esta línea coinciden en afirmar que los niños agresores suelen venir de familias con un nivel de conflicto alto (Baldry y Farrington, 2000; Carney y Merrell, 2001; Olweus, 1994). En este sentido, Baldry y Farrington (1998) sugieren que en los hogares donde predomina el mal funcionamiento familiar, tanto la agresión como el desequilibrio de poder entre sus miembros, serian un marco de referencia donde los niños agresores aprenderían a dominar a los otros. Respecto a la relación padres e hijos, es más probable que el niño agresor perciba a su familia menos involucrada sobre sus problemas y necesidades en comparación con los niños víctimas (Rican, 1995).

Otra influencia familiar negativa es el *maltrato infantil*, referido a “la acción u omisión, no accidental, por parte de los progenitores o cuidadores, que comprometen la satisfacción de las necesidades básicas del menor” (Asociación Andaluza para la Defensa de la Infancia y la Prevención del Maltrato ADIMA, citado en Programa Daphne II, 2003), también tiene un fuerte impacto sobre los roles que ejercen los niños en la dinámica del maltrato entre escolares. UNICEF define como víctimas de maltrato a aquellos niños y adolescentes que “sufren ocasional o habitualmente actos de violencia física, sexual o emocional, sea en el grupo familiar o en las instituciones sociales”. Dentro del grupo familiar cabe distinguir entre el tipo de maltrato activo y los pasivos (véase Cuadro III). Se estima que en Chile, el 73,6% de los niños, niñas y adolescentes sufre violencia física o psicológica de parte de sus padres, familiares o conocidos.

CUADRO III. Tipos de maltrato infantil dentro del ámbito familiar.

Tipo de maltrato	Activo	Pasivo
Físico	<i>Maltrato físico</i> Cualquier acción no accidental que puede o no tener como resultado un daño físico o enfermedad, o grave riesgo de sufrir éstos.	<i>Abandono físico</i> Cuando estas necesidades básicas no son atendidas temporal o permanentemente.
Emocional	<i>Maltrato emocional</i> Hostilidad verbal habitual en forma de insulto, burla, desprecio, rechazo o amenaza de abandono, y constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantil.	<i>Abandono emocional</i> Falta de respuesta, disponibilidad, accesibilidad, o muestras de indiferencia ante las demandas de proximidad e interacción iniciadas por el niño; falta de iniciativa de interacción y contacto por parte de adultos.
Sexual	<i>Abuso sexual</i> Cualquier conducta sexual con un menor sirviéndose de una posición de poder o autoridad sobre el niño (fuerza física, edad, amenaza, etc.).	

En relación a lo anterior, de acuerdo a la “Teoría del aprendizaje social”, la cual se asienta sobre las bases de que la observación directa y el modelado de una conducta determinada es el principal proceso para adquirir esa conducta. La exposición



continuada a comportamientos violentos aumentaría enormemente el riesgo tanto de ejercerlo como de sufrirlo, y muy especialmente en momentos de mayor vulnerabilidad, como es la infancia y la adolescencia (Buendía, 1996). Estudios como los de Sternberg et ál. (1993) confirman que los niños maltratados por su familia están más expuestos a exhibir conductas externalizadas, entre ellas el maltrato hacia los pares.

Por su parte, Carney y Merrell (2001) señalan que los niños agresores sufren a menudo el castigo físico a manos de sus padres. En tanto Schwartz y otros (1997) puntualizan que son los niños agresores victimizados los que están más expuestos a este tipo violencia en comparación a los niños agresores y a los niños víctimas.

Otro factor a tener en cuenta es el *apoyo familiar (emocional)*, concebido como la interacción, apoyo y afecto que el niño percibe recibir de sus padres. De acuerdo a Pérez Alonso-Geta (1996) y Pérez y Cánovas (1995), la afectividad, la aceptación y la estabilidad son los tres pilares de la seguridad personal, y es la calidad afectiva del entorno familiar del niño el que le da la seguridad afectiva. Se ha demostrado que niveles altos de apoyo emocional se asocian con el desarrollo de características socialmente valoradas en los niños (alto autoconcepto académico, capacidad de autocontrol, desarrollo moral positivo y sensibilidad social) (Lila, Musitu y Molpeceres, 1994; Musitu y Herrero, 1994) las cuales ayudan al niño a desarrollarse armónicamente y a adaptarse al medio.

Algunas investigaciones han descubierto que una actitud negativa de los padres, carente de apoyo, afecto y dedicación incrementa el riesgo de que el niño se convierta más tarde en una persona agresiva con los demás (Avilés, 2003). Curtner-Smith encontró que los padres fríos y con actitudes desagradables tienden a tener niños que están en mayor riesgo de manifestar conductas agresivas (Curtner-Smith, 1999, citado en Dautenhahn y Woods, 2003). Se ha comprobado que los niños agresores perciben en sus familias ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres, en comparación con los niños víctimas quienes perciben a su familia como muy cohesiva (Oliver et ál., 1994, Bowers; 1994).

El grado de *supervisión paternal* (se entiende por supervisión paternal al grado en que los padres son conscientes de dónde se encuentra y con quién se relaciona su hijo) también cobra gran valor en la reducción en la conductas de maltrato. En contraste, el abandono y el descuido de los padres es uno de las variables que sitúan a los niños en riesgo de problemas conductuales. Así por ejemplo, un nivel de supervisión bajo indica, que los padres no conocen a los amigos de sus hijos, frecuentemente no saben dónde, con quién están y que hacen cuando están fuera de casa. El papel de la supervisión paternal es notable, de acuerdo a Singer *et ál.*, (2004), ya que los niños que informan niveles bajos de supervisión por parte de los padres tienen una mayor probabilidad de manifestar una conducta agresiva. En cuanto a la dinámica del maltrato, Bowers y otros (1994) encontraron que entre los niños agresores victimizados había una mayor probabilidad de que estos percibieran a sus padres como inconsistentes en el control de la supervisión en comparación con el resto del grupo (agresores y víctimas).

*b) Desde la perspectiva Escolar.*

La escuela, al igual que la familia, también conforma uno de los pilares básicos en el proceso de socialización, ya que es el marco idóneo para que el niño aprenda a canalizar las necesidades propias para crecer, experimente sensaciones nuevas y se adapte al mundo social (Oñate, 1987). No obstante, las escuelas se han transformado, sin pretenderlo, en el contexto propicio para la aparición del maltrato entre compañeros. En los trabajos de investigación hay una coincidencia en considerar que la aparición e incremento del maltrato entre iguales se vincula no solo con las características individuales de los estudiantes y a las condiciones externas a la escuela presentes en el ámbito social (violencia social, medios de comunicación, la comunidad, la familia...etc.) sino también con las diversas formas en que la institución educativa “maneja”, controla y resuelve la problemática, como señala Trianes:

*“el clima o atmósfera del centro puede ser crucial en el proceso de cambiar las conductas antisociales, ya que esta atmósfera puede animar los valores*

*prosociales y sancionar claramente las conductas bullying o violentas, y estimular un papel más activo de los compañeros espectadores contra los episodios violentos. Por el contrario, en los centros con climas agresivos, en los que los episodios de violencia no son evaluados ni sancionados, es probable que exista presión sobre los compañeros que observan la violencia, para que, incluso aunque sientan simpatía por las víctimas, adopten el comportamiento seguro de no intervenir e incluso, para que se lleguen a desensibilizar respecto al sufrimiento de los otros” (Trianes, 2000: 54).*

Respecto a variables como el tamaño de la escuela, el tamaño de la clase o el sector rural o urbano, no se ha observado ninguna relación significativa entre estas variables y el maltrato entre escolares (Olweus, 1994; Smith, 2000). En cambio, las *molestias escolares*, que hacen referencia al malestar o disgusto que experimenta el alumno dentro del ámbito escolar, es un factor que se ha encontrado relacionado con el comportamiento de maltrato y la victimización. O’Moore y Hillery (1991) señalan que los niños agresores experimentan niveles altos de molestias respecto al trabajo escolar. No obstante en un estudio reciente, Ahmed y Braithwaite (2004) encontraron que a diferencia del niño agresor, tanto los niños víctimas como los agresores victimizados manifestaron niveles altos de molestias escolares, encontraron también que los niños que no estaban envueltos en la dinámica presentaban niveles más bajos en dicha variable.

Otro factor que se ha encontrado relacionado con el maltrato entre pares es el *agrado por la escuela o gusto* que manifiestan los alumnos respecto al entorno escolar. Por ejemplo, Ahmed y Braithwaite (2004), encontraron que en las medidas de agrado por la escuela, los niños que no estaban envueltos en la dinámica puntuaron significativamente superior que las víctimas, agresores y agresores victimizados, siendo estos últimos los que informaron menor gusto por la escuela. También se ha encontrado que generalmente, los niños agresores manifiestan no sentirse felices en la escuela, a demás de sentir desapego con respecto al entorno escolar (Rigby y Slee ,1993; Slee, 1995). De acuerdo a Forero et ál. (1999) en una muestra de alumnos de entre 11 y 15

años de edad, los niños agresores informaron sentir rechazo por la escuela, no así los niños hechos víctimas quienes informaron sentir más agrado por la escuela aunque mostraron una mayor tendencia hacia la soledad.

El *apoyo social* o disponibilidad de alguien con quien contar en una situación de maltrato, también cobra gran valor. Champion (1997) señala que, en general a los niños que les falta el apoyo interpersonal tienen mayor probabilidad de ser intimidados en la escuela (citado en Xin Ma et ál., 2001). De acuerdo a Carney y Merrell (2001) las víctimas tienen pocos amigos como fuente de apoyo emocional, aunque Hodges, Malone y Perry (1997) indican que a los niños y adolescentes victimizados no les faltan necesariamente los amigos, ya que su amistad puede estar unida a otras víctimas, aunque estas amistades no les ofrecerían mucha protección frente al maltrato al que son sometidos. Así mismo, Kochenderfer y Ladd (1997) examinando las características de las víctimas encontraron que, para aquéllos que conseguían que un amigo les ayudase era más probable que los dejasen de intimidar. No obstante, los niños que continuaron siendo victimizados, aunque no tenían menos amigos, no consiguieron la ayuda de estos amigos ni tampoco un apoyo eficaz. Cabe señalar, que son las niñas las que normalmente, en comparación con los niños, están más protegidas por sus amigos (Boulton y Smith, 1994) y por sus profesores (Kumpulainen et ál., 1999).

Respecto al *apoyo de los profesores*, Roberts y Coursel (1996) creen que una de las razones por las cuales las víctimas a menudo no informan de los episodios de maltrato, es el haber experimentado un apoyo inadecuado de los adultos cuando ellos les pidieron ayuda. Cabe señalar que la adaptación del niño escolar al grupo depende, fundamentalmente, de las relaciones que el alumno sea capaz de mantener con sus compañeros y profesores. Cuando estas se establecen adecuadamente, proporcionan, la principal fuente de apoyo emocional (Cerezo, 2001).

La *percepción de control que ejerce la escuela respecto al maltrato*, referida a la percepción del niño en relación a la frecuencia del maltrato dentro de la escuela, al sentimiento de seguridad del alumno en el contexto escolar y a la respuesta del

profesorado ante las situaciones de malos tratos, es una variable que también se ha relacionado con el maltrato. Según Olweus, Limber y Mihalic (1999), el controlar los problemas de maltrato es un factor que diferencia a aquellas escuelas que tienen este tipo de problemática de aquellas que no. Por ejemplo, el personal escolar de las escuelas donde el nivel de incidencia es relativamente bajo maneja estrategias específicas de prevención, en cambio aquellas escuelas que no manejan ningún tipo de estrategia presentan altos niveles de maltrato entre los escolares (Olweus, Limber y Mihalic, 1999, citado en Ahmed y Braithwaite, 2004). Una estrategia concreta para controlar el maltrato es la vigilancia en los diversos escenarios donde se perpetúa el maltrato (aulas y patio de recreo), se estima que la supervisión de estos escenarios por parte de los profesores, es una variable que está en relación inversa con la frecuencia de dichos episodios (Whitney y Smith, 1993).

En el contexto español, el espacio de mayor riesgo, en la Educación Primaria es el recreo, en Secundaria se diversifican los lugares de riesgo, incrementándose los índices de maltrato en los pasillos y en las aulas (Esperanza, 2001). En cuanto al sentimiento de seguridad del alumno en el contexto escolar, las víctimas creen que la escuela no es un lugar seguro para ellos (Smith y Shu, 2000; Slee y Rigby, 1993), este sentimiento quizás, es más agudo cuando el niño se siente desprotegido ante el maltrato propinado por sus compañeros. Así, por ejemplo, algunos autores como Del Barrio, Barrios, Van der Meulen y Gutiérrez (2003) señalan que los profesores ayudan en mayor porcentaje cuando; se producen robos, cuando un alumno golpea a otro o cuando amenazan a la víctima para intimidarla. Cabe señalar que en esta intervención participan más los profesores que las profesoras y más sobre los más jóvenes que sobre los niños mayores (Avilés y Monjas, 2005). Al respecto Elinoff et al., (2004) confirman que, los adultos generalmente no identifican los episodios de maltrato, especialmente en las conductas de maltrato derivadas de agresiones indirectas tales como la manipulación de la amistad y la exclusión social, los autores añaden que, si estos tipos de maltrato no son reconocidos como tal por el personal docente, entonces ellos, no estarían controlando con éxito el ambiente escolar. Así mismo, existen falsas creencias como medio de justificación para la no intervención, de acuerdo a Main (1998, citado por Collell y

Escudé, 2004 ) son 5 los argumentos que los adultos suelen dar para justificar la no intervención:

- 1) el niño que es violento lo hace para atraer la atención y por tanto hay que ignorarlo.
- 2) la violencia del niño se debe a una incapacidad para compartir y este estadio de desarrollo se supera con el paso del tiempo.
- 3) la violencia tiene un rol funcional en el desarrollo de la jerarquía entre los niños en una situación social.
- 4) la violencia es una oportunidad para aprender estrategias de afrontamiento y de superación del conflicto.
- 5) el juego libre es de gran importancia para el desarrollo del niño, por tanto el rol de los profesores es periférico.

Respecto a este último punto, no es de extrañar que algunos profesores no le den importancia a la intervención que estos pueden llevar a cabo cuando, por ejemplo, entre los profesores irlandeses un 27% de profesores de escuelas primarias y un 53% de escuelas de secundarias no reconocen el acoso escolar como un problema (O'Moore, 1998), así mismo los profesores españoles de escuelas secundarias, atribuyen dicho problema a causas personales o familiares de los alumnos, considerando que están por tanto fuera de su control (Defensor del Pueblo, 2000).

En cuanto a la *relación positiva con los iguales* (relaciones de cercanía y afectividad que establecen entre compañeros), existe consenso entre los investigadores en la suposición de que el rechazo de los iguales y el aislamiento de los compañeros de clase son situaciones en la vida de un niño que le hacen vulnerable para desarrollar problemas de inadaptación escolar, social y de ajuste emocional (Ladd, 1990; Ollendick, Francis y Baum, 1991). En este sentido, el rechazo de los pares y el tener pocos amigos, estaría contribuyendo a la victimización en la escuela (Hodges y Perry, 1996; Greene, 2000; Rigby y Sleat, 1999; Hodges, Boivin, Vitaro y Bukowski, 1999). Berguno et al., (2004), señalan que los niños que establecen una red amplia de amigos o compañeros de juegos parecen ser menos vulnerables al sentimiento de soledad.

CAPÍTULO 2. Marco Teórico. Variables asociadas al acoso escolar.

Boulton y Smith (1994) encontraron que los niños agresores y los niños víctimas eran propensos a ser rechazados por sus iguales y ambos grupos manifestarían sentimientos de soledad en la escuela (Rigby, 1996; Hodges, Malone y Perry, 1997). No obstante de acuerdo a Schwartz (2000), aunque los niños agresores no son queridos por sus pares, ellos son menos rechazados en comparación con los niños agresores victimizados. En este sentido, de acuerdo a Bierman (2004), existe una relación entre el ser rechazado y el tipo de agresión utilizado por el niño: la agresión “ineficaz” caracterizada por ser de tipo reactiva (véase Cuadro IV) (recordemos que este tipo de agresión es la que utiliza fundamentalmente el niño agresor victimizado).

CUADRO IV. Estilos de comportamiento agresivo y su relación con el rechazo (Bierman, 2004).

<b>Agresión Eficaz</b>		<b>Agresión Ineficaz</b>
Bajo Riesgo	Riesgo de rechazo y/o victimización	Alto riesgo
Proactiva (para controlar la conducta de los demás)	Uso de la agresión	Reactiva (a partir de una situación de frustración)
Muy controlada	Control de la agresión	Poco controlada
Justificada, tolerada	Percepción de la conducta agresiva por el grupo de iguales	Injustificada
Intimidación	Tipo de conducta predominante	Agresión
Muy sociable, alta aceptación	Evaluación del profesor y los iguales	Poco sociable, baja aceptación
Baja	Estabilidad temporal	Alta

Respecto a la *relación positiva con los profesores*, que es una relación de tipo asimétrica en lo que se refiere a poder, edad, conocimientos, etc., además de permitir mayor intimidad y cercanía entre profesor-alumno, como señalan Martín *et al.*, (2003),

contribuyen a mejorar el clima escolar. Los mismos autores indican por ejemplo que, cuando se hacen comentarios acerca de la conducta de un alumno introvertido frente a la clase, se contribuye a provocar una situación o empeorarla, ya que la mayor parte de las veces se está contribuyendo a que el resto del grupo curso perciba a estos alumnos como poco valiosos o vulnerables.

Así, por ejemplo, se ha constatado que los niños que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor son más aceptados por sus iguales (Ladd, Brich y Buhs, 1999). Así mismo, las verbalizaciones que hacen los profesores hacia sus alumnos influirían en la percepción de agrado o desagrado manifiestas por el grupo de iguales (White y Kistner, 1992).

Aunque no se sabe a ciencia cierta hasta qué punto los profesores pueden influir en los alumnos a través de las expectativas que ellos tienen sobre sus estudiantes, en un estudio dirigido en Hong Kong con niños de entre 12 a 15 años, se encontró que la influencia del profesor era eficaz reduciendo algunos tipos de comportamiento antisocial (Ma, Shek, y Cheung, 2002). La actitud del profesor, por tanto, además de contribuir a mejorar el clima de aula, contribuye también a la formación de la propia imagen del niño. Como señalan Arón y Milicic (1999), la formación de la propia imagen en el niño, parte de la imagen que los adultos significativos tienen de él. Este es un punto importante para los profesores, quienes con sus juicios acerca de los éxitos o fracasos del niño, los métodos que se utilizan para corregirlo, los sobrenombres que le ponen, el afecto o rechazo con que se enfrentan a él, van determinando la imagen que el niño se va forjando de sí mismo.



## SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

El conocer las variables personales, familiares y escolares asociadas al acoso escolar a sido el punto de partida para la comprensión de la naturaleza del fenómeno en toda su dimensión. Así, la presencia de variables o factores de riesgo tales como conflictos familiares y maltrato infantil, pueden influir sobre la aparición tanto de las conductas agresivas como de victimización. En base a lo anterior es que, a la hora de realizar programas preventivos, se han tenido en cuenta el hecho multifactorial del fenómeno del *bullying* en donde el foco de atención no solo son las variables modificables individuales, sino también, los ámbitos más inmediatos de interacción al individuo, los llamados microsociales ( escuela, familia e iguales).

En el capítulo siguiente se describen algunas de las características generales de los tipos de programas, y de los programas anti-bullying con el fin de comprender qué estrategias concretas caracterizan a los programas efectivos.

## Capítulo 3

# PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN EN LA ESCUELA.

### Introducción

Como se ha visto en capítulos anteriores, este fenómeno trasciende la simple conducta individual, por cuanto, constituye un proceso complejo que se produce en el marco de las relaciones interpersonales y con gran frecuencia en el marco escolar, obstaculizando la interacción entre los diferentes actores del sistema escolar, como así también perjudicando la convivencia y el clima escolar (Rozenblum, 2001), en este sentido, el fin de toda intervención debe buscar revertir esas situaciones, mejorar las relaciones del grupo y propiciar el bienestar al interior del establecimiento escolar. Cuando se habla de intervención se consideran todas aquellas actuaciones que desde diferentes puntos de vista y niveles de influencia pueden prevenir, evitar o erradicar el *bullying*.

En este capítulo nos centramos en describir las medidas de la Unión Europea que favorecen la intervención educativa sobre la violencia en el entorno escolar, así como también, las actuaciones frente a la mejora de la convivencia y la prevención del *bullying* en el entorno escolar en España y Chile. Presentamos programas específicos para abordar el acoso escolar y otras estrategias igual de importantes en la prevención, evitación y/o erradicación. Finalmente se describen brevemente el tipo de instrumentos utilizados en la detección y análisis en los casos de acoso escolar, por ejemplo; métodos observacionales, entrevistas, autoinformes y análisis sociométrico.

### **3.1. MEDIDAS DE LA UNIÓN EUROPEA QUE FAVORECEN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA SOBRE LA VIOLENCIA ESCOLAR.**

La *Acción CONNECT* nace con la intención de apoyar proyectos de innovación europeos, entre ellos los relacionados con la violencia en los centros educativos y el clima escolar.

Si bien 1998 fue creado el *Observatorio Europeo de la Violencia Escolar*, este fue impulsado por la financiación del programa Connect de la Unión Europea. El observatorio nace tras la Conferencia de Utrecht en la que se pusieron de manifiesto las necesidades de investigar, sobre la temática de violencia tras el aumento de ésta en las escuelas. Se formó una federación internacional de investigadores y representantes de centros educativos cuyos objetivos fueron: avanzar en el mejor conocimiento de la violencia escolar, la delincuencia y victimización juvenil, identificar las buenas prácticas de intervención más exitosas en la reducción de la violencia, así como también, homologar metodologías adecuadas de investigación y con ello, constituir una amplia base de datos europeos e internacionales idónea de ser compartida mediante la organización de conferencias mundiales sobre el problema de la Violencia Escolar, seminarios de expertos, cursos y talleres de formación docente, así como la producción de libros y materiales para la intervención.

Actualmente el Observatorio, por la ampliación de sus actividades fuera de Europa, se ha convertido en *Observatorio Internacional* y tiene una figura legal de ONG. Articula en su seno el trabajo de informar a la opinión pública de la investigación y la práctica más importante en el tema, así como a los responsables políticos y a los educadores. El objetivo es fomentar el diálogo, con el fin de conocer mejor y difundir las buenas prácticas y los intercambios prácticos para los países que no tienen un fácil acceso a la comunidad científica, pero que desarrollan, programas de intervención.

VISIONARY es un proyecto europeo de cooperación centrado en la prevención del bullying y la violencia en las escuelas. Su objetivo principal consiste en recoger y organizar la información disponible en una plataforma. La página creada entre los años 2000 y 2003, presenta información estructurada sobre el tema, facilita el intercambio de opiniones y establece una red de personas e instituciones tanto en un plano nacional como internacional, por cuanto, está dirigido a profesores y profesoras, alumnado, padres y madres, grupos de expertos y cualquier persona que pueda estar interesada en esta problemática.

El portal consta de una serie de secciones: hechos y datos sobre el bullying y sobre cómo prevenirlo; planes de acción y prácticas de distintos países, que pueden tomarse como orientaciones por otras naciones a pesar de sus diferentes sistemas educativos; enlaces y recursos web sobre bullying; conferencias on-line entre expertos/as y blogs que también permiten la interconexión entre usuarios/as como las conferencias on-line, estudios y publicaciones en torno al bullying.

Dando continuidad al trabajo iniciado en el Proyecto VISIONARY, nace en el año 2004 el proyecto VISIONARIES-NET siendo su principal objetivo facilitar el contacto con expertos en el estudio del *bullying* a través de conferencias on-line.

Cada conferencia permanece abierta durante cuatro semanas y está dirigida por grupos de expertos de diversos países de todo el mundo. Actualmente, el portal está disponible en los siguientes idiomas: alemán, danés, español, finlandés, francés, inglés, portugués y rumano. Los proyectos VISIONARY y VISIONARIES-NET aportan el entorno virtual que permite a personas de diferentes países y con diferentes experiencias aprender e intercambiar información.

## **3.2. ACTUACIONES FRENTE A LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN EL ENTORNO ESCOLAR EN ESPAÑA Y CHILE.**

### **3.2.1. En el caso de España**

En España, el incremento de los conflictos en las escuelas ha llevado a plantearse medidas que permitan una comunicación armoniosa entre todos los miembros de la comunidad educativa. Entre estas medidas se encuentra la adoptada en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación donde se hace referencia al Plan de Convivencia (PC) que todo centro ha de elaborar (artículos 121, 124 y 127). De esta forma, cada centro educativo dispone de un Consejo Escolar, dentro del Consejo Escolar existe una Comisión de Convivencia compuesta por profesores, padres y alumnos, presidida por el Director del centro. Sus funciones son las de resolver y mediar en los conflictos, también las de adoptar las medidas preventivas necesarias para evitar el quiebre de la convivencia.

Las normas de convivencia del centro se instauran dentro del Reglamento de Régimen Interior que aprueba el Consejo Escolar (Brioso, Doncel, Sotos, Vázquez y Grañeras, 2009). A través del Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Este Observatorio es el encargado de, entre otros: asesorar sobre la temática de la convivencia escolar y difundir información sobre ésta, elaborar informes periódicos para el Consejo Escolar del Estado, diagnosticar cual es la situación de convivencia escolar y proponer medidas para elaborar políticas que mejoren el clima social escolar y la convivencia en los centros educativos (Brioso, Doncel, Sotos, Vázquez y Grañeras, 2009). En términos generales, la Convivencia Escolar tiene como objetivo la disminución de los actos violentos y la prevención mediante la mejora del clima de relaciones interpersonales en la escuela basadas en la democracia y el respeto mutuo.

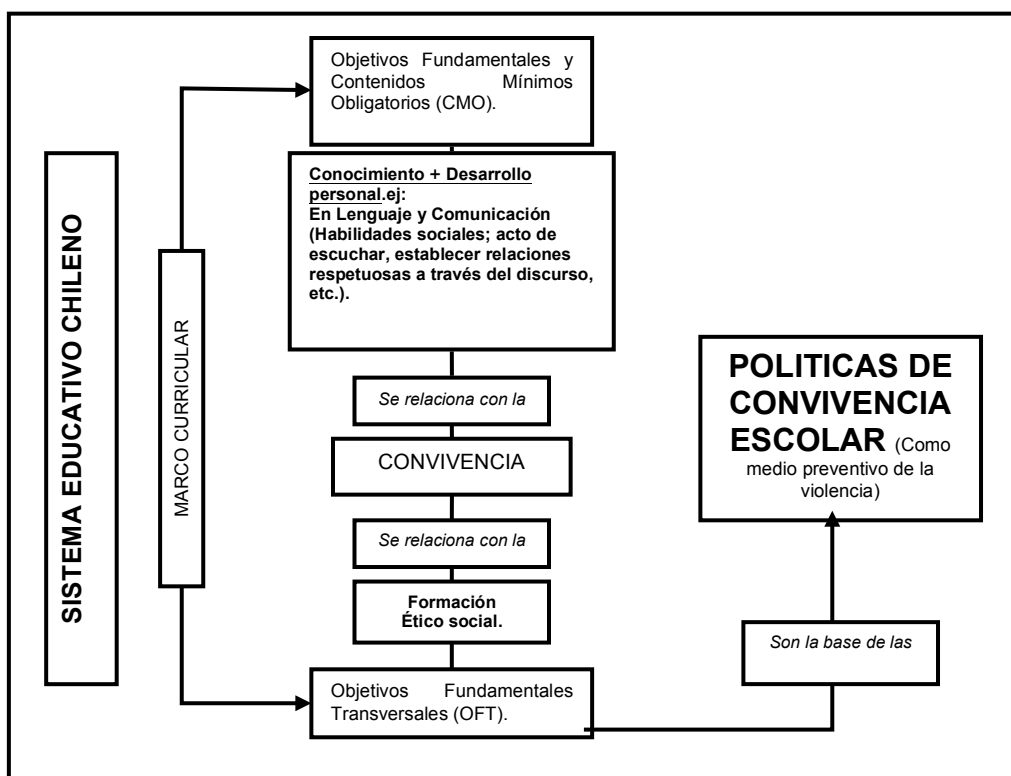
Entre los problemas que derivan a un deterioro de la convivencia se encuentran:

- 1) La violencia escolar; como un problema que genera disfunciones en la convivencia.
- 2) La disrupción, la indisciplina y la desmotivación; visto como problemas ligados al funcionamiento escolar.
- 3) El maltrato entre iguales; que es un problema de agresión.

### 3.2.2. En el contexto Chileno

En el caso de Chile, dentro del Marco Curricular de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), determinados por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), y de los Objetivos Fundamentales transversales (OFT), se explicitan aprendizajes que dicen estrecha relación con la convivencia escolar (véase Figura 5) .

FIGURA 5. Sistema Educativo chileno.



En este contexto, la *Convivencia Escolar* se entiende como el proceso de:

*“interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los actores educativos sin excepción”* (Ministerio de Educación, 2002:7).

Los CMO, son conocimientos específicos y prácticos para lograr destrezas que los establecimientos deben por obligación enseñar para cumplir con los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel educativo a través de los sectores de aprendizaje. Los sectores de aprendizaje se refieren a la agrupación de los tipos de conocimientos y de experiencias que deben aprender los estudiantes para desarrollar aquellas dimensiones de su personalidad que han sido puestas como requisitos de egreso de un determinado nivel educativo. Cada sector de aprendizaje define los tipos de saberes y experiencias que deben ser tratadas a lo largo de cada uno de los grados de estudio que cubre la enseñanza. En el caso de la Enseñanza Básica, los sectores de aprendizaje son ocho: 1) Lenguaje y comunicación, 2) Matemática, 3) Ciencia, 4) Tecnología, 5) Artes, 6) Educación Física, 7) Orientación y 8) Religión.

Entre los CMO relacionados con la convivencia se encuentra el sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación. Con los logros de sus objetivos se espera que los alumnos desarrollen la capacidad de controlar efectos negativos derivados de su lenguaje, que se den cuenta de que el lenguaje puede influir y actuar sobre las personas moviéndolas a adoptar determinados comportamientos y actitudes. Así mismo, se enfatiza en la práctica del discurso argumentativo, el cual no sólo desarrolla competencias lingüísticas sino además favorece el desarrollo de actitudes de

autoconfianza. Las habilidades antes señaladas, son propicias para establecer adecuadas relaciones interpersonales de la vida cotidiana de la clase y la escuela en general.

Por otro lado, los OFT apuntan a la formación intelectual, ética y socioafectiva de los alumnos. Sus objetivos generales se concretan<sup>5</sup> en las áreas de: *Formación ética; Crecimiento y autoafirmación personal; La persona y su entorno; Desarrollo del pensamiento; e Informática*<sup>6</sup>. Entre los aspectos más relacionados con la convivencia se encuentra los primeros tres objetivos. En cuanto al *Crecimiento y Autoafirmación Personal* busca promover el desarrollo de habilidades comunicativas, de empatía, afianzando el sentido de pertenencia al grupo. En la *formación ética* se espera el desarrollo de la tolerancia y la no discriminación y el desarrollo de las habilidades de autorreflexión y resolución de problemas, se espera también que el niño logre expresar sus derechos y necesidades en forma apropiada, que logre una comprensión de las consecuencias de sus acciones y de la capacidad de tomar decisiones de forma responsable. En el ámbito de la *persona y su entorno*, las habilidades centrales se relacionan con los ámbitos social y comunicativo, con el objetivo de acrecentar aptitudes y actitudes de participación, cooperación y respeto a los demás.

Se puede decir que la desconexión de estos valores éticos y socioafectivos, tienen estrecha relación con el acoso escolar, ya que el maltrato tiene un componente de transgresión ética porque implica, un abuso de poder ya que cursa con el desequilibrio de poderes sociales, psicológicos y/o físicos. Por tanto, la conexión afectiva, moral, cognitiva, y conductual va a determinar el modo con que nos relacionarnos con los demás.

Aunque el Ministerio de Educación de Chile no ha abordado el maltrato entre iguales de forma específica, ha abordado el tema de la violencia escolar en el contexto

---

<sup>5</sup> Pueden concretarse además, a través del Proyecto Educativo de cada establecimiento; en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de los diferentes sectores curriculares; en la práctica docente; el clima organizacional y las relaciones humanas; en el ambiente del establecimiento escolar; las actividades especiales; La disciplina y; a través del ejemplo cotidiano del profesorado, directivos y administradores del establecimiento.

<sup>6</sup> Los objetivos que apuntan al Desarrollo del pensamiento y a la Informática son abordados sólo en la Educación Media.



de una reforma a la educación escolar (Mineduc, 2002). Esta reforma, se centra en la Convivencia Escolar, como eje para resolver los conflictos en las relaciones interpersonales. Y es sobre la base de los objetivos transversales, donde se construye el pilar de la convivencia, enmarcándose los siguientes objetivos: Educación en valores democráticos, Convivencia pacífica y Fomento de la educación para la paz. En base a los objetivos antes señalados, el Ministerio de Educación ha desarrollado Políticas de Convivencia Escolar, que pueden ser abordadas por los establecimientos educativos, como medio preventivo de la violencia, en el marco de su Proyecto Educativo Institucional (Chile, Ministerio de Educación, 2002). La finalidad de estas políticas es una vía para formar a los estudiantes para una vida social adulta, mejorar el clima escolar promoviendo la no violencia, el respeto y la cooperación. En términos generales, transformar la institución educativa y alcanzar aprendizajes de calidad. De acuerdo al Ministerio de Educación, el objetivo de las Políticas de Convivencia Escolar es llevar a cabo:

*“una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores emprenden y emprenderán en favor de la formación en valores de convivencia: respeto por la diversidad; participación activa en la comunidad; colaboración; autonomía y solidaridad. Tiene además un carácter estratégico, pues por una parte ofrece un marco de referencia que otorga sentido y coherencia a dichas acciones y, por otra, busca promover y estimular las acciones específicas que vayan teniendo lugar en los distintos sectores”* (Chile, Ministerio de Educación, 2002:22).

Entre los mecanismos relevantes de la Política de Convivencia Escolar se encuentra el abordaje pacífico de conflictos. Esta estrategia resulta muy útil a la hora de atenuar las necesidades de resolución y tratamiento de estos mismos. Sin embargo, el uso de estrategias de abordaje pacífico de conflictos, no pueden generalizarse a la gran variedad de manifestaciones de la violencia escolar a la hora de intervenir en el fenómeno.

Si nos remitimos al maltrato entre escolares y a la intervención del mismo (prevención terciaria), estas estrategias por si solas resultan pocos eficaces porque, como señalan Ortega et al., (2001), “en los conflictos que cursan agresivamente, la mediación social puede llegar a ser muy útil, pero no así en los conflictos que cursan con desequilibrio o abuso de poder y bajo la inmoral destrucción de las reglas éticas de comportamiento social, y uno de los elementos enfrentados adopta posiciones de fuerza física, psicológica o social dejando al otro en situación de indefensión” (Ortega, et al., 2001:98).

Se puede decir entonces, que la construcción de la convivencia es un medio eficaz para prevenir la violencia, pero si queremos intervenir (a través de la prevención terciaria) específicamente en los problemas de maltrato entre compañeros, se debería desarrollar programas específicos para resolver dicha problemática.

### **3.3. INTERVENCIÓN SOBRE EL BULLYING**

#### **3.3.1. Niveles de intervención: primaria, secundaria y terciaria.**

Se considera que la prevención es una faceta de intervención prioritaria, ya que tiene una mejor relación coste / beneficio que el tratamiento.

Se entiende por *prevención* a la anticipación de un problema antes de su aparición. Ciertos estudios han demostrado que el comportamiento agresivo tiende a ser estable en el tiempo, de tal manera que las manifestaciones tempranas de maltrato pueden predecir la agresión en edades posteriores (p. ej. Olweus, 1993; 1994). Desde esta perspectiva, surge la necesidad de desarrollar programas de prevención para estudiantes que demuestran signos tempranos de conductas agresivas con el fin de facilitar estrategias educativas que ayuden gradualmente a erradicar este tipo de comportamiento de la realidad del contexto escolar. En relación con las distintas iniciativas de intervención

que pueden llevarse a cabo, éstas pueden quedar enmarcadas en uno de los tres grandes grupos que comúnmente se establecen para la clasificación de la intervención; primaria, secundaria y terciaria (Caplan, 1980).

a) *Intervención primaria*

La intervención primaria, por definición, engloba aquellas iniciativas que, dirigidas al conjunto de la población, intentan reducir al mínimo la posibilidad de que determinadas problemáticas aparezcan en una comunidad, esto es, lo que busca es prevenir. La prevención en la problemática del maltrato entre escolares, involucraría a todos los estudiantes, personal docente y familias de la comunidad educativa y no sólo a los actores directos implicados en el problema.

Existen tres componentes básicos en los programas de intervención que han resultado eficaces para combatir dicha problemática, estos son: 1) cambiar el ambiente escolar, por ejemplo, mejorando las relaciones de los pares y promoviendo conductas prosociales, 2) entrenar a los profesores y al personal de la escuela, lo que les vuelve participantes activos en la intervención, 3) involucrar a las familia a través de sugerencias, asignaciones de tarea, y/o reuniones de padres (Elinoff, 2004).

Respecto a este último punto, Rigby (2002) señala que, aunque algunos de los programas requieren de la participación conjunta de padres y maestros en la intervención, ningún estudio ha examinado específicamente la contribución de esta estrategia para reducir el maltrato entre los escolares, aunque se sabe que el trabajo conjunto de los docentes y las familias ,“en el caso de la convivencia, cobra especial importancia, sobre todo para compartir los criterios en ambos contextos y para mantener una fluida información que permita comprender mejor a los alumnos y planificar actuaciones conjuntas” (Martín et al., 2003:91).

b) *Intervención Secundaria*

La intervención secundaria se dirige a un determinado sector o grupo de la población supuestamente de riesgo. Trata de controlar las repercusiones negativas que en este grupo puede tener una determinada problemática antes de que éstas lleguen a ser graves; por ejemplo, en este nivel se incluirían medidas adoptadas con aquellos grupos de la población (niños y adolescentes) que se identifican con la intolerancia, con la violencia y/o al maltrato a sus iguales. Entre estas medidas se encuentran: el sistema de ayuda (entrenamiento del alumnado en habilidades para supervisar a otro grupo de estudiantes o ayudantes de recreo), alumno consejero (entrenado en habilidades específicas de comunicación) o mediadores escolares (entrenados para resolver conflictos en la escuela).

c) *Intervención Terciaria*

La prevención terciaria, por su parte, actúa sobre el problema en sí, ya que lo importante es erradicar y solucionar el problema e intentar que no reaparezca. En este sentido, los métodos utilizados se dirigen a los alumnos involucrados en forma directa en situaciones de malos tratos; víctimas, agresores y agresores victimizados. Para tales estudiantes, la escuela necesita diseñar un plan conductual específico, ya que por ejemplo “si enseñamos habilidades sociales a un manipulador, habremos conseguido un manipulador más hábil” (Collell y Escudé, 2004:8), por cuanto este nivel de intervención es de carácter específico, eminentemente remedial. En este nivel de actuación se emplean estrategias tales como: método Pikas, método de la no inculpación, círculo de amigos, entre otros.

### **3.3.2. Programas de intervención específicos para enfrentar el acoso escolar.**

Hay evidencia clara, que las acciones llevadas a cabo en el contexto escolar pueden reducir la incidencia del maltrato entre los escolares. Las investigaciones actuales sugieren que el adoptar una perspectiva comprensiva y preventiva para reducir el problema del acoso escolar puede cambiar las actitudes y comportamientos de los alumnos. Así mismo, entendiendo que el contexto escolar/educativo constituye un sistema socio-ecológico donde todos los subsistemas se encuentran estrechamente relacionados, las estrategias de acción no sólo deben involucrar a las víctimas y agresores, sino además debe tratarse en la escuela a nivel global; dentro del grupo de pares, en el aula y patio de recreo, con los padres, y con la comunidad en general (Olweus, 1997; Salmivalli et. al, 1997; Sharp y Smith, 1991).

A continuación se presentan dos programas de intervención que se han transformado como marcos de referencia en las intervenciones que se han producido en otros países.

A nivel internacional, uno de los primeros programas desarrollados para intervenir el problema fue el propuesto por Olweus (1991). El programa *Bullying Prevention Program* (BPP), surge a partir de sus primeros trabajos en Bergen. El programa ha sido implementado en varias culturas (Noruega, Estados Unidos, Alemania e Inglaterra) por presentar: a) efectos positivos en un número importante de sujetos, b) sus efectos positivos son constatables un año después y c) porque el programa logra efectos positivos, en otro lugar distinto al que se aplicó en la primera ocasión (Olweus, 2006). Los principios básicos que recogen en el programa se enmarcan en 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.

Así se proponen una serie de medidas en tres niveles o ámbitos (Olweus, 2006):

- 1) A nivel individual, para asegurar que cesan los comportamientos de intimidación, se aplican entrevistas con el agresor y con la víctima. Si es necesario se lleva a cabo una intervención con el agresor o pequeño grupo de agresores, con las víctimas y con sus padres y madres.
  
- 2) A nivel de aula, se instauran: normas de aula contra el bullying, consensuadas con los estudiantes, reuniones con los estudiantes en las que se reflexiona sobre diversos aspectos de la intimidación (sobre las relaciones entre compañeros, las consecuencias del maltrato entre iguales) ya sea a través de debates, como a través de técnicas como juegos de imitación, redacciones, narraciones y discusiones en grupo. También se abordan reuniones con padres y madres, para promover su participación activa en todos los aspectos del programa.
  
- 3) A nivel de escuela, en primer lugar se realiza la evaluación de la situación a través del cuestionario “Olweus bully/victim Questionnaire” con el objetivo de conocer la situación del problema en la escuela. Como segunda estrategia, se lleva a cabo la formación de un grupo coordinador de prevención de la intimidación formado por un directivo de la escuela, un docente representante, una persona del departamento de orientación y representantes de las familias y de los estudiantes. Este grupo coordinador es quien confecciona el plan específico para implementar el programa.

De acuerdo a Olweus (2006) para llevar a cabo el programa es necesario un requisito general previo: tomar conciencia de la importancia del problema del acoso escolar y reconocimiento por parte de los adultos que su actitud determina la evolución de la problemática.

El primer programa de intervención desarrollado en España en relación con el *bullying* ha sido el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). dirigido por la

Dra. Ortega, e inspirado en el modelo desarrollado en la universidad de Sheffield (Ortega y Del Rey, 2001). En este programa se incorporan:

- 1) Estrategias preventivas enfocadas a: la gestión democrática de la convivencia, el trabajo en grupo cooperativo, la educación en emociones, sentimientos y valores.
- 2) Estrategias de intervención directa ante situaciones de agresión entre alumnos a través de: la mediación en conflictos, ayuda entre iguales, círculos de Calidad, método de repartir responsabilidades y estrategias de desarrollo de la asertividad y de la empatía.

Los resultados más relevantes de la evaluación de los efectos del programa (evaluados a través de las respuestas de los alumnos) mostraron que la participación de los alumnos en situaciones de violencia había cambiado de forma significativa. El número de espectadores había aumentado, el de víctimas y agresores victimizados se había reducido más de la mitad y el de agresores también había disminuido (Ortega y Del Rey, 2001). De acuerdo a Salmivalli, es el único que se acerca a la eficacia del BPP (Salmivalli et al., 2005).

En Chile se han implementado pocos programas para combatir el acoso escolar. Destacan, el programa “Dile no al bullying” y “Tolerancia zero”.

El primer programa, “Dile no al bullying” se basa en la propuesta del programa inglés “Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje (*Social and Emotional Aspects of Learning*, conocido como SEAL)<sup>7</sup> y tiene como objetivo la adquisición de habilidades sociales, emocionales y de comportamiento como medio para proporcionar un clima emocional positivo para la convivencia en los centros educativos y consecuentemente favorecer el aprendizaje efectivo. Se compone de 5 habilidades: 1) Autoconciencia (Self-awareness), que incluye habilidades de autoconocimiento y

---

7 <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=205183>

comprensión de las propias emociones; 2) Manejando Sentimientos (Managing feelings), que considera el manejo y expresión adecuada de los propios afectos; 3) Motivación (Motivation), que implica habilidades para fijar metas personales y planear cómo alcanzarlas, evaluación y revisión de los logros alcanzados; 4) Empatía (Empathy), que considera la comprensión de los sentimientos de los demás, la valoración y apoyo a otras personas y 5) Habilidades Sociales (Social Skills), que implica las habilidades para pertenecer a una comunidad, para entablar amistad y otras relaciones, para trabajar juntos, resolver conflictos y tomar decisiones. La propuesta SEAL presenta guías de trabajo organizado en forma de currículo explícito para ser integrado en el currículo en distintos niveles educativos, provee de un set de guías de trabajo para el equipo docente y un set de guías para la familia, para cada uno de estos temas (Aguilera, 2008).

El segundo programa denominado “tolerancia Zero”, se basa en el programa noruego Zero que busca reducir el acoso escolar. Ha sido desarrollado por el Centro de Investigación del Comportamiento en la Universidad de Stavanger (2005). El origen de su nombre se debe a que el principio del programa es la tolerancia cero hacia el acoso. Cabe señalar que, a sido respaldado por la Unión Europea para ser implementado en Latinoamérica. En Chile fue implementado en el año 2012 en dos escuelas públicas del norte, siendo la primera vez que se aplicaba en América Latina<sup>8</sup>. El programa está diseñado para que adultos dentro de las escuelas, los alumnos y los apoderados puedan trabajar en equipo. Posee cuatro elementos clave:

- 1) Formar a una red de profesionales.
- 2) Desarrollar materiales para profesores.
- 3) Promover la conciencia de la existencia del acoso escolar y de sus devastadores efectos sobre los alumnos.
- 4) Concienciar a los padres y a la comunidad educativa sobre los comportamientos acosadores.

---

8 [http://www.noruega.cl/News\\_and\\_events/Intercambio-academico/Programa-noruego-de-anti-bullying-llega-a-Chile/#.UqDhsTlco1g](http://www.noruega.cl/News_and_events/Intercambio-academico/Programa-noruego-de-anti-bullying-llega-a-Chile/#.UqDhsTlco1g)



Se lleva a cabo durante un año y 4 meses, y cuenta con siete manuales que son distribuidos en al inicio de la implementación: 1) Plan de Acción, 2) Guía para Estudiantes Secundarios, 3) Guía para Estudiantes Primarios, 4) Guía para Profesores, 5) Manual Lo que los Padres Deben Saber, 6) Manual de *Cyber-bullying* y 7) Manual de Aprendizaje Socio-Emocional.

Así mismo, a nivel de todo el territorio nacional se han implementado por ejemplo, estrategias como la creación de la comisión de formación ciudadana, políticas de convivencia escolar, reglamento de convivencia escolar y creación de Consejos Escolares. Hoy en día, existe una ley contra *bullying* dentro del país, la cual señala que todos los establecimientos deberán contar con un comité de sana convivencia escolar. Además cualquier hecho de violencia física, psicológica o cualquier tipo de acoso, deberá ser informado dentro del establecimiento para tomar medidas en el caso, de no ser así, se arriesgan multas hasta de 100 UTM<sup>9</sup>.

Para Batsche (1997, citado en Carney y Merrell, 2001), se han de considerar las siguientes estrategias generales para controlar y prevenir la intimidación o maltrato en la escuela:

- No promover los mitos sobre la intimidación<sup>10</sup>;
- Dispersar las creencias sobre el comportamiento agresivo;
- Dirigir una valoración sobre la intimidación en toda la escuela;
- Desarrollar un código de conducta con la ayuda de los alumnos;
- Proporcionar apoyo a los niños involucrados directamente;
- Implicar a los padres en el proceso de intervención;
- Llevar a cabo estrategias específicas de intervención.

---

<sup>9</sup> Las 100 UTM equivalen alrededor de 2750 Euros.

<sup>10</sup> De acuerdo a Martín et ál (2003, citando a Rigby,1996 y Sullivan,2000) los siguientes mitos, referidos al maltrato entre iguales, se encuentran frecuentemente instaurados en los centros educativos: 1) en nuestra escuela no hay maltrato,2) el maltrato forma el carácter 3) era una broma; no ha pasado nada, 4) se lo merecían 5) lo mejor es ocultarlo para no dañar la imagen del centro 6) los profesores saben cómo enfrentar las situaciones de maltrato.

En tanto, Ortega, Del Rey y Fernández (2003) proponen una serie de acciones que caracterizarían a los programas anti-bullying:

- 1) Acciones que mejoran la organización escolar (desarrollo y participación democráticos en el centro, comunicación, objetivos y normas).
- 2) Formación del profesorado (en temas específicos sobre bullying y sobre la mejora de la convivencia en los centros, mediación, etc.).
- 3) Actividades para desarrollar en el aula (reflexión, diálogo, pensamiento crítico, estrategias para trabajar la empatía, asertividad, expresión emocional, etc.)
- 4) Estrategias específicas: Círculos de calidad (Smith y Sharp, 1994) y círculo de amigos (Perske, 1988). Mediación de conflictos (Fernández, 1999; Torrego, 2000). Ayuda entre iguales (Cowie y Wallace, 1998). Método Pikas (Ortega, 1998).

Más recientemente, Jones, Doces, Swearer y Collier (2012) señalan una serie de estrategias indispensables para que la implementación de los programas anti-bullying en la escuela sean efectivos:

- 1) *Los programas anti-bullying deben fundamentarse en:*
  - Currículo estructurado en varias sesiones, que incluya una guía detallada sobre la implementación de cada lección (materiales de la lección para el alumnado, una guía para el profesorado y procedimientos para la formación del profesorado).
  - El programa debe enseñar a los estudiantes nuevas habilidades.
  - El programa debe permitir al alumnado practicar de modo activo las nuevas habilidades a través de la reflexión, juegos de roles, entre otros.
  - El programa debe fundamentarse en un enfoque preventivo comunitario que implique a toda la comunidad educativa (profesorado, personal escolar, familia, estudiantes).

2) *Los programas anti-bullying deben enseñar:*

a. Habilidades socio-emocionales

- Autorregulación: control de impulsos, regulación de la atención, empatía.
- Toma de perspectivas: apreciar similitudes y diferencias, entender los sentimientos de las otras personas, aceptar el cambio de ideas y sentimientos.
- Manejo de las emociones: reconocimiento e identificación de emociones, control de emociones, manejo y control de la ansiedad y el estrés.
- Resolución de problemas: resolución de problemas, ajuste de objetivos y metas.
- Habilidades de comunicación: asertividad, respeto, negociación y compromiso.
- Habilidades interpersonales: integración adecuada con los otros.

b. *Acciones específicas anti-bullying:*

- Entrenamiento para todo el personal de la escuela y los padres acerca de: la “psicología del bullying” y procedimientos para manejar eficazmente los casos de bullying, incluyendo protocolos escolares y judiciales.
- Entrenamiento para profesorado sobre el desarrollo y puesta en práctica de un programa anti-bullying, haciendo hincapié en el manejo de situaciones de clase y de la influencia de su comportamiento en el aula.
- Capacitación para los entrenadores o monitores (personas que van a trabajar con los estudiantes en el rol de agresores y víctimas).
- Orientación a todo el establecimiento educativo acerca del establecimiento de políticas y procedimientos en materia de acoso escolar.

c. *Acciones curriculares en el aula que enseñen al alumnado:*

- Qué es el *bullying*: cómo reconocerlo cuando le está pasando a uno mismo o a otra persona.
- Indicar con claridad las reglas, normas y consecuencias respecto al *bullying*.

- Enseñar habilidades de asertividad y comunicación que les ayuden a rechazar la intimidación en todas sus formas.
  - Habilidades y estrategias para ser un espectador eficaz: no sumarse a la agresión, apoyar a persona victimizada, acabar con la situación si es posible, informar.
  - Habilidades para comunicar la situación de *bullying*: a quién informar, cómo pedir ayuda.
- d. Orientación en torno a las consecuencias del *bullying* (recomendaciones y ayudas prácticas).

### **3.3.3. Instrumentos utilizados en la detección y análisis en los casos de acoso escolar previo a la implementación del programa.**

Tanto para comprender el fenómeno del *bullying*, como para desarrollar propuestas de intervención, es fundamental disponer de instrumentos de evaluación que permitan tanto realizar informes diagnósticos del acoso escolar en los centros educativos, como evaluar la eficacia de los programas e intervenciones. Entre estos instrumentos se encuentran:

#### *a) Los métodos observacionales*

Con este método se logra observar el comportamiento del niño a lo largo de distintos momentos, pudiendo captar matices, atribuir significados y profundizar en el conocimiento de variables contextuales que inciden en la conducta del maltrato. Este método tiene entre sus ventajas la posibilidad de observar incidentes espontáneos que normalmente no son percibidos por los profesores/as o los propios alumnos/as. Como desventaja, se encuentra lo costoso del método, ya que implica el entrenamiento de observadores, los resultados de la observación deben ser evaluados por otro observador para establecer la fiabilidad de lo observado. Pelligrini y Long (2002) utilizaron la observación directa para estudiar el comportamiento agresivo, las conductas de cooperación y la victimización. Craig y Pepler (1997) también observaron a

una muestra de niños para investigar las respuestas del par ante los episodios de maltrato.

*b) Las entrevistas*

Una entrevista es un encuentro hablado entre individuos que comporta interacciones verbales y no verbales, siendo los objetivos y la guía de la entrevista generalmente determinados por el entrevistador. La entrevista nos proporciona una serie de ventajas, entre las que cabe destacar, la relación interpersonal, la flexibilidad, la posibilidad de observación, así como la posibilidad de evaluar a personas que no podrían ser examinadas con otro tipo de instrumentos (como pueden ser los test o auto-informes). La entrevista semi-estructurada se vuelve muy eficaz a la hora de estudiar aspectos específicos sobre el maltrato (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003) y permite interpretar de forma más exacta los datos registrados a través de las técnicas observacionales. Sin embargo, la desventaja mayor de dirigir las entrevistas es que algunas víctimas mantienen oculta su situación debido a la vergüenza o al miedo de venganza. Rigby (1995), por ejemplo, descubrió que son pocos los adolescentes que están dispuestos a discutir sus experiencias de maltrato públicamente.

*c) Los auto-informes*

El autoinforme es un documento formado por un conjunto de preguntas redactadas de forma coherente y organizada, secuenciada y estructurada de acuerdo con una determinada planificación, con el fin de que sus respuestas puedan ofrecer toda la información que se precisa. En el ámbito del acoso escolar, es una de las estrategias más empleadas, en ella las personas evaluadas son las que nos informan sobre aquello que queremos medir. Este tipo de instrumento ha demostrado ser válido y fiable; los sujetos no perciben riesgos o beneficios al contestar en uno u otro sentido y queda suficientemente garantizada la confidencialidad de los datos.

Entre otras ventajas se pueden citar que no es caro, no requiere gran habilidad para administrarlos y puede administrarse colectivamente cuando se tienen muestras amplias de estudiantes. Con los informes se obtiene información sobre las características de los agresores, víctimas y agresores victimizados. Se pregunta típicamente sobre el predominio, frecuencia, y naturaleza del maltrato, dónde y cuando ocurre más a menudo, y la contestación de los alumnos y maestros frente a este comportamiento. En ellos normalmente se proporciona una definición de lo que significa el maltrato entre escolares para que los niños tengan una comprensión clara sobre lo que se pretende evaluar. Los informes señalan además períodos de tiempo específicos. Entre los autoinformes utilizados en España se encuentran los realizados por Ortega y Mora-Merchan (2000), “CIMEI” (Avilés, 2005) y el Defensor del Pueblo (2000), cuestionario PRECONCIMEI sobre concepciones de intimidación y maltrato entre iguales de Avilés (2002) y encuesta del Centro Reina Sofía (Serrano e Iborra, 2005), entre otros.

*d) El análisis sociométrico*

La sociometría es una forma de valorar el estatus social del niño (por estatus social se entiende la posición ocupada por un sujeto dentro de un grupo o grado en el que el niño es rechazado o ignorado por sus iguales), esta valoración se realiza a partir de las respuestas de sus compañeros a cerca de él. Con respecto a este procedimiento, Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003) señalan que la poca estabilidad de los juicios de los niños de un momento a otro es una limitación metodológica presente en este tipo de evaluación si se tiene en cuenta que “la noción de amistad y las acciones relacionadas con ella están muy dependientes de la situación antes de la infancia media” (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003:21), por ejemplo señalan los autores, si se tiene rabia hacia un par debido a un evento aislado o si se ha tenido un mal momento con uno de sus compañeros al momento de evaluar, puede llevar a nominaciones que no son reflejo de una realidad. Así también se deja entrever la limitación ética que suscita el pedir a los niños que den el nombre de sus

compañeros y les evalúen según determinados criterios, esto hace que la víctima se vuelva doblemente victimizada si se sabe designada por sus compañeros como tal.

## SÍNTESIS DEL CAPÍTULO

Desde la Unión Europea se han seguido diversas acciones para la unión de sus países miembros en la confección de un marco común sobre el *bullying* del que partan todas sus investigaciones sobre el tema, con la intención de poder compartir información, experiencias y materiales. De estas acciones destacan: la Acción CONNECT, la creación del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar y los Proyectos Visionary y Visionaries-net.

El primer programa a gran escala contra el *bullying* fue implementado a principios de los ochenta por Olweus y desde entonces, muchas otras estrategias anti-*bullying* se han desarrollado.

Se puede decir que a nivel general, intervenir a través del currículo mediante el debate y la reflexión de la problemática del *bullying* es considerado como estrategia eficaz para controlar el acoso escolar.

Así mismo, las intervenciones metodológicas (como el trabajo cooperativo en el aula), los cambios organizativos propios de los centros (como supervisar aquellos lugares comunes de riesgo como lo patios de recreo y comedores) también son de especial interés. La formación del profesorado y la orientación a la familia es uno de los pilares indispensables en la medida que estos se transforman en referentes que guían las actitudes y conductas en las escuelas.

En síntesis, para que los programas anti-bullying sean efectivos estos deben llevar a cabo una intervención integral, donde sean participes todos los miembros de la comunidad educativa, abordando temáticas más allá del tratamiento específico del maltrato entre iguales, enfocando los esfuerzos a la mejora de la calidad de vida en la escuela y en la familia.



Parte II

**DESARROLLO  
DEL TRABAJO EMPÍRICO.**

## Capítulo 4

# **PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO.**

### Introducción

Esta investigación nace a fin de conocer más en detalle algunos aspectos relacionados con el mundo de los adolescentes en relación a la vida de éstos frente al acoso escolar. El propósito de este capítulo, que se corresponde a la segunda parte (trabajo empírico), es presentar el problema y los objetivos formulados, así como la correspondencia de estos con las diferentes fases cubiertas en el desarrollo del estudio.

### **4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

A lo largo de los años, la investigación ha dejado claro que el maltrato entre iguales es un problema social y educativo muy serio (Kochenderfer y Ladd, 1996), ya que es la más dañina de las situaciones violentas entre los escolares (Ortega, 1998). La literatura nos informa que la frecuencia de la dinámica de los malos tratos entre escolares, puede ocasionar efectos negativos a corto, mediano y largo plazo. Preocupante resulta el análisis de Olweus (1993), que señala que las víctimas constantes de acoso escolar declaran tener problemas de salud físicos y mentales, manifestando depresión, baja autoestima, pudiendo considerar el suicidio más frecuentemente que sus compañeros que no han sido víctimas de acoso escolar. Por ejemplo en Chile, en el año 2012 se dio a conocer públicamente en el país el caso de una estudiante que intentó suicidarse tras

ser víctima de bullying. Ya en el año 2006<sup>11</sup> se conocía la noticia del suicidio de una adolescente en la ciudad de Iquique, la cual había sido víctima de acoso escolar.

Durante el año 2008<sup>12</sup> se conoció un segundo caso, otra menor de 14 años en la ciudad de Copiapó. Durante el año 2010<sup>13</sup> se supo de un tercer caso en la ciudad de Puerto Montt, de una menor de 17 años, quien era habitualmente víctima de burlas por un defecto físico (labio leporino).

Tan preocupante como lo anterior es que, junto con una mayor probabilidad de un bajo logro académico y la falta de desarrollo de la empatía por otros (Olweus, 1993), los niños agresores tienen más probabilidades de convertirse en cónyuges o padres abusivos y de participar en actividades delictivas en la edad adulta (Farrington, 1993). Aunque las últimas investigaciones han demostrado una relación significativa entre el comportamiento de maltrato y la victimización, y los factores familiares (Smith et ál., 1994; Shields y Cicchetti, 2001), los factores escolares (Olweus, 1999; Slee y Rigby ,1993) y los factores de personalidad (Slee y Rigby ,1993; Mynard y Joseph ,1997; Cerezo, 2001), el estudio de estos factores se ha desarrollado de un modo poco integrado, generando una enorme cantidad de resultados parciales.

Ahora bien, cómo interactúan los factores familiares, escolares e individuales para formar juntos la identidad de niños agresores, víctimas y agresores-victimizados, es menos conocido, considerando que en los últimos años los enfoques explicativos de este fenómeno han derivado hacia modelos interactivos (Salmivalli et ál., 1998). Dichos modelos consideran “un elemento fundamental la interrelación de factores [...], del

---

11 Caso Pamela Pizarro (Iquique). “Primera víctima fatal de la violencia escolar en Chile: El último día en la vida de Pamela”. El Mercurio, 3 de diciembre de 2006. <http://diario.elmercurio.cl/detalle/index.asp?id={727ff8e3-0639-42d1-b356-1d85ca5b2534}>

12 Caso Tania Rivero Campusano (Copiapó). “Niña se suicidó y reabrió caso de abusos en su sala de clases”. El Diario de Atacama, 21 de noviembre de 2008. [http://www.diarioatacama.cl/prontus4\\_notas/site/artic/20081121/pags/20081121001529.html](http://www.diarioatacama.cl/prontus4_notas/site/artic/20081121/pags/20081121001529.html)

13 Caso Margarita Pineda (Puerto Montt)- Estudiante se suicidó por bullying: Caso está en manos de la Fiscalía local y es indagado por la SIP y Labocar. Compañeras que la defendían están dispuestas a declarar y contaron experiencia. El Llanquihue, 18 de agosto de 2010 [http://www.ellanquihue.cl/prontus4\\_notas/site/artic/20100818/pags/20100818001031.html](http://www.ellanquihue.cl/prontus4_notas/site/artic/20100818/pags/20100818001031.html)

mismo modo que el reconocimiento de que el impacto de diversos contextos sociales (la familia, la escuela, los compañeros o el trabajo) dependen en parte de los efectos mutuos” (Buendía, 1996:26). Así mismo, aunque se ha estudiado el bienestar psicológico de los niños envueltos en el problema del maltrato entre escolares (Rigby y Cox 1996; Slee, 1995), hay una escasez de literatura que relaciona los efectos del maltrato a la calidad de vida del niño (Wilkins-Shurmer, O’Callaghan, Najman, Bor, Williamsy Anderson, 2003). Si se considera que los indicadores más ligados a una alta calidad de vida en los niños son aquellos que representan las relaciones interpersonales, seguidos de los indicadores de bienestar emocional y de desarrollo personal (Sabeh, 2003), posiblemente ciertas dimensiones de la calidad de vida del niño envuelto directamente en la problemática de los malos tratos y específicamente los niños victimizados (víctima y agresor victimizado), sea percibido de un modo menos satisfactorio que los alumnos implicados indirectamente (observadores).

Como se ha señalado anteriormente, el maltrato entre escolares, es el resultado de la interacción de múltiples variables. Por cuanto no es posible responder de forma concisa a la pregunta de por qué algunos niños adoptan los roles de agresor, víctima o agresor victimizado y otros no. Pero ¿cómo se originan y se desarrollan estos roles?, ¿qué factores influyen o se relacionan?, ¿existen diferencias significativas; individuales, familiares y escolares en los niños que juegan los distintos roles de actuación en la dinámica del acoso escolar? ¿Cómo son los discursos e interpretaciones que estos adolescentes hacen en torno a estas temáticas?

En resumen, el problema abordado en el presente estudio se formula a través de los siguientes interrogantes:

*¿Cuáles son los factores que se relacionan con los distintos roles de actuación (víctima, agresor y agresor-victimizado) en la dinámica del acoso escolar?.*

*¿Cómo los estudiantes envueltos directamente en la dinámica del acoso escolar construyen su identidad personal en el contexto de sus relaciones e interacciones sociales?.*

## 4.2. OBJETIVOS Y FASES DEL ESTUDIO

### *Objetivos Generales*

El trabajo se concretó en tres objetivos generales que guiaron la investigación, estos son:

- 1) *Explorar* cómo se manifiestan ciertos factores familiares, escolares y personales en alumnos agresores, víctimas, agresores-victimizados y participantes no directos, con la finalidad de establecer una aproximación hacia el papel que pueden jugar estos en la dinámica del acoso escolar.
- 2) *Conocer e interpretar* la realidad de los estudiantes en el rol de *agresora, víctima y agresora victimizada* analizando como construyen su identidad personal en el contexto de sus relaciones e interacciones sociales.
- 3) *Informar* a la sociedad sobre la problemática del acoso escolar. El fin último es la toma de conciencia sobre la violencia que la sociedad genera en su seno.

### *Objetivos Específicos*

El estudio lo hemos dividido en 3 fases, cada una relacionada con los objetivos generales ya planteados. En este sentido, los objetivos se han ido perfilando conforme se avanzaba en la investigación, de modo que los resultados de la fase 1 nos han conducido al planteamiento de una nueva pregunta de investigación y de un nuevo objetivo, lo que finalmente ha dado lugar a la fase 2 y 3.

*FASE I:* Esta primera fase, surge con el propósito de examinar la relación conjunta entre algunas variables que se han relacionado en la literatura científica con el acoso escolar. En concreto:

*Exploramos cómo se manifiestan las variables familiares, escolares y personales en alumnos agresores, víctimas, agresores-victimizados y participantes no directos, de 10 a 15 años (que cursaban de 5º a 8º año de Educación Básica), con la finalidad de establecer una aproximación hacia el papel que pueden jugar estas variables en la dinámica del acoso escolar, así como también, valorar la calidad de vida percibida por los niños envueltos directamente en la dinámica de los malos tratos entre compañeros.*

Creemos que el análisis de estas interacciones en un mismo estudio puede contribuir significativamente a la literatura científica existente, puesto que supone ahondar en el conocimiento de un área cuyos resultados son actualmente muy escasos a nivel nacional. Por ello, los *objetivos específicos* fueron:

- Describir la situación de los escolares en relación con los posibles roles autoinformados.
- Analizar la relación existente entre variables personales (sentimientos de culpa, actitudes favorables hacia la violencia, empatía hacia las víctimas), variables familiares (conflicto familiar, maltrato infantil, apoyo familiar, supervisión paternal) y variables escolares (molestias escolares, agrado por la escuela, apoyo ante la situación de maltrato, control que ejerce la escuela, relación positiva con los iguales, relación con los profesores), y la adopción de los roles de actuación dentro de la dinámica del acoso escolar.
- Establecer posibles diferencias significativas entre los subgrupos y los sujetos sin participación directa en la dinámica de del acoso escolar.

- Describir la calidad de vida percibida por los niños y analizar si existen diferencias en cuanto a la percepción de calidad de vida entre los sujetos que adoptan distintos roles en las situaciones de maltrato y los no implicados

**FASE 2:** Antes de exponer los objetivos específicos, queremos presentar ciertos antecedentes preliminares.

Los resultados obtenidos en la fase anterior nos condujeron a una serie de conclusiones fundamentales: (1) que el *bajo apoyo emocional proporcionado por la familia* se vincula con el comportamiento de maltrato, (2) que los estudiantes en el rol de agresor y agresor victimizado se relacionan con el *maltrato infantil*, presentando este último los índices más altos de maltrato familiar (más alto que los agresores), especialmente de tipo físico, a diferencia de los sujetos sin participación directa y las víctimas, los cuales nunca experimentaron situaciones de malos tratos en la familia, y (3) que cuando los niños se ven inmersos en el patrón dominio-sumisión, no sólo padecen las consecuencias inmediatas de éste sino que además, incorpora a su desarrollo personal (individual y social) experiencias negativas cuyas consecuencias se ven reflejadas en percibir su *Calidad de vida de un modo menos satisfactorio* especialmente los adolescentes en el rol de *agresor victimizado*. Frente a este escenario, podemos decir que son los estudiantes envueltos en la dinámica del acoso escolar quienes más sufren al estar expuestos en mayor medida: a situaciones de malos tratos tanto en la escuela como en el hogar (en el caso de los agresores victimizados) y a la destrucción de sus redes sociales de apoyo y al rechazo social (en el caso de las víctimas). Ante estas conclusiones surge la interrogante:

*¿Cómo los estudiantes envueltos directamente en la dinámica del acoso escolar construyen su identidad personal en el contexto de sus relaciones e interacciones sociales?*

Para dar respuesta a esta pregunta, se establecieron los siguientes **Objetivos Específicos**:

- Identificar a nivel personal las creencias sobre si mismas como indicadores del auto-concepto.
- Identificar las motivaciones y valores personales asociados al acoso escolar.
- Conocer las relaciones con los otros, sus emociones y problemáticas presentes en relación con los contextos y situaciones vitales.

**FASE 3:** Facilitar la prevención de situaciones de maltrato entre iguales en el ámbito escolar.

*Objetivos Específicos:*

- Diseñar una propuesta de intervención educativa de carácter preventivo, para mejorar las relaciones interpersonales en el centro escolar y prevenir los problemas de maltrato entre iguales.
- Diseñar como punto de partida para abordar situaciones de acoso escolar, la propuesta de un libro-álbum para jóvenes compuesto por ilustraciones inspiradas en los relatos de las jóvenes agresoras y víctimas plasmando además los relatos que sirven de inspiración para dibujar. Para ello se propone: 1) Los lineamientos para la construcción narrativa del libro-álbum y 2) Los aspectos didácticos a considerar en la elaboración del libro álbum.

El primer objetivo específico, el de *Diseñar una propuesta de intervención en el ámbito educativo*, se generó a partir de la primera fase del estudio. La propuesta de intervención busca delinear los contenidos básicos a la hora de implementar un programa de prevención, valorando estrategias metodológicas posibles tanto para profesores, estudiantes y padres, delinear las vías para integrar el programa en el currículo educativo como en la función tutorial y orientadora asignada en los centros educativos.



El segundo objetivo específico, “*Diseñar como punto de partida para abordar situaciones de acoso escolar, la propuesta de un libro-álbum*” se originó a propósito de la segunda fase de investigación. Sobre la base de la apreciación de Pujadas (2000:135) quien señala que los relatos recopilados casi siempre “quedan reducidos a meros datos que, a lo sumo, sirven a la hora de buscar ilustraciones o ejemplos dentro del texto interpretativo [...]”, nos llevo a hacernos nuevas preguntas:

*¿Cómo podemos contar las experiencias de los otros/as?*

*¿De que forma podemos ofrecer al lector adolescente, y a distintas audiencias, textos que proporcionen empatía y conexión con los otros y sus experiencias?*

*¿Qué formatos servirán para informales, para transmitir y hacer llegar al público, nuestra comprensión del otro?.*

Es en base a estas preguntas, que nos propusimos *Diseñar la propuesta de un libro-álbum para jóvenes compuesto por ilustraciones inspiradas en los relatos de las adolescentes en los roles de víctimas y agresoras plasmando además los relatos que sirven de inspiración para dibujar*. Al respecto, un libro-álbum se diferencia de otro tipo de libros que utilizan imágenes (como por ejemplo, el libro ilustrado que utiliza la imagen sólo para “reflejar” lo que el texto dice) en que la imagen no está sujeta al texto ni el texto lo está a la imagen ya que tal como se lee el texto, también debemos leer las imágenes, es necesario leer el texto y la imagen como un conjunto.

Consideramos de especial utilidad el libro álbum, tomando en cuenta que, uno de los objetivos del programa diseñado, fue: “reflexionar sobre los problemas que genera el acoso escolar” desde una perspectiva socio-cultural, entre las estrategias sugeridas en la línea del programa señalamos:

- 1) Sensibilizar sobre los efectos negativos que tiene la violencia al deteriorar las relaciones positivas y el contexto en el que se produce.
- 2) Concientizar sobre la problemática del acoso escolar.

#### CAPITULO 4. Planteamiento y desarrollo del estudio.

---

Entre las actividades señaladas propusimos: talleres con actividades (debates y trabajos en grupo) en base a las imágenes de violencia expuesta en los noticieros, en el barrio, en el colegio y en el hogar (violencia real), por cuanto, es en este marco donde se podrá dar uso al álbum ilustrado, si bien no serán fotografías reales (al ser “ilustraciones”) estas estarán en relación con los relatos recogidos en las historias de vida (fase 2) ya que, a partir de los enunciados (relacionados con diversas categorías) emitidos por las adolescentes, se construirá un discurso para elaborar un guión que permita escribir el relato.

## Capítulo 5

# METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### Introducción

En nuestra investigación, llevamos a cabo un enfoque metodológico mixto en donde se utilizó tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa. Así, haciendo uso de la metodología cuantitativa se buscó describir a través del método por encuesta (haciendo uso del cuestionario) la magnitud del fenómeno del acoso escolar, así como también, el perfil de los niños envueltos directamente en la dinámica del acoso escolar (agresor, víctima y agresor victimizado). Con la metodología cualitativa y a través del método autobiográfico, se buscó interpretar cómo y por qué sucede dicho fenómeno; lo que permite, además, un mayor acercamiento al acoso escolar desde la perspectiva de los significados que los propios actores dan a la dinámica en que están inmersos.

### 5.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

Hemos optado por el *Estudio de Casos* como metodología de investigación, ya que la consideramos la herramienta más idónea para la comprensión de nuestro objeto de estudio. El estudio en su primera etapa (fase cuantitativa), de acuerdo a la clasificación propuesta por Yin (1993), puede ser caracterizado por su finalidad como un *estudio de caso explicativo*, puesto que se pretende la comprensión de una realidad y unos fenómenos presentes en el caso. En la segunda etapa, nuestra opción es investigar desde un paradigma *cualitativo interpretativo*, a través de una *metodología narrativa*. Así

mismo, tomamos como base los principios del *interaccionismo simbólico*, enfoque principal de la metodología cualitativa (Buendía, Colás y Fernandez, 1999) para el estudio de la identidad personal. A diferencia del Estudio de Caso de corte cuantitativo, la función de la investigación con estudio de casos cualitativos no se centra en la explicación de los fenómenos, sino que trata de ilustrar su comprensión:

*“De los estudios de casos se esperan descripciones abiertas, comprensión mediante la experiencia y realidades múltiples”* (Stake, 1998: 46).

En los Estudios de Caso cualitativos es de gran importancia la función interpretativa constante del investigador, su mirada atenta a todo lo que surge y el acento situado en el trato holístico de los fenómenos (Stake, 2005). En este sentido, la misión del investigador no será la de descubrir el conocimiento, sino más bien de construirlo.

Bruner (1998), manifiesta que es a través de la narración donde se ponen en escena las interpretaciones de los sujetos, para de ésta forma, construir una unidad narrativa que posibilite el conocimiento sobre la acción. El mismo autor señala que, es mediante el *pensamiento narrativo*<sup>14</sup> que damos sentido a nuestras vidas, y es a través de los relatos que explicamos e interpretamos los acontecimientos, tanto para nosotros mismos como para los otros, por cuanto el discurso se expresa en deseos, intenciones y/o acciones, y permite situar los acontecimientos y nuestras experiencias en el tiempo y en el espacio. De esta forma, el narrador sitúa su vida dentro de una red de tiempo, espacio e identidad, así como la cultura y la comunidad. Por tanto, la narración es un modo de pensamiento, un discurso que usa lenguaje, recurso que utilizamos para construir significados a través de su elaboración, interpretación y reinterpretación.

---

<sup>14</sup> Bruner (1998) distingue dos modalidades de funcionamiento cognitivo (pensamiento), estos son: el *pensamiento*

Para Bruner, el origen de los significados se encuentra en las vías de origen biológico y la de origen cultural, reconociendo así la influencia de elementos internos y externos en la construcción de los significados.

Desde esta perspectiva, el significado está arraigado en el lenguaje y en la cultura (Bruner, 1998). Desde el punto de vista sociocultural, la construcción de los significados se da en medio de la interacción social por cuanto, el yo se construye a través de dicha interacción (Leeds- Hurwitz, 2006). En la interacción social, los actores sociales se toman en cuenta unos a otros, se comunican simbólicamente. El símbolo es el concepto central del *interaccionismo simbólico*. Un símbolo puede ser cualquier cosa, por ejemplo, una palabra, un gesto, un objeto o una acción, siendo el lenguaje el sistema de símbolo principal que permite a los seres humanos comunicarse y compartir los significados. Para O'Brien y Kollock (2001) es el lenguaje el que da a los seres humanos la capacidad de convertirse en seres sociales.

Para Lal (1995), la comunicación es un concepto por cuanto los significados de estos conceptos se consideran a través de un proceso de interpretación en la que el actor social tiene en cuenta los objetos relevantes dependiendo de la situación que él o ella se enfrenta, a demás de considerar las actividades realizadas por de los demás, las actividades previstas por los otros, la experiencia pasada, los objetivos, intereses y valores. En este sentido señala Lal, el significado que le damos a los objetos sociales el significado de las relaciones sin tener en cuenta a la otra persona, la relación y el contexto de la interacción.

Esto significa que es difícil darle significado a las relaciones sin tener en cuenta a la otra persona, a la relación y al contexto de la interacción. En este sentido, los individuos adaptan sus acciones tomando como referente a las otras personas.

Así, el interaccionismo simbólico explica como el individuo va formando su identidad en base a:

- 1) La idea que tiene el individuo acerca de cómo aparece ante las y los demás,

- 2) La idea que tiene el individuo de cómo opinan los demás de él o ella.
- 3) El desarrollo del sentimiento de su propio *self*.

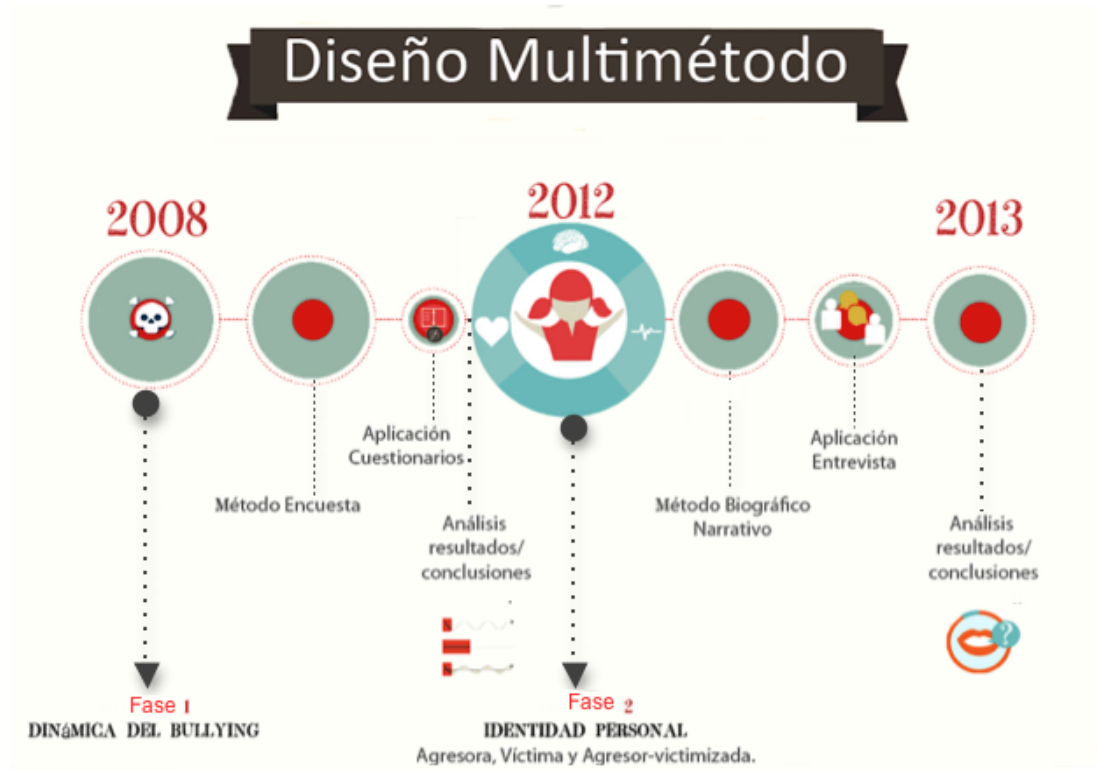
En base al planteamiento anterior, las personas tienen una identidad basada en la forma en que son vistas por otras personas. Así por ejemplo, si un estudiante cree que es visto como un agresor, entonces el estudiante actúa sobre esas percepciones y se comporta como un agresor, finalmente será visto por los demás como un agresor y será tratado como tal.

Como vemos, el *interaccionismo simbólico* como teoría social, es fundamental para comprender el comportamiento, pero además, resulta ser fundamental para conocer la forma en que la identidad se va construyendo dentro de la interacción social (Armstrong, 1999), lo que permite su presencia junto con el Modelo de Narrativa, considerando que, como nos dice Bruner (1991:113) “las personas narrativizan su experiencia del mundo y del papel que desempeñan en él [...]”, para construir su propia autobiografía, su yo y su identidad.

## 5.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación, se realizó sobre la base del diseño *multimétodo*, en el se integran la metodología cuantitativa y la cualitativa. Tal como se aprecia en la Figura 6.

FIGURA 6. Pasos realizados en el diseño de investigación.



La *metodología cuantitativa* parte de los referentes teóricos aceptados por la comunidad científica e implica la formulación de hipótesis, que serán puestas a prueba, tomando a las variables como conceptos medibles. Entre sus características se encuentran: la utilización de la medición exhaustiva y controlada de hechos para buscar certezas; estudiar la frecuencia de los fenómenos y sus causas; determinar la relación y correlación entre las variables de estudio; y presenta una comprensión explicativa de la realidad.

Respecto a la *metodología cualitativa*, esta ofrece una técnica de análisis distinta, considera que la realidad implica un esfuerzo de interpretación y construcción de enunciados. Entre sus características: trabaja a pequeña escala; hace énfasis en la validez de las investigaciones a través de la proximidad a la realidad empírica; se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto en un principio; los investigadores participan en la investigación a través de la interacción con los sujetos que estudian; se analizan y comprenden a los sujetos y los fenómenos desde la perspectiva de éstos. Sin embargo, tanto la metodología cuantitativa como cualitativa, mantienen sesgos propios, tal como lo señalan Fernández y Díaz (2002):

*“En general los métodos cuantitativos son muy potentes en términos de validez externa ya que con una muestra representativa de la población hacen inferencia a dicha población a partir de una muestra con una seguridad y precisión definida. Por tanto una limitación de los métodos cualitativos es su dificultad para generalizar. La investigación cuantitativa a través de la prueba de hipótesis no sólo permite eliminar el papel del azar para aceptar o rechazar una hipótesis, sino que permite cuantificar la relevancia clínica de un fenómeno midiendo la reducción relativa del riesgo, la reducción absoluta del riesgo y el número necesario de pacientes a tratar para evitar un evento. La pregunta que evidentemente hacen los investigadores cualitativos a los cuantitativos es ¿Cuán particularizables son tus generalidades...?”*

De acuerdo a varios investigadores, el empleo de ambos procedimientos cuantitativos y cualitativos en una investigación ayuda a corregir los sesgos propios de cada método. Un buen ejemplo de argumento en favor de la integración de ambas metodologías es dado por Bericat (1998), este autor considera que existen tres razones fundamentales que pueden motivar el diseño multimétodo en una investigación a través de la: *complementación, triangulación y combinación*.

Así, existe *Complementación* cuando, en un mismo estudio, se obtienen dos imágenes, una procedente del enfoque cualitativo y otra del enfoque cuantitativo, así, el



grado de integración metodológica es mínimo y su legitimidad se sostiene sobre la creencia de que cada orientación es capaz de revelar diferentes perspectivas de una realidad. La estrategia de *Combinación*, se basa en la idea de que el resultado obtenido en una investigación que aplica un método determinado, puede perfeccionar la implementación de algún componente o fase de la investigación realizada con otro método, logrando así incrementar la calidad de los resultados obtenidos por este último. La estrategia, de *Triangulación*, se distingue de las anteriores porque, en este caso, los diferentes métodos se orientan al cumplimiento de un mismo propósito de investigación en el que ambos se organizan para converger en un mismo objeto de la realidad.

Entre las estrategias de integración señaladas por Bericat, la que responde a nuestras expectativas de integración metodológica es la *estrategia de combinación*, en este sentido partimos de una metodología cuantitativa que luego fue reforzada por componentes cualitativos. En palabras del autor:

*“Se trata de integrar subsidiariamente un método, sea el cualitativo o el cuantitativo, en el otro método, con el objeto de fortalecer la validez de este último compensando sus propias debilidades mediante la incorporación de informaciones que proceden de la aplicación del otro método, a tenor de sus fortalezas metodológicas”* (Bericat, 1998:39).

De esta forma, se consigue una mayor validez y sentido de las interpretaciones de los datos recogidos y posteriormente de las conclusiones de la investigación. En esta investigación es el método cuantitativo el primero utilizado y cuyo objetivo fue obtener datos generales (primera fase) respecto a las variables personales, familiares y escolares y el papel que juegan estas en la dinámica del acoso escolar, así como la percepción de la calidad de vida percibida de los niños envueltos directamente en situaciones de acoso escolar. Dentro de los métodos cuantitativos, se utilizó la *encuesta* como método siendo el cuestionario el instrumento utilizado.

En tanto, en la fase cualitativa (fase II), trata de comprender los resultados valorados en la primera fase del estudio, en esta etapa adoptamos el método *biográfico narrativo*, por ello, seleccionamos las *historias de vida* (para jóvenes *víctimas, agresores y agresores victimizados*). También se han utilizado fotografías, notas de campo y en algunos casos, documentos personales tales como páginas de *facebook*<sup>15</sup> de propiedad de algunas de las entrevistadas.

Con las técnicas cualitativas, hemos pretendido ampliar y profundizar los aspectos que ya conocíamos a través de los datos arrojados por el cuestionario. Podemos decir que de acuerdo a Denzin (1990), al realizar la aplicación y análisis de diversas técnicas de investigación (al emplearse entrevistas y documentos personales para estudiar el mismo objeto) estamos haciendo uso de *triangulación de técnicas*, así nos acercamos al problema de investigación desde perspectivas distintas que puede arrojar una visión más profunda de la problemática en estudio.

### 5.2.1.Contexto

Antes de presentar los casos y los participantes seleccionados, vamos a describir desde el punto de vista geográfico e institucional el contexto en el que se ha desarrollado la investigación. El estudio se enmarca en las comunas de La Calera y Valparaíso. La selección de ambas comunas esta determinada en función de la accesibilidad (ya que los establecimientos educativos que facilitaron su colaboración pertenecen a dichas comunas).

La Calera es parte de la provincia de Quillota, mientras Valparaíso es parte de la provincia que lleva su mismo nombre, ambas comunas son parte de la Región de Valparaíso (zona central de Chile). La región de Valparaíso se caracteriza por ser la región con más provincias del país, constituyéndose en un total de 8 provincias que

---

<sup>15</sup> *Facebook*: página de redes sociales que permite el intercambio de fotografías, texto, vídeo y aplicaciones.

subdividen en 32 comunas. Su capital regional es la ciudad de Valparaíso. Su superficie es de 16.378 Km<sup>2</sup> representando el 2,16% de la superficie del país. La población regional es de 1.759.567 habitantes, lo que equivale al 10,2% de la población nacional, siendo la tercera región más habitada del país, con una densidad poblacional que alcanza los 102,59 habitantes por km<sup>2</sup> (Proyección INE 2010).

En materia de género, según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), la población de la Región de Valparaíso es en general muy homogénea presentando una leve diferencia a favor de las mujeres con 51%. A nivel provincial se mantiene esta tendencia en Valparaíso con 51,7% y Quillota con 50,7%. Tanto la comuna de La Calera como Valparaíso al año 2008 compartían la más alta tasa de desocupación a nivel regional reflejándose en la elevada tasa de pobreza que exhibe Valparaíso con un 22,6% y La Calera (19,5), tasas de pobreza que superan el promedio regional (15,0) y nacional (15,1) (INE, 2008). A principios del año 2012 la tasa de desempleo ubicaba nuevamente a la región de Valparaíso en la cabeza del país en materia de desocupación.

El trabajo realizado en la primera fase, se llevó a cabo en la ciudad de La Calera, institucionalmente se enmarca en escuelas de Educación Básica, según la estructura del sistema escolar chileno. Según el INE, de acuerdo al censo nacional del año 2002<sup>16</sup>, la comuna tenía una población total de 49.503 habitantes, de los cuales 24.134 son hombres y 25.369 son mujeres. De ellos , 47.836 (96,6%) vivía en zonas urbanas y 1.667 (3,4%) en las zonas rurales. La Calera posee un 3,21% de la población total de la región. El comercio de productos agrícolas de localidades cercanas, es el principal sustento de la ciudad.

En la segunda fase, el estudio se llevó a cabo en la ciudad de Valparaíso. Según los datos recolectados en el INE, al año 2002 la comuna poseía una población de 275 982 habitantes distribuidos en una superficie de 401,6 km<sup>2</sup>, de los cuales 140. 765

---

<sup>16</sup> El censo se lleva a cabo cada 10 años.

son mujeres y 135.217 son hombres. Valparaíso acoge al 17,92 % de la población total de la región. Un 0,30 % corresponde a población rural y un 99,70 % a población urbana.

Institucionalmente, el marco de referencia para la realización del estudio lo constituye el sistema educativo chileno (véase Cuadro V).

CUADRO V. Estructura del sistema educativo chileno.

Nivel		Grados de estudio	Edades teóricas para cursar el grado
Educación Parvularia		Pre-Kinder y Kinder	Hasta los 6 años de edad.
Estudios de Educación Básica Obligatoria	1º Ciclo	1er. Año Básico	6-7 a 9-10 años de edad.
		2do. Año Básico	
		3er. Año Básico	
		4to. Año Básico	
	2º Ciclo	5to. Año Básico	10-11 a 13-14 años de edad.
		6to. Año Básico	
		7mo. Año Básico	
		8vo. Año Básico	
Educación Media Científico-Humanista (EMCH), Técnico-Profesional (EMTP) y Artística.		1er. Año de educación media 2do. Año de educación media 3er. Año de educación media 4to. Año de educación media	Desde los 14 a los 17-18 años de edad.
Educación Superior			Desde los 18 años de edad en adelante.

En el Sistema Escolar chileno la administración de establecimientos educacionales se realiza por personas o instituciones municipales y particulares (sostenedores), responsables ante el Estado de mantener en funcionamiento el establecimiento educacional. Así, el sistema está conformado por establecimientos:

- *Municipales*: Establecimientos educacionales cuya administración ha sido traspasada a las municipalidades del país.
- *Particulares subvencionados*: Establecimientos que pertenecen a sostenedores privados y que reciben una subvención del Estado por cada alumno atendido.

- *Particulares pagados*: Establecimientos que pertenecen a particulares, que no reciben subvención del Estado y que son pagados por los padres y apoderados.
- *Corporaciones*: Personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro, que administran establecimientos de educación media y técnico-profesional, pertenecientes a las municipalidades y a las cuales el Ministerio de Educación entrega recursos de acuerdo al gasto que ellas demandaban cuando dependían del Ministerio.

En cuánto a los niveles educativos tenemos: educación parvularia o preescolar, Educación Básica (ciclo inicial de estudios escolares) y Educación Media.

El nivel de Educación General Básica, comprende 8 grados de estudio obligatorio (1° a 8° básico), desde los 6-7 a los 13-14 años de edad. Este nivel educativo se divide en dos ciclos: 1er. ciclo básico (de 1° a 4° año) en donde el ingreso de niños a 1er. año básico tiene como único requisito haber cumplido los 6 años de edad al 31 de marzo del año escolar correspondiente y un 2° ciclo (éste a su vez está dividido en dos subciclos, 5°-6° y 7°-8°) donde la incorporación del niño a los diferentes cursos de este ciclo tiene como base la aprobación del curso anterior. Los niños que egresan de este último ciclo pueden continuar estudios en Educación media (desde los 14 a los 17-18 años de edad). La Enseñanza Media esta dividida en Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH), Técnico-Profesional (EMTP), y Artística, con una duración de 4 años. Los liceos o colegios que imparten especialidades técnico-profesionales otorgan Títulos de Técnico de Nivel Medio y se les denomina:

- Liceos Agrícolas: otorgando títulos de Técnico de Nivel Medio en las actividades propias de la agricultura.
- Liceos Industriales: electricidad, mecánica, electrónica, informática, entre otras.
- Liceos Técnicos: vestuario (corte, confección y/o modas), cocina, enfermería, parvulario y otros.

- Liceos Comerciales: administración, contabilidad y secretariado.

En Chile el año escolar (período en el cual se ejecutan las actividades escolares) tiende a coincidir con el año calendario.

### 5.2.2. Selección de los casos

Los participantes de la investigación corresponden a dos centros educativos, uno de Enseñanza Básica (Escuela Libertador) y otro de Educación Secundaria Obligatoria (El Instituto Superior de Comercio "Francisco Araya Bennett", INSUCO), ambos están ubicados en la Región de Valparaíso (provincias de Quillota y Valparaíso respectivamente) en el momento de la aplicación de los instrumentos.

En el año 2009, en la primera fase del estudio (de corte cuantitativo) se realizó un primer contacto con instituciones educativas de la ciudad de Calera, mediante una entrevista personal a los directores de 4 establecimientos que presentaban el índice de vulnerabilidad escolar (IVE) más alto. El criterio de *selección de los establecimientos* se debe a que se han hallado algunos nexos entre las situaciones de acoso escolar entre el alumnado y el nivel socioeconómico del centro (las agresiones entre compañeros o compañeras se producen con mayor frecuencia cuando el nivel socioeconómico es bajo) (Gobierno Vasco, 2004). Por tanto, se eligieron estas escuelas por encontrarse situada en una población con una fuerte regresión socioeconómica, contando entre sus alumnos a niños y jóvenes afectados por tal contexto, en este sentido, las escuelas presentan uno de los índices de vulnerabilidad (IVE) más elevado. El índice de vulnerabilidad escolar, se realiza por el Sistema Nacional Alimentación Escolar (IVE\_SINAE), y mide como su nombre lo indica la vulnerabilidad escolar en cada uno de los establecimientos educacionales. Es una medición anual que realiza la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB)<sup>17</sup>, en el mes de abril de cada año mediante la aplicación de una

---

<sup>17</sup> La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), es una institución dependiente del Ministerio de Educación, cuya misión es facilitar la incorporación, permanencia y éxito en el sistema educacional de estudiantes en condición de desventaja social, económica, psicológica o biológica, entregando para ello productos y servicios.

encuesta en los establecimientos educacionales municipales o particulares subvencionados del país. Está asociado a variables: i) Desarrollo Infantil Temprano: en aspectos tales como estado de salud, condición psicosocial, económico-social, político-social y demográfico-social, ii) Calidad Habitacional y Entorno: en aspecto de la calidad de habitación familiar y el entorno en que esta se encuentra, iii) Cultura: referente a los capitales social, simbólico y cultural de las familias y sujetos, iv) Desarrollo Psicosocial: En aspectos referidos al desarrollo cognitivo y al desarrollo emocional de los sujetos, v) Educación: En aspectos como la cultura escolar, el clima escolar, las características de la escuela, el nivel sociocultural familiar y la interacción familia-escuela. Los establecimientos educativos son clasificados de acuerdo a 5 grupos que representan los diferentes niveles socioeconómicos: bajo (A), medio-bajo (B), medio (C), medio-alto (D) y alto (E). De las cuatro escuelas visitadas para llevar a cabo la primera fase del estudio, solo la escuela “El Libertador” aceptó participar en la investigación; su IVE-SINAE en aquel momento era de 91,5%, por cuanto este establecimiento pertenece a la clase con más necesidades sociales; grupo socioeconómico bajo (véase Tabla 1).

TABLA 1. Grupo socioeconómico según categoría proporcionada por SIMCE<sup>18</sup>

	<b>Padre</b>	<b>Madre</b>		
<b>Bajo</b>	Menos de 9	Menos de 9	0 a 257	60,01% y más
<b>Medio bajo</b>	9-10	9-10	258 a 413	37,51%-60%
<b>Medio</b>	11-12	11-12	414 721	20,01%-37,5%
<b>Medio alto</b>	13-14	13-15	722 a 1.538	0,01%-20%
<b>Alto</b>	Más de 14	Más de 15	1.539 y más	0%

Ante la propuesta de trabajo de investigación, la directora del establecimiento educativo respondió a la petición diciendo que estaba a nuestra disposición; se acordó la visita de tal manera de que se encontraran directivos y profesores. Posteriormente, se

<sup>18</sup> El Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE) es el sistema chileno de evaluación de la agencia de calidad de educación que se aplica a todos los estudiantes que cursan 2°, 4°, 6° y 8° años de Enseñanza General Básica, así también, a los estudiantes que cursan 2° y 3° año de Enseñanza Media.

convocó a una reunión de carácter extraordinario con la idea de comunicar a los profesores los objetivos del proyecto, se les explicó, pidiéndoles y agradeciéndoles su colaboración. En este sentido, este caso se ha seleccionado por conveniencia, además de ser una escuela catalogada como de “alto riesgo” social, al estar inserta en un sector donde proliferan la delincuencia y violencia intrafamiliar y cuya población escolar proviene en un 85% de hogares de muy bajas condiciones socio-económicas. Además existe un ambiente escolar caracterizado por conductas violentas entre los estudiantes, el uso de un lenguaje soez entre los alumnos y, eventualmente, con los profesores. Por otro lado, existe un desconocimiento por parte de los profesores de estrategias y de métodos para el trabajo con niños que presentan baja autoestima, conductas agresivas y disruptivas en la escuela (datos aportados por la Directora del establecimiento educativo). Esta realidad enriquece la investigación aportando información relevante para la consecución de los objetivos planteados.

En relación a la *selección de alumnos*, dado que no existe consenso en la literatura científica sobre la edad o curso escolar en donde es más probable que se de la problemática del acoso escolar, considerando que algunos autores sostienen que el acoso es más frecuente en la educación primaria (6-11 años) que en la secundaria (12-16 años) (Olweus, 1998; Borg, 1999) mientras que otros afirman que se mantiene a lo largo de toda la educación obligatoria e incluso más frecuente en la educación secundaria (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999), y considerando que en el sistema educativo chileno estas edades sitúan a los alumnos en el 2º ciclo de Enseñanza Básica obligatoria, se decidió seleccionar a los alumnos que estaban cursando los dos sub-ciclos que abarca la Educación Básica (de 5ª a 8ª). A mediados del año 2012 (Fase cualitativa correspondiente a la segunda fase del estudio), se tomó contacto con El Instituto Superior de Comercio "Francisco Araya Bennett" (INSUCO). Este es un establecimiento de enseñanza media (secundaria) e imparte la modalidad Técnico-Profesional. El establecimiento cuenta con más de 1.670 estudiantes, más del 70% proviene de la misma educación municipal. El Índice de Vulnerabilidad Escolar de la



JUNAEB le otorga un puntaje de más de 66, 36% a su alumnado<sup>20</sup>, lo que indica que se trata de jóvenes de sectores medios bajos. En el primer párrafo del reglamento interno, expresa la misión de «Formar profesionales idóneos, capaces de insertarse positiva y activamente en la sociedad y en el mundo del trabajo» (Reglamento Interno INSUCO, 2012). Es decir, la preparación para el mundo laboral es, en este instituto técnico profesional, el objetivo principal. Para dar cumplimiento a esta finalidad, la institución ofrece cinco especialidades: contabilidad, administración, secretariado, ventas y servicio de turismo.

En cuanto a la selección del Instituto Superior de Comercio "Francisco Araya Bennett" (INSUCO), se eligió por 3 razones: 1) Porque sus estudiantes se encuentran en edades comprendidas entre los 14 y 18 años de edad. La investigación teórica muestra que para los adolescentes entre estas edades, el objetivo fundamental es la consolidación de la identidad personal y la adaptación social (Vleioras y Bosma, 2005) con lo que puede reflejar justamente este proceso de desarrollo de la construcción de su identidad personal (objetivo perseguido en la segunda fase). 2) Este establecimiento educativo presenta un índice de vulnerabilidad (IVE) medio bajo, vale decir, 6 de 10 alumnos/as están en una situación de vulnerabilidad social, por cuanto son alumnos que se asemejan en cuanto a contexto, a los alumnos encuestados en la primera fase del estudio, 3) Su selección ha sido debido a su disponibilidad (muestra accesible) ya que fue la coordinadora encargada de las prácticas profesionales de Educación Diferencial (Psicopedagogía) quien solicitó realizar la investigación en dicho establecimiento.

---

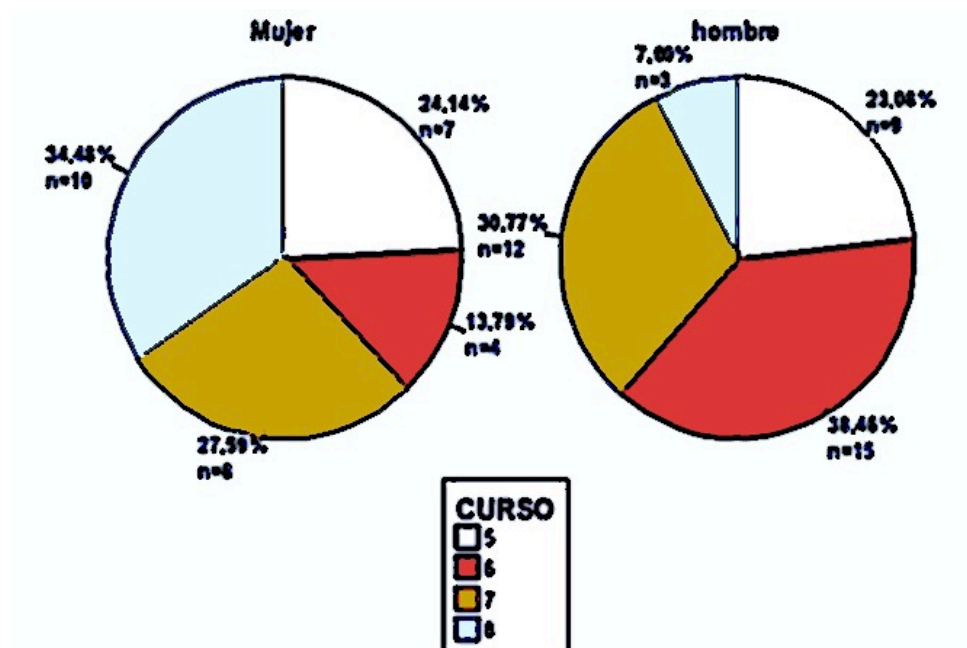
<sup>20</sup> PADEM (2012) Plan de desarrollo Educacional. Corporación municipal de Valparaíso. <http://www.cmvalpo.cl/v2/wp-content/uploads/2012/04/Padem2012.pdf>

### 5.2.3.Participantes

#### 5.2.3.1. Sujetos seleccionados en la primera fase del estudio.

Dentro del caso considerado se han seleccionado los sujetos objeto de estudio los cuales actúan como fuente de información, ellos son: los alumnos que cursan los niveles de 5° a 8° de Educación General Básica. La adscripción del establecimiento y de los sujetos se ha hecho a partir de los siguientes criterios: los informantes son 68 alumnos y alumnas de entre 10 y 15 años, de la Escuela Básica Libertador de la Ciudad de Calera. De los estudiantes, 39 son hombres y 29 mujeres. De las mujeres; 7 cursan 5°, 4 cursan 6°, 8 cursan 7° y 10 cursan 8° básico. De los hombres; 3 cursan 5°, 15 cursan 6°, 12 cursan 7° y 9 cursan 8° básico (Véase Figura 7).

FIGURA 7. Distribución de los sujetos por curso y género.



La distribución por sexo y edad que aparece en la Tabla 2, incluye tres grupos de edad. Uno de 10 y 11 años, otro de 12 y 13 y el último, representa al alumnado de 14 y 15 años.

Son 2 sujetos los que no completan en el cuestionario o su sexo o su edad y esa es la diferencia respecto al total mostrado en la Figura 7.

TABLA 2. Distribución de los sujetos por sexo y edad

	GRUPOS DE EDAD					
	Entre 10 y 11		Entre 12 y 13		Entre 14 y 15	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
GÉNERO Mujer	11	37,9%	12	41,4%	6	20,7%
hombre	13	35,1%	23	62,2%	1	2,7%

### 5.2.3.2. Sujetos seleccionados en la segunda fase del estudio

Respecto a la selección de estudiantes, para llevar a cabo las historias de vida se decidió trabajar individualmente con los adolescentes, que han sufrido y/o ejecutado conductas de acoso escolar. Los informantes fueron 5 alumnas: 2 de primer año de enseñanza media, 1 de segundo año de enseñanza media, y 2 de tercer año medio. La selección de las alumnas se llevó a cabo de la siguiente manera: en primer lugar, se le pidió al psicólogo del establecimiento que nos señalara algún estudiante que constantemente se viera envuelto/a en situaciones de *bullying*, este señaló a un estudiante que de acuerdo a su criterio era un potencial agresor. Luego, tras una primera entrevista informal de sondeo, con un alumno de primer año medio, cuyo objetivo era verificar el rol de actuación en la dinámica del acoso escolar, se le formuló las siguientes preguntas:

*¿Conoces a alguien en el colegio que esté envuelto en situaciones de acoso escolar?*

*¿Te has visto envuelto en situaciones de acoso escolar?*

Ante estas preguntas el alumno negó verse envuelto en situaciones de *bullying*, pero señaló a una estudiante que constantemente era molestada por otros compañeros.

A dicha alumna, se le preguntó si durante el año escolar 2012, se había visto envuelta en situaciones de *bullying* (previamente se le explicó en qué consistía la

dinámica del acoso escolar y los roles que en ella aparecían al igual que al alumno anterior). Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

*¿Conoces a alguien en el colegio que este envuelto/a en situaciones de acoso escolar?*

*¿Te has visto envuelto/a en situaciones de acoso escolar?.*

La estudiante se identificó como víctima de *bullying* y fue clasificada tras responder a estas preguntas en el rol de víctima. Se le preguntó el nombre de su agresor/a y si conocía a algún otro/a estudiante que:

- Utilizara la agresión como una estrategia para dominar a los pares o para alcanzar otros resultados deseados como popularidad, aceptación, etc., (Rol de agresor).
- Fuera repetida y sistemáticamente maltratado/a (rol de víctima).
- Participara tanto en el rol de agresor como de víctima (rol de agresor-victimizado).

Esta alumna si bien no accedió a dar los nombres de sus agresoras, señaló el nombre de otra alumna víctima. Tras formularle las preguntas clave a esta última estudiante, también se identificó en el rol de víctima, esta estudiante perteneciente al colectivo objeto de la investigación, facilitó el contacto con la siguiente, y esta con la próxima alumna. A esta técnica se le conoce como “selección por redes” ya que:

*“El investigador obtiene así su selección sobre la base de las referencias de otros participantes” (Goetz y Lecompte,1988:99).*

Se eligió esta estrategia para asegurar una mayor cantidad de informantes, recordemos que los mejores informantes de las situaciones de *Bullying* son los propios alumnos ya que los profesores se sitúan muy lejanos a las confidencias de victimización (Defensor del Pueblo, 2000). Desde esta perspectiva, se ha utilizado una muestra selectiva ya que, han sido seleccionados deliberadamente pensando que tienen

información que ayudará a alcanzar las metas del estudio. Denzin y Lincoln (2000) señalan que el muestreo intencional, es aplicable a la investigación cualitativa, siendo preferido porque cada persona refleja parte de la situación vivida. Patton (1980) también apoya la idea de que es preferible dirigirse únicamente a los participantes que se considera que tienen experiencia para el tema de investigación, por cuanto, el muestreo no se limita a la generalización de los resultados (a diferencia del muestreo probabilístico) ya que los casos en si mismos entregan información altamente significativa. Por estas razones, se emplean muestras intencionales para la fase cualitativa, eligiendo a los participantes que son más propensos a tener la experiencia de las conductas objeto de estudio. La selección de las informantes se basó en los siguientes criterios:

- Se eligieron a las estudiantes que se tenía constancia de acuerdo a los criterios de las propias estudiantes, de haberse visto envueltas en situaciones de acoso escolar.
- Además, estas estudiantes debían cumplir con los criterios que se correspondían con uno de los roles de agresor, víctima o agresor victimizado, por cuanto debía: 1) Utilizar la agresión como una estrategia para dominar a los pares o alcanzar otros resultados deseados como popularidad, aceptación, etc. (Rol de agresor). 2) Fuera repetida y sistemáticamente maltratado/a (Rol de víctima). 3) Participara tanto en el rol de agresor como de víctima (Rol de agresor-victimizado).
- Se eligieron por la facilidad de acceso al estudiante esto es, por el deseo de participar en el estudio.

En esta fase del estudio, se realizaron entrevistas semi-estructuradas (durante el mes de diciembre del año 2012) a las 5 alumnas seleccionadas, con el objeto de conocer sus vivencias, acciones o experiencias en determinados contextos sociales y personales, mediante una reconstrucción retrospectiva de sus vidas (en la etapa infantil, primaria y enseñanza secundaria).

### 5.2.4. Instrumentos y recogida de datos

#### 5.2.4.1. Variables y técnicas de recogida de información en la primera fase del estudio (cuantitativa).

##### a) Variables

Una variable es la característica de cada sujeto (cada caso) que compone una base de datos. Se llama “variable” precisamente porque “varía” de sujeto a sujeto. Habida cuenta de su amplitud, parece pertinente presentar cada variable seguida de su definición. En el Cuadro VI, se expresa la *variable rol de actuación* y las modalidades de actuación directa en la dinámica del acoso. El rol de actuación, hace referencia a las maneras en que los estudiantes se involucran en la dinámica del acoso (Salmivalli et ál., 1996). En la literatura se han conceptualizado tradicionalmente los roles de actuación dentro de la dicotomía “agresores” y “víctimas”. Sin embargo, más recientemente, se ha encontrado una proporción significativa de niños que están envueltos en episodios de maltrato hacia otros pero que sin embargo se hacen víctima en otros momentos. Estos niños han sido llamados “agresores victimizados” (Kumpulainen et ál., 1998; Sutton y Smith, 1999).

CUADRO VI. Variable rol y sus tres modalidades de actuación directa en la dinámica del acoso escolar.

<b>Rol de agresor.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Quién utiliza la agresión como una estrategia para dominar a los pares o alcanzar otros resultados deseados (Sutton y Smith., 1999).</b></li> </ul>
<b>Rol de víctima.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Quién es repetida y sistemáticamente maltratado (Sutton y Smith, 1999).</b></li> </ul>
<b>Rol de agresor-victimizado.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Quién participa tanto en el rol de agresor como de víctima (Sutton y Smith., 1999).</b></li> </ul>

Para clasificar a los niños en cada uno de los roles de actuación, se aplicarán dos preguntas diferentes tomadas del Cuestionario de Acoso Escolar (CAE)<sup>21</sup>. Para dicha clasificación se ha utilizado el criterio de frecuencia; el período indicado en esta frecuencia es “este año escolar”:

*“Durante este año escolar, ¿Has sido maltratado alguna vez por otro u otros estudiantes?”.*

*“Durante este año escolar, ¿Has maltratado a otro compañero como Luís lo hace en la historia?”.*

Para ambas preguntas los estudiantes podrían escoger una de las opciones siguientes: A) Nunca, B) Pocas veces, C) Algunas veces, D) Muchas veces, E) Siempre. Para clasificar a los estudiantes en cada uno de los roles (ver Figura 8), el alumno debe responder de la siguiente manera:

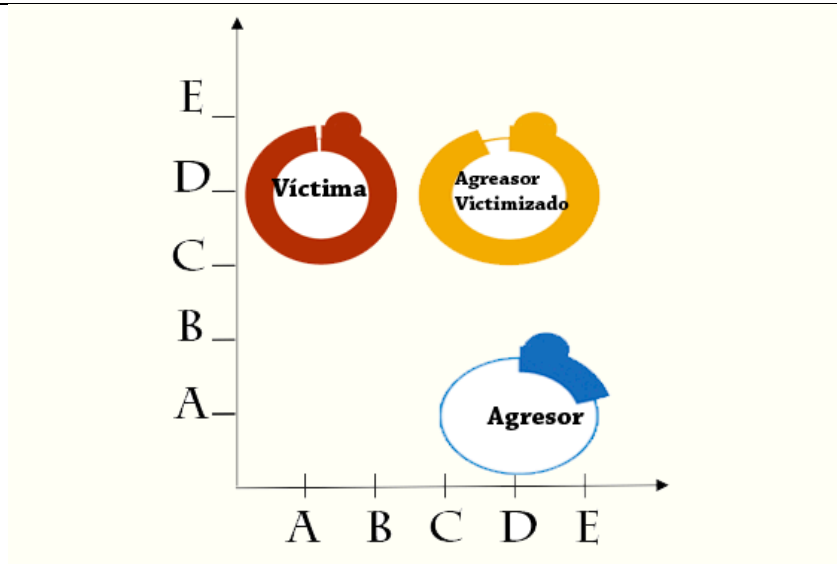
- Si el estudiante contesta A) ó B) a ambas preguntas entonces él será clasificado como **participante no directo en la dinámica del maltrato entre compañeros.**
- Si el estudiante contesta a la primera pregunta con A) ó B) y a la segunda pregunta con C), D), ó E) entonces él será clasificado como **agresor.**
- Si el estudiante contesta a la primera pregunta con C), D), ó E) y a la segunda pregunta con A) ó B), entonces él será clasificado como **víctimas.**
- Si el estudiante contesta, ha ambas preguntas con C), D), ó E), entonces será clasificado como **agresor victimizado.**

Para asegurar la clasificación de los niños en los roles antes mencionados, se puede verificar en el cuestionario CAE, mediante los indicadores tipo de maltrato vivido (ítems 44 al 56) y tipo de maltrato ejecutado (ítems 57 al 69) la frecuencia y la forma específica del maltrato al que se ve sometido o ha llevado a cabo en la escuela.

---





<sup>21</sup> Véase Anexo 1, en el Cuestionario de Acoso escolar (CAE), preguntas 16 y 17.

FIGURA 8. Adjudicación a cada uno de los roles de actuación siguiendo el criterio de frecuencia. Nunca (a) pocas veces (b) Algunas veces (c), Muchas veces (d) ó Siempre (e).



Respecto a las *variables individuales, familiares, escolares y calidad de vida*, se han seleccionado por ser aquellas que la literatura e investigaciones previas han relacionado con el fenómeno del maltrato entre compañeros (véase Cuadro VII).

CUADRO VII. Variables de acuerdo a la dimensión individual, familiar, escolar y calidad de vida.

Dimensiones	Variables
<b>Plano Individual</b> 	1. Propensión a la culpabilidad 2. Empatía hacia las víctimas. 3. Actitudes favorables hacia la violencia
<b>Plano familiar</b> 	4. Apoyo familiar 5. Conflicto familiar 6. Maltrato infantil en el ambiente familiar 7. Supervisión paterna
<b>Plano escolar</b> 	8. Gusto por la escuela. 9. Molestias escolares. 10. Relación positiva con los iguales. 11. Apoyo emocional percibido 12. Percepción de control que ejerce la escuela respecto al acoso escolar. 13. Relación positiva con los profesores.
<b>Calidad de vida</b> 	14. Calidad de vida: Calidad de vida física Calidad de vida emocional Calidad de vida autoestima Calidad de vida familiar Calidad de vida amigos Calidad de vida escolar



A continuación, se exponen dichas variables así como su definición y justificación de acuerdo al marco teórico de referencia:

### **1. Propensión a la culpabilidad**

Definición: Sentimiento de culpa que involucra remordimiento y pesar, en una situación hipotética de maltrato donde participa el sujeto como agresor.

Justificación:

Si la culpa es una emoción que involucra un sentido de responsabilidad que puede inhibir comportamientos desafiantes en los niños y adolescentes, se podría esperar niveles más altos de culpabilidad frente a la ejecución de un episodio de maltrato en los niños víctimas (por ser niños no agresivos que suelen no responder a los ataques) y niveles más bajos en los agresores y agresores victimizados considerando que estos propician un clima de relaciones moralmente perverso exhibiendo una actitud prepotente de abuso de aquellos que no saben o no pueden defenderse por sí mismos.

### **2. Empatía hacia las víctimas de malos tratos**

Definición: Capacidad del niño de tomar conciencia de los sentimientos de las víctimas de maltrato.

Justificación:

Sobre la base de la hipótesis de Dautenhahn y Woods (2003) sobre la empatía controlada (véase apartado 2.1.1), se ha querido evaluar la empatía hacia las víctimas de maltrato con el fin de conocer la realidad de la conducta empática (lo que efectivamente siente el sujeto) específicamente hacia los niños que son objeto de malos tratos (p.ej. “siento lástima y ganas de ayudarlo”; “me siento mal al ver que es maltratado injustamente”).

### 3. **Actitudes favorables hacia la violencia**

Definición: Aceptación de la conducta violenta por parte de los sujetos.

Justificación:

Como se ha podido comprobar en el marco teórico, no pocos estudios han hallado relevantes conexiones empíricas entre esta variable y el comportamiento de maltrato (p.ej., Bosworth et ál., 1999). Así los niños agresores están más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia entre las relaciones interpersonales con sus iguales. En este sentido, el estar a favor de la violencia incrementaría considerablemente el riesgo de ejercerla en todas sus formas.

### 4. **Conflicto familiar**

Definición: se entiende como el conflicto manifiesto entre los padres desde la perspectiva de los hijos, así como la percepción de desinterés de los padres hacia este y la conflictividad dentro de la familia en general.

Justificación:

El “conflicto familiar” es uno de los grandes apartados que se mencionan en la literatura y que relaciona la conducta de maltrato con la familia. Se hace referencia a que la presencia de peleas y disputas frecuentes en la pareja, así como al desapego emocional en la relación padres e hijo y los conflictos entre los miembros de la familia, incrementan el riesgo de involucrarse en situaciones de malos tratos hacia los iguales.

### 5. **Maltrato infantil procedente del entorno familiar**

Definición: Cualquier acción u omisión, no accidental que provoque un daño físico o psicológico al niño por parte de sus padres o cuidadores.

Justificación:

La experiencia de ser maltrato constituye un grave riesgo para el bienestar psicológico de los niños. Resultados hallados en diversos estudios muestran que los niños que son maltratados dentro de la familia presentan más probabilidad de maltratar a sus iguales, en comparación con los niños que no sufren tal experiencia

(Sternberg et ál., 1993; Schwartz et ál., 1997). Trianes (2000) también señala que el haber sufrido maltrato físico, emocional y sexual aumenta la probabilidad de ser victimizado por sus iguales y de experimentar problemas psicológicos.

## **6. Apoyo emocional percibido en la familia**

Definición: hace referencia a las muestras de afecto y aceptación recibido de los padres a través de manifestaciones explícitas o de comportamientos que denotan protección y cariño.

Justificación:

De entre todos los tipos de apoyo prestados en la familia (instrumental, social, emocional y motivacional), resulta especialmente importante el emocional, puesto que la afectividad permite al niño organizar su relación individual con el mundo que le rodea (Comellas, 1993), manifestar un bienestar psicológico (Oliva, Parra y Sánchez, 2002) y presentar en menor medida problemas conductuales que aquellos que han crecido en un clima emocional menos cálido (Darling y Steinbreg, 1993), en este sentido, los niños agresores perciben carencia de vínculos afectivos y disponibilidad en su familia (Oliver et al, 1994).

## **7. Supervisión paternal**

Definición: se entiende por supervisión paternal al grado en que los padres son conscientes de dónde se encuentra y con quién se relaciona su hijo.

Justificación:

De acuerdo a la literatura (Bowers et ál., 1994; Olweus, 1994, 1999; Rican, 1995), la falta de implicación de los padres respecto a la supervisión de sus hijos es uno de los correlatos más importante en la conducta de maltrato (entre los niños agresores y agresores victimizados).

## 8. **Gusto por la escuela**

Definición: percepción de agrado que manifiestan los alumnos respecto al entorno escolar.

Justificación:

El gusto por la escuela, se ha encontrado relacionado con el verse envuelto en episodios de malos tratos. Por ejemplo, Ahmed y Braithwaite (2004), encontraron que en las medidas de agrado por la escuela, los niños que no estaban envueltos en la dinámica puntuaron significativamente superior que las víctimas, agresores y agresores victimizados, siendo estos últimos los que informaron menor gusto por la escuela.

## 9. **Molestias escolares**

Definición: molestias o disgustos (en las relaciones interpersonales y en el ámbito académico) que ha experimentado el alumno dentro del ámbito escolar.

Justificación :

La elección de esta variable se basa en los resultados de Ahmed y Braithwaite (2004) donde señalan que los niños víctimas, agresores y agresores victimizados experimentan niveles más altos de molestias diarias en comparación con los niños no participes directos en la dinámica de los malos tratos. De este grupo son los niños agresores victimizados y las víctimas los que experimentan niveles más altos de malestar.

## 10. **Apoyo emocional percibido en situaciones de maltrato**

Definición: Se refiere a la disponibilidad de alguien (profesores, amigos y compañeros) con quien contar en una situación de maltrato, e incluye aquellas conductas que fomentan los sentimientos de bienestar afectivo, y que provocan que el niño perciba el sentimiento de estima o ayuda que le permiten emocionalmente pasar el mal momento.

Justificación:

Se ha sugerido que el apoyo de los profesores e iguales puede reducir las consecuencias negativas del maltrato (Rigby, 2000) considerando por ejemplo que

uno de los beneficios que proporcionan las relaciones con compañeros de clase y amigos es servir de amortiguador frente al sufrimiento por acontecimientos estresantes de la vida (Dodge, Bates y Pettit, 1990).

### **11. Control que ejerce la escuela respecto al maltrato**

Definición: Percepción del niño en relación a la frecuencia del maltrato dentro de la escuela, al sentimiento de seguridad del alumno en el contexto escolar y a la respuesta del profesorado ante las situaciones de maltrato.

Justificación:

Para Batsche y Knoff (1994), la falta de respuesta de la escuela ante la violencia que en ella se produce es considerada como una condición de riesgo para el problema de los malos tratos. En este sentido, se ha demostrado que la percepción del control que ejerce la escuela sobre los episodios de maltrato es significativamente superior en los niños que no están envueltos en dichos episodios en comparación con los niños agresores, víctimas y agresores victimizados, estos últimos están menos convencidos sobre el control que la escuela ejerce sobre el problema (Ahmed y Braithwaite, 2004).

### **12. Relación positiva con los iguales**

Definición: Percepción de los alumnos respecto a las relaciones de cercanía, amistad y afectividad que establecen con sus compañeros.

Justificación:

Los resultados que se repiten en las investigaciones es que los niños víctimas y los agresores victimizados suelen estar aislados, no tienen amigos (o tienen muy pocos), y son bastante impopulares, sufriendo ambos problemas en mayor medida que los agresores. La falta de amigos puede originar el inicio de la victimización, y ésta puede hacer que disminuya aún más su popularidad y su aislamiento (Cowie, 2000; Salmivalli et ál., 1996; Smith et ál., 2004). Se ha sugerido, además, que tener amigos y caer bien protegen contra la victimización (Hodges, Boivin, Vitaro, y Bukowski, 1999).

### 13. **Relación con los profesores**

Definición: Percepción que el niño mantiene de su relación con los profesores, entendiendo por ésta cuestiones como confianza, ayuda que recibe, interés que le muestra por sus problemas e intereses personales.

Justificación:

Apenas se han realizado investigaciones sobre qué condiciones incrementan el riesgo de que surja la dinámica del maltrato entre iguales y las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos, pero los escasos estudios existentes sugieren que los agresores tienden a tener vínculos escolares bajos y los agresores victimizados parecen incluso tener más bajos niveles en los vínculos escolares que el resto de los niños (Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu, Simons-Morton, 2001). Además, parece que la relación profesor/alumno es una fuente importante de información que los propios alumnos utilizan cuando realizan juicios de aceptación o rechazo acerca de sus compañeros (Hughes, Cavell y Willson, 2001).

### 14. **Calidad de vida**

Definición: Satisfacción o bienestar del niño con relación a sus condiciones de vida en el ámbito físico, emocional, autoestima, familiar, amigos y escuela.

Justificación:

Aunque se ha estudiado el bienestar psicológico (estrés, ansiedad, depresión, etc.) de los niños envueltos en el problema de los malos tratos entre iguales (Rigby y Cox 1996; Slee 1995), hay una escasez de literatura que relaciona los efectos del acoso escolar en la calidad de vida del niño desde una perspectiva multidimensional. Por otro lado, este concepto permite atender las necesidades de los alumnos, detectar desigualdades entre grupos de alumnos y puede guiar el desarrollo de programas de prevención de conductas de riesgo. Tomando en cuenta estos aspectos, se ha querido profundizar en la satisfacción de la calidad de vida del niño en las dimensiones física, emocional, familiar, amigos, autoestima y escuela, ya que son dimensiones que evalúan los aspectos personales del niño y los ambientes que le rodea.

b). *Técnicas de recogida de información*

Como primera técnica de recogida de información, en la primera fase del estudio se ha utilizado el cuestionario escrito. Según Sierra (1985), el cuestionario es la técnica de recogida de datos más utilizada en la investigación por encuesta; a través de él podemos obtener una cantidad importante de información relativa a las variables que nos interesa estudiar, es fácil de aplicar (simultáneamente se pueden administrar a un grupo amplio de alumnos), y sobre todo tiene la ventaja de garantizar el anonimato de los niños que lo cumplimentan.




Al respecto, cada cuestionario utilizado consta de una clave en donde el niño debe escribir un código (la primera letra de su nombre, la de su primer apellido y luego la del segundo, seguida de su edad), de esta forma podemos cruzar los datos de los dos cuestionarios aplicados. Los materiales utilizados para la obtención de los datos han sido dos cuestionarios: 1) *Cuestionario de Acoso escolar (CAE)* “ad hoc” para el estudio, cuyo objetivo es valorar la dinámica del *Bullying* y (véase anexo 2) y 2) *Cuestionario Kindl para niños* (Ravens-Sieberer y Bullinger, 2000) en sus dos versiones: el *Kid-Kindl* y *Kiddo-Kindl*, que abarcan el rango de edad de 8 a 16 años. A continuación se pasa a detallar cada uno de ellos.

- *Cuestionario de Acoso escolar “ad hoc” (CAE)*: este cuestionario consta de 98 ítems divididos en cuatro dimensiones: actitudes frente al maltrato entre escolares, experiencia de maltrato entre escolares, ambiente familiar y ambiente escolar.

Evalúa la percepción de los alumnos con respecto a los distintos aspectos que mantienen y/o protegen del maltrato entre compañeros a través de los siguientes indicadores: Propensión a la culpabilidad en situaciones hipotéticas donde participa el sujeto como agresor, empatía hacia las víctimas, legitimidad de la violencia, apoyo familiar, supervisión familiar, desarmonía familiar, refuerzo negativo de la conducta agresiva, agrado por la escuela, relación positiva con los iguales, relación positiva con los profesores, molestias escolares, percepción de control que ejerce la escuela respecto al maltrato y apoyo emocional percibido en la escuela.

A continuación, separados por dimensiones, se presentan los indicadores citados y el número de ítems (véase Cuadro VIII).

CUADRO VIII. Indicadores (variables) y números de ítems del CAE.

Cuestionario		Indicadores	Nº Ítems
<b>Plano personal</b> 	Actitudes frente al <i>Bullying</i>	Propensión a la culpabilidad	1, 2, 3*, 4 y 5*
		Empatía hacia las víctimas.	18, 19, 20* y 21*
		Actitudes favorables hacia la violencia	22*, 23 y 24
	Experiencia de maltrato entre escolares	Frecuencia de acoso escolar vivido.	16
		Frecuencia de acoso escolar ejecutado	17
		Tipo de acoso escolar vivido	44,45,46,47,48,49, 50,51,52,53,54,55 y 56
Tipo de acoso escolar ejecutado		57,58,59,60,61,62, 63,64,65,66,67,68 y 69	
<b>Plano familiar</b> 	Apoyo familiar	70*, 71, 72 y 73*	
	Conflicto familiar	78*, 80*, 84 y 85	
	Maltrato infantil en el ambiente familiar	87,88,89,90,91,92 y 93	
	Supervisión paternal	79,82,83 y 86	
	Refuerzo de la conducta agresiva.	81	
<b>Plano Escolar</b> 	Gusto por la escuela.	36 y 37	
	Molestias escolares.	38,39,40,41,42 y 43	
	Relación positiva con los iguales.	25, 26* y 27	
	Apoyo emocional percibido	6, 7*, 8*,9, 10*, 11, 12, 13, 14 y 15	
	Percepción de control que ejerce la escuela respecto al maltrato.	28*, 29*, 30*, 31*, 32, 33, 34 y 35	
	Relación positiva con los profesores.	74, 75*, 76* y 77*	



El formato de respuesta se basa en escalas tipo Likert de cinco categorías. Categorizada mediante cualificadores lingüísticos apropiados a los contenidos de cada enunciado (Cuadro IX). Así tenemos una escala referida a *Intención respecto a ciertas actitudes o creencias*, otra a la *Frecuencia* con que se da la conducta y por último, al *grado de acuerdo o desacuerdo* respecto a actitudes o creencias.

CUADRO IX. Formato de respuesta CAE.

Escala de categorías	Categorías de Respuesta posible
<b>Intención respecto a ciertas actitudes o creencias.</b>	(1) Es muy improbable, (2) es casi improbable, (3) No estoy seguro/a, (4) es casi probable, (5) es muy probable.
<b>Frecuencia con que se da una conducta determinada.</b>	(1) Nunca, (2) Pocas veces, (3) Algunas veces, (4) Muchas veces, y (5) Siempre.
<b>Grado de desacuerdo o acuerdo respecto a las actitudes o creencias.</b>	(1) Estoy totalmente en desacuerdo, (2) Estoy en desacuerdo, (3) No estoy seguro/a, (4) Estoy de acuerdo, y (5) Estoy totalmente de acuerdo.

Cabe señalar que de los 98 ítem, 20 evalúan de forma inversa el constructo al que se refieren, estos son: propensión a la culpabilidad (ítem 3\* y 5\*), empatía hacia las víctimas (ítem 20\* y 21\*), actitudes favorables hacia la violencia (ítem 22\*), apoyo familiar (70\* y 73\*), conflicto familiar (78\* y 80\*), relación positiva con los iguales (ítem 26\*), apoyo emocional percibido (ítem 7\*, 8\* y 10\*), percepción de control que ejerce la escuela respecto al maltrato (28\*, 29\*, 30\* y 31\*) y relación positiva con los profesores (ítem 75\*, 76\* y 77\*).

Por ejemplo, la variable propensión a la culpabilidad se valora a través de 5 ítem, siendo la puntuación mínima de 5 y la máxima 25. Así tenemos que, frente a la afirmación “si otros niños se divierten con lo que le hice a Juan y a María, yo no me sentiría culpable” (ítems 3\*) las opciones de respuesta se sitúan en una escala de 5 puntos: (1) es muy improbable, (2) es casi improbable, (3) No estoy seguro/a, (4) es casi probable, (5) es muy probable.

Al tabular los datos la respuesta del sujeto se invierte, por cuanto el valor 5 se convierte en 1 y viceversa; el 4 se convierte en 2 y viceversa, mientras que la respuesta 3 permanece igual.

Los puntajes totales de cada indicador se obtienen sumando los ítems correspondientes a cada uno de ellos, así a mayor puntuación total más propenso es de sentirse culpable frente a una situación de *bullying*.

El cuestionario, consta de un apartado introductorio, con indicación del objetivo del cuestionario y de las principales orientaciones para complementarlo (Ver anexo 1). Así mismo, como primera instrucción se le pide al encuestado que antes de comenzar a responder lea una historia que relata una situación de *bullying*, de esta forma se sitúa al alumno en la temática. La historia es la siguiente:

*“Había una vez un niño llamado LUIS y una niña llamada ANA que varias veces a la semana acosaban a algunos de sus compañeros, por ejemplo: cuando veían a MARÍA o a JUAN sin que estos le hicieran nada, Luís y Ana los insultaban o les decían garabatos, se burlaban de ellos o no los dejaban jugar, varias veces Luis y Ana golpearon sin ningún motivo a estos niños. Había días en que los echaban de su grupo para que se quedaran solos y se sintieran mal, en otras ocasiones hablaban pestes de MARÍA y de JUAN solamente para que los demás niños no fueran sus amigos...”*

▪ *Cuestionario Kindl para niños (Ravens-Sieberer y Bullinger, 2000):* el cuestionario Kindl evalúa la percepción de la calidad de vida del niño y adolescente. Contiene una serie de preguntas distribuidas en seis dimensiones: bienestar físico, bienestar emocional, autoestima, familia, amigos y escuela. Las preguntas hacen referencia a la semana anterior a la entrevista. El cuestionario presenta diferentes versiones para cada grupo de edad. Para los menores de 4-7 años está disponible el *Kiddy-Kindl*, para los estudiantes de 8-12 años esta dirigido el *Kid-Kindl*, mientras que el *Kiddo-Kindl* es para los estudiantes de entre 13 y 16 años, todas evalúan las mismas dimensiones. A

continuación se presentan las variables e ítems utilizados en las versiones Kid-Kindel y Kiddo-Kindel (Cuadro X).

CUADRO X. Variables e ítems de los cuestionarios Kid-Kindl y el Kiddo-Kindl.

Dimensiones	Variables	Ítem <i>Kid-Kindl</i>	Ítem <i>Kiddo-Kindl</i>
<b>CALIDAD DE VIDA</b>	Calidad de vida física	1...me he sentido enfermo/a 2...me ha dolido algo 3... he estado muy cansado/a 4... he tenido mucha fuerza y energía	<b>1... me he sentido enfermo/a</b> <b>2...me ha dolido algo</b> <b>3... he estado muy cansado/a</b> <b>4... he tenido mucha fuerza y energía</b>
	Calidad de vida emocional	5...me he reído y divertido mucho 6... me he aburrido mucho 7... me he sentido solo/a 8...he sentido miedo	<b>5...me he reído y divertido mucho</b> <b>6... me he aburrido mucho</b> <b>7... me he sentido solo/a</b> <b>8... he sentido miedo o me he sentido inseguro/a</b>
	Calidad de vida autoestima	9...Me he sentido orgulloso de mí mismo/a 10...me he gustado a mí mismo/a 11...me he sentido bien conmigo mismo/a 12...he tenido muchas buenas ideas	<b>9...me he sentido orgulloso de mí mismo/a</b> <b>10...me he gustado a mí mismo</b> <b>11...me he sentido satisfecho conmigo mismo/a</b> <b>12... he tenido muchas buenas ideas</b>
	Calidad de vida familiar	13... me he llevado bien con mis padres 14...me he sentido a gusto en casa 15... hemos tenido fuertes discusiones o peleas en casa. 16... mis padres me han prohibido cosas.	<b>13... me he llevado bien con mis padres</b> <b>14...me he sentido a gusto en casa</b> <b>15... hemos tenido fuertes discusiones o peleas en casa</b> <b>16... me he sentido agobiado/a por mis padres</b>
	Calidad de vida amigos	17... he jugado con amigos/as. 18... les he caído bien a otros chicos/as. 19... me he llevado bien con mis amigos/as. 20... me he sentido diferente de los demás.	<b>17. ... he hecho cosas con mis amigos/as</b> <b>18. ...les he caído bien a los demás.</b> <b>19... me he llevado bien con mis amigos/as</b> <b>20... me he sentido diferente de los demás</b>
	Calidad de vida escuela	21... he podido hacer bien las tareas escolares 22...me han gustado las clases 23... me ha preocupado mi futuro 24... he tenido miedo de sacar malas notas	<b>21... he podido hacer bien las tareas escolares</b> <b>22... me han interesado las clases</b> <b>23... me ha preocupado mi futuro</b> <b>24... he tenido miedo de sacar malas notas</b>

Como vemos, tanto el *Kid-Kindl* como el *Kiddo-Kindl* constan de 24 ítems, la diferencia entre ambos radica en la adaptación de *palabras o conceptos* propios de la edad (véase Cuadro XI).

CUADRO XI. Comparación del Kid-Kindl como el Kiddo-Kindl en relación a los conceptos.

Nº del Ítems	<i>Kid-Kindl</i> (8-12 años)	<i>Kiddo-Kindl</i> (13-16 años)
8	He sentido miedo	He sentido miedo o me he sentido inseguro/a.
11	Me he sentido bien conmigo mismo/a	Me he sentido satisfecho conmigo mismo/a
16	Mis padres me han prohibido cosas.	Me he sentido agobiado/a por mis padres.
17	He jugado con amigos/as.	He hecho cosas con mis amigos/as
18	Le he caído bien a otros chicos/as.	Le he caído bien a los demás.
22	Me han gustado las clases.	Me han interesado las clases las clases.

Las respuestas del *Kid-Kindl* y el *Kiddo-Kindl* se recogen en escala tipo Likert de cinco categorías, referida a la *frecuencia* con se da una conducta determinada siendo las categorías de respuesta: (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) Algunas veces, (4) casi siempre, y (5) Siempre, excepto la versión Kiddy, que presenta tres categorías de respuesta: (1) Nunca, (2) algunas veces, (3) Muy a menudo.

#### 5.2.4.2. *Técnicas de recogida de información en la segunda fase del estudio (cualitativa).*

Pensadas especialmente para recolectar datos en el "segundo momento" del estudio, la naturaleza narrativa de estas técnicas e instrumentos las hace apropiadas y ajustadas a las intenciones de nuestro estudio, por cuanto, entendemos que la técnica conversacional y/o narración como la metodología biográfica, permiten responder a los objetivos de esta fase.

La *Historia de Vida* se lleva a cabo a través de una *entrevista autobiográfica semiestructurada*, esta se dirige a las estudiantes en los roles directos de víctimas, agresoras y agresoras victimizadas, además, se ha utilizado la técnica de la *fotografía*.

La entrevista mediada por fotografías utiliza fotos como estímulo de la conversación entre la persona que entrevista y la que es entrevistada.

Así, se busca que las estudiantes reconstruyan retrospectivamente lo que han sido las diversas vivencias, acciones o experiencias que les han sucedido en determinados contextos sociales y personales, por cuanto el objetivo mismo de la investigación biográfica es la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva (aunque también se abordan sus expectativas y perspectivas futuras).

A través de la entrevista semiestructurada, las entrevistadas son inducidas a reconstruir su historia de vida, mediante una serie de cuestiones temáticas (referidas a su etapa infantil, primaria y enseñanza secundaria) que van estimulando que las entrevistadas hagan un recuento de su vida situadas en el presente pero mirando hacia el pasado para proyectarse luego hacia un futuro (Figura 9). Con las fotografías se busca que cada entrevistada asuma un papel más activo en el proceso de recogida de información. De acuerdo a Collier y Collier (1986), la entrevista mediada por la foto o elicitación fotográfica, es un recurso muy desarrollado en el trabajo de campo en la investigación social.

---

FIGURA 9. Temporalización de la estructura de la entrevista.

---



En el ámbito educativo, la técnica de la fotografía ha sido utilizada desde hace poco tiempo, no obstante, aunque su uso ha sido lento ha pasado a tener gran significatividad en la investigación educativa (Prosser, 2007; Colás y Jiménez, 2004) ya que ha demostrado ser una herramienta poderosa de reflexión para los participantes, en tanto la foto actúa como generadora de recuerdos y experiencias del pasado, provocando respuestas, interpretaciones y sentimientos en el marco de las entrevistas de investigación (Harper 2002; Hurworth, 2003).

Para Pujadas (2000) la utilidad de poder consultar los álbumes fotográficos con el informante durante las sesiones de entrevista radica en que se puede “[...] situar al propio sujeto en el contexto de los acontecimientos que nos está narrando y de dar entrada a recuerdos adormecidos u olvidados” (Pujadas, 2000: 138).

Las ventajas de utilizar las fotografías son muchas, por ejemplo: el sujeto no solo toma el papel principal en la entrevista haciendo uso de sus conocimientos, sino también, permite que la tensión de ser el "sujeto objeto de estudio" se reduzca, ya que las fotografías pasan a ser el foco central de la entrevista (Collier y Collier, 1986).

También permite un mayor entendimiento y confianza entre el entrevistador y entrevistado (Hurworth 2003), especialmente cuando se busca hacer partícipes a los sujetos que por distintas razones les cuesta algo más relatar sus experiencias ( ya sea porque no han desarrollado adecuadas habilidades orales, o porque tienen miedo de hablar en público, etc.,) por cuanto las imágenes nos ayudan a “hablar” cuando no podemos encontrar las palabras, en este sentido, la foto en la entrevista se transforma es un estímulo que invita a los sujetos a compartir aspectos de sus vidas, facilita la expresividad y emotividad (Miles y Kaplan, 2005; Harper, 2002). En este sentido, Harper afirma que:

*“Las imágenes tienen la capacidad de evocar elementos más profundos de la conciencia humana que las palabras; los intercambios basados exclusivamente en*

*palabras utilizan menos capacidad cerebral que aquellos intercambios en los cuales el cerebro procesó tanto imágenes como palabras” (Harper, 2002: 13).*

Así mismo, las imágenes, sean estas producidas o provistas por los sujetos investigados permiten descubrir dimensiones, temas, preocupaciones e intereses a estudiar que no habían sido considerados inicialmente por el investigador (Bolton, et ál., 2001; Mizen y ofosu-Kusi 2007).

En nuestro caso, hemos considerado que el uso de esta técnica era una excelente manera de ofrecer a los adolescentes la oportunidad de hablar en torno a aspectos específicos de su realidad pasada (y también de sus expectativas futuras) ya que nos permitiría una comprensión más acabada de las identidades de las estudiantes que las entrevistas tradicionales.

Se tomaron como referencia 9 fotografías de su vida personal dentro y fuera de la escuela, para ello y en un primer momento se les pidió personalmente a cada estudiante: Que llevara a la entrevista 9 fotografías que fueran altamente significativas, ya sea por las personas que aparecen o por los sentimientos y emociones que les provocan las imágenes o las situaciones plasmadas.

Ante las preguntas *¿Por qué has elegido estas fotografías? ¿Por qué son importantes para ti?* Las alumnas justificaron su elección con las siguientes razones:

- a) Porque estéticamente aparecían bien en las fotografías.
- b) porque las personas que aparecían eran muy importantes en su vida.
- c) Por los recuerdos gratos que dichas fotografías le evocaban.

A continuación se exponen los relatos que dan cuenta de la elección:

*“Porque son las que más me gustan. Y algunas, o sea, algunas son por las que salgo mejor, un poco más bonita”.*

*“ [...] Es muy importante porque por ejemplo, esta es la graduación de octavo y fue importante, fue un logro salir de octavo, eso me lleva a pensar en salir de cuarto medio y entrar a la universidad”.*

*“La elegí porque salgo con una persona importante para mí, que es mi madrina y siempre me ha estado apoyando. La Segunda es porque yo encuentro que esa etapa cuando uno es chico es la mejor, es la más bonita [...]”.*

*“Es que, ahí están todos los que conozco. Está mi tío, mi abuela, mi abuelo, mi tía y amigas de mi mamá que me habían cuidado cuando chica. Todos son importantes”.*


El set de fotografías elegidas por las propias estudiantes, debían registrar 3 etapas de su vida personal:

- 1) 3 fotografías en la etapa de educación infantil.
- 2) 3 fotografías de enseñanza básica.
- 3) 3 fotografías de educación media, que se corresponden con las etapas de la niñez, pre-adolescencia y adolescencia (véase apartado 5.2.4.3, administración de los instrumentos; realización de las entrevistas).



A partir de las 9 fotografías se llevó a cabo la entrevista pero sobre la base de un guión (véase Cuadro XII). Las preguntas sugeridas sirvieron de apoyo para la entrevistadora.

CUADRO XII. Guión de la entrevista

<b>Guión de la entrevista</b>		
<b>Fotografías</b> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Por qué has elegido estas fotografías? ¿Por qué son importantes para ti? ¿cuales son más importantes para ti? ¿Quiénes son ellos/as?</li> <li>▪ Las personas que aparecen ¿son importantes? ¿Por qué? ¿Qué han significado en tu vida? ¿Cómo han influido en ti (positiva o negativamente)? ¿Qué sentimientos tienes hacia esta/s persona/as?</li> <li>▪ ¿Por qué estas con tanta gente? O ¿Por qué estas solo/a?</li> <li>▪ ¿Te hubiese gustado traer la fotografía de alguien más?</li> </ul>	
<b>Etapas Preguntas</b>		
<b>Pasado</b> (recuerdos)	Primera Etapa de su vida (parvulo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo te ves en esta etapa? ¿Qué destacas de esta etapa?</li> <li>▪ ¿Por qué te gusta esta etapa? O ¿Por qué NO te gusta esta etapa?</li> <li>▪ ¿Qué hechos, sentimientos y experiencias, recuerdas de esta etapa?</li> </ul>
	Segunda Etapa de su vida (Enseñanza primaria)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo te ves en esta etapa? ¿Qué destacas de esta etapa?</li> <li>▪ ¿Por qué te gusta esta etapa? O ¿Por qué NO te gusta esta etapa?</li> <li>▪ ¿Qué hechos, sentimientos y experiencias, recuerdas de esta etapa? ¿Qué te gustaría olvidar de esta etapa.</li> </ul>
<b>Presente</b>	Tercera Etapa de su vida (Enseñanza Media)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cómo te ves en esta etapa? ¿Qué destacas de esta etapa?</li> <li>▪ ¿Fue difícil para ti pasar de Enseñanza Básica a Enseñanza Media?</li> <li>▪ ¿Por qué te gusta esta etapa? O ¿Por qué NO te gusta esta etapa?</li> <li>▪ ¿Qué hechos, sentimientos y experiencias, recuerdas de esta etapa? ¿Qué te gustaría olvidar de esta etapa?.</li> <li>▪ ¿Qué crees que la gente piensa de ti? ¿Y tu piensas lo mismo?</li> </ul>
<b>Futuro</b> (proyecciones)	Terminado el ciclo Educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cómo te ves al salir de enseñanza media a nivel personal y profesional.</li> </ul>
<b>Reflexión</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Por qué has querido contarme sobre tu vida? ¿Qué mensaje tienes para tus compañeros de colegio, profesores y/o padres?</li> </ul>

Como ya se ha hecho mención, nuestra elección para conformar los relatos de las jóvenes ha recaído sobre las historias de vida con entrevistas semi-estructuradas, no obstante, también se ha recopilado información consultando documentos personales que reflejan aspectos de las vidas de las jóvenes estudiantes, por ejemplo páginas de *facebook* (véase anexo 4). *Facebbok*, como red social, posibilita no solo la consolidación de relaciones ya establecidas y construir nuevos vínculos, sino también, posibilita que sus usuarios construyan y expresen su “yo”, publicando características de sí mismos y agregando y compartiendo su actividad en internet. Morduchowicz (2012) afirma que, mediante las redes sociales, los adolescentes buscan conocerse a sí mismos y construir una imagen ante los demás que les permita integrarse al grupo y ser uno más entre sus pares, por cuanto: “internet asiste al adolescente en este camino tan complejo, en el que las pruebas y los ensayos ante el “otro” virtual lo ayudan a pensar mejor su inserción, su pertenencia y su sociabilidad en el mundo real” (Morduchowicz, 2012:106). Es por esta razón que este documento (páginas de *Facebook*), por ser ricos en información nos ha permitido profundizar en algunas reflexiones que habían quedado en suspenso en la entrevista. Así mismo, el cuaderno de dibujo también nos aporta información, entendiendo que un dibujo es un documento autobiográfico que da cuenta de un suceso, visto, recordado o imaginado (Berger, J. Citado en EL PAIS, 2012).

#### 5.2.4.3. *Administración de los instrumentos*

##### 5.2.4.3.1. Administración de los cuestionarios

En la primera fase del estudio, tras concertar una reunión con la Directora del centro y los profesores, se les explico en qué consistía la aplicación de los cuestionarios para el alumnado ya que serian los/as profesores/as quienes administrarían los cuestionarios a los alumnos de forma colectiva, aunque finalmente, la Jefa de UTP, la directora y la orientadora del centro fueron quienes aplicaron los instrumentos a los alumnos. Luego de la visita se mantuvo el contacto por vía telefónica y por Email, a fin de completar, agregar o aclarar aspectos y dudas que surgieran posteriormente. A las profesionales

encargadas de pasar los cuestionarios se les entregó las siguientes directrices para garantizar que ambas ofreciesen la misma información (de esta forma se evitan posibles sesgos en la recogida de datos por exceso o defecto de información):

- Se presentaba el cuestionario señalando que estaba dentro de un proyecto de investigación.
- Posteriormente se mantenía la organización habitual del aula: los alumnos en filas, pero con las mesas separadas, para que no pudiesen observar las respuestas de sus compañeros.
- A continuación se les daban las instrucciones para cumplimentar el cuestionario y se les enfatizaban tres aspectos claves a la hora de contestar: 1) Se les daba la definición de *bullying* o acoso escolar, 2) Instrucciones para responder a los distintos tipos de pregunta, 3) El carácter anónimo de las respuestas, 4) La necesidad de ser sinceros, 5) Evitar mirar el cuestionario de sus compañeros.
- Se les daba la oportunidad de tomar el turno si necesitaban resolver posibles dudas o preguntas.

Los cuestionarios se pasaron en clase ordinaria y en el tramo horario de la mañana. Dada la relación de cercanía y respeto que sienten los alumnos hacia la Jefa de UTP y a hacia la directora del establecimiento, los cuestionarios se aplicaron en un ambiente de colaboración y motivación.

El tiempo invertido por cada participante para contestar el cuestionario oscilaba entre 30 y 50 minutos. Los datos fueron recogidos durante el segundo semestre del curso escolar 2008.

#### 5.2.4.3.2. Realización de las entrevistas

Tan importante es el diseño de la herramienta con la que, finalmente, se recoge la información, en este caso la entrevista, como la preparación previa del terreno en el que se va a utilizar dicha herramienta. Así, previo a la administración del instrumento, se dedicó tiempo al acondicionamiento del terreno, conscientes de la importancia del mismo no sólo, como es habitual, porque con ello se generan las condiciones más adecuadas para lograr una información lo más objetiva posible, sino también porque, los límites de tiempo existentes para llevar a cabo el trabajo de campo eran ciertamente estrechos teniendo en cuenta que el curso académico 2012 llegaba a su fin siendo inminente el inicio de los exámenes finales de las estudiantes.

A continuación se reflejan algunas de las medidas que se desarrollaron para la preparación del trabajo de campo:

- Se organizó una reunión entre la investigadora y el director del centro educativo y la orientadora del establecimiento con el propósito de dar a conocer los objetivos de la investigación y el beneficio global previsto.
- Cada estudiante sugerido/a ya sea por la orientadora o compañero/a asistió a una entrevista informal, previa a comenzar la autobiografía. En la cual como primer objetivo, se realizaba una pequeña entrevista con el fin de establecer un vínculo con el/la joven, posteriormente se le hacían un par de preguntas para determinar el tipo de conflicto vivido en el establecimiento y su rol de actuación en la dinámica del *bullying*. Durante la primera entrevista, si cumplían con las características para ser parte de la muestra, se les solicitaba el consentimiento a los adolescentes para participar en el estudio.
- Al alumnado se le presentaba el estudio de manera general “*estoy haciendo un estudio para conocer directamente las opiniones, los sentimientos, los lazos afectivos...Lo que hacen normalmente los/as jóvenes de tu edad*” [...]. Al respecto, se reforzaba que lo que realmente nos interesaba era conocer su

historia de vida, y no solo las situaciones conflictivas vividas en el establecimiento educativo.

- Se les señalaba el carácter voluntario de su participación, haciendo alusión a que si en algún momento se sentían incómodas podíamos suspender la entrevista. Se animaba, por lo tanto, a que aceptaran ser entrevistadas si realmente estaban interesadas en participar, finalmente aquellas alumnas que aceptaron fueron citadas para un próximo encuentro con el fin de ser entrevistadas, se les señalaba el aula, fecha y hora más adecuada para la realización efectiva de la entrevista.
- De igual forma, se enfatizaba el carácter anónimo y confidencial de la información reflejada en la entrevista. Se les indicaba que no irían sus nombres ni apellidos en la de estas, tenían además la opción, si así lo deseaban, de acceder a un seudónimo.
- Las entrevistas se realizaron en su propio entorno cotidiano, en este caso, su propio espacio educativo (aula de recursos).
- Las preguntas y respuestas trataron de enunciarse de forma próxima y cercana al lenguaje de los propios adolescentes.

El proceso de administración del instrumento fue el siguiente:

- Las estudiantes que cumplían con el perfil, que habían sido elegidas a partir de la técnica de “selección por redes” (véase apartado de selección de alumnos) y que deseaban ser parte del estudio, se les pidió 9 fotografías en tres momentos de su historia *\_jardín infantil* y su época de *enseñanza básica* (pasado) y tres fotografías en *enseñanza media* (presente)\_ pero que fueran para ellas significativas.
- El segundo encuentro fue para llevar a cabo la entrevista. El “mostrar sus fotos” promovió una cercanía y familiaridad entre las estudiantes y la

investigadora. El ritual de “mostrar sus fotos” permitió generar una situación de intercambio cómodo, donde las emociones estaban siempre presentes lo que facilitó que hablaran de sus familias, escolaridad, miedos y deseos, y en algunos casos, expresaran espontáneamente hechos dolorosos como abusos sexuales sufridos o desconsuelo frente al trabajo adolescente.

- La investigadora grabó las entrevistas y las transcribió inmediatamente después. Tanto las acotaciones como las reflexiones de la investigadora se registran al margen del guión de la entrevista.
- Al transcribir a texto escrito se utilizaron sólo las palabras de los propios participantes, cabe señalar que las entrevistas fueron completadas con información contextual sobre la situación de entrevista (por ejemplo: el entusiasmo de las participantes, el tono general de la conversación, los gestos etc.,).

### **5.3. ANÁLISIS DE DATOS**

Como ya se expuso en los apartados anteriores, en esta investigación se utilizó una estrategia mixta basada en la combinación de los enfoques cuantitativos y cualitativos. En base a lo anterior, los datos recogidos son de dos tipos: de naturaleza numérica y de naturaleza verbal. Cada uno de estos tipos de datos requerirá técnicas e análisis diferentes.

#### **5.3.1. Análisis de datos numéricos.**

Considerando que en la primera fase del estudio los propósitos fueron: 1) establecer una aproximación hacia el papel que pueden jugar una serie de variables personales, familiares y escolares en la dinámica del acoso escolar y 2) valorar la calidad de vida percibida por los niños y adolescentes envueltos directamente en la dinámica de los malos tratos entre compañeros, seguimos los siguientes pasos:

En primer lugar debíamos conocer qué tipo de pruebas estadísticas eran pertinentes a las características de los datos, así se intentó averiguar qué variables cumplían los requisitos necesarios para la aplicación de pruebas paramétricas y para ello se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (para contrastar la distribución normal de las variables) y la prueba de Levene (para conocer la igualdad de varianzas). Así, observando los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov (ver Tabla.3), se concluye que (de las 19 variables), la distribución de las variables *relación positiva con los iguales, gusto por la escuela, supervisión paternal y calidad de vida amistad* no se comportan como una distribución normal.

De acuerdo a la prueba de Levene para igualdad de varianzas, cuando dividimos a la muestra en dos grupos teniendo en cuenta las dos categorías de la variable género (niños y niñas), refleja una diferencia de varianzas entre ambos en las variables *apoyo emocional, relación positiva con los profesores y maltrato familiar* (ver Tabla. 4).

Cuando agrupamos la muestra en función del rol de actuación (agresor, víctima, agresor victimizado y participante no directo) vemos que las varianzas entre los grupos difieren en la variable *apoyo emocional en la escuela y gusto por la escuela* (Tabla 5) lo que nos indica que los sujetos de los cuatro grupos de actuación tienen puntuaciones medias similares en las 17 variables restantes.

TABLA 3 Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	
		67	67
N		67	67
Parámetros normales		7,134	7,627
Media		,0792	,8357
Desviación típica		,109	,077
Diferencias más extremas	Absoluta	,072	,048
	Positiva	-,109	-,077
	Negativa	,896	,627
Z de Kolmogorov-Smirnov		,398	,827
Sig. asintót. (bilateral)			
	TOTAL PROPORCION ALA OPORTUNIDAD		
	TOTAL APOYO ESCOLAR EN LA ESCUELA		
	TOTAL EMPATIA HACIA LA VIDA DE LOS DEACOS		
	TOTAL ACTITUD FAMILIAR HACIA LA VIOLENCIA		
	TOTAL RAZONES POSITIVAS CON IGUALES		
	TOTAL CONTROL QUE EJERCE LA ESCUELA		
	TOTAL GUSTO POR LA ESCUELA		
	TOTAL MOLESTIAS ESCOLARES		
	TOTAL APOYO ESCOLAR FAMILIAR		
	TOTAL RAZONES POSITIVAS CON LOS PROFESORES		
	TOTAL CONFLICTO FAMILIAR		
	TOTAL MALTRATO FAMILIAR		
	TOTAL SUPERVISION PATERNAL		
	TOTAL CAUDA DE VIDA FISICA		
	TOTAL CAUDA DE VIDA ESCOLAR		
	TOTAL CAUDA DE VIDA AUTISTIMA		
	TOTAL CAUDA DE VIDA FAMILIAR		
	TOTAL CAUDA DE VIDA AMIGOS		
	TOTAL CAUDA DE VIDA ESCOLAR		

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.



TABLA 4. Pruebas Levene para los grupos formados en función del género.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
TOTAL PROPENSION A LA CULPABILIDAD	,627	1	65	,431
TOTAL APOYO EMOCIONAL EN LA ESCUELA	,014	1	65	,907
TOTAL EMPATIA HACIA LA VITCIMA DE ACOSO	,136	1	64	,714
TOTAL ACTITUD FAVORABLE HACIA LA VIOLENCIA	,296	1	63	,588
TOTAL RELACIONES POSITIVAS CON IGUALES	,097	1	63	,756
TOTAL CONTROL QUE EJERCE LA ESCUELA	,237	1	64	,628
TOTAL GUSTO POR LA ESCUELA	,720	1	64	,399
TOTAL MOLESTIAS ESCOLARES	,111	1	64	,740
TOTAL APOYO EMOCIONAL FAMILIAR	6,211	1	64	,015
TOTAL RELACION POSITIVA CON LOS PROFESORES	6,982	1	64	,010
TOTAL CONFLICTO FAMILIAR	,733	1	63	,395
TOTAL MALTRATO FAMILIAR	15,569	1	63	,000
TOTAL SUPERVISION PATERNAL	,059	1	63	,808
TOTAL CALIDAD DE VIDA FISICA	1,795	1	66	,185
TOTAL CALIDAD DE VIDA EMOCIONAL	,372	1	66	,544
TOTAL CALIDAD DE VIDA AUTOESTIMA	1,545	1	66	,218
TOTAL CALIDAD DE VIDA FAMILIAR	,002	1	65	,965
TOTAL CALIDAD DE VIDA AMIGOS	,393	1	65	,533
TOTAL CALIDAD DE VIDA ESCOLAR	,031	1	65	,861

TABLA 5. Prueba Levene para los grupos formados en función del rol de actuación (agresor, víctima, agresor victimizado y participante no directo).

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
TOTAL PROPENSION A LA CULPABILIDAD	2,206	3	63	,096
TOTAL APOYO EMOCIONAL EN LA ESCUELA	3,268	3	63	,027
TOTAL EMPATIA HACIA LA VITCIMA DE ACOSO	,405	3	62	,750
TOTAL ACTITUD FAVORABLE HACIA LA VIOLENCIA	2,038	3	61	,118
TOTAL RELACIONES POSITIVAS CON IGUALES	,974	3	61	,411
TOTAL CONTROL QUE EJERCE LA ESCUELA	,657	3	62	,582
TOTAL GUSTO POR LA ESCUELA	5,862	3	62	,001
TOTAL MOLESTIAS ESCOLARES	2,633	3	62	,058
TOTAL APOYO EMOCIONAL FAMILIAR	,997	3	62	,400
TOTAL RELACION POSITIVA CON LOS PROFESORES	1,167	3	62	,330
TOTAL CONFLICTO FAMILIAR	,418	3	61	,740
TOTAL MALTRATO FAMILIAR	1,496	3	61	,225
TOTAL SUPERVISION PATERNAL	,974	3	61	,411
TOTAL CALIDAD DE VIDA FISICA	,693	3	64	,560
TOTAL CALIDAD DE VIDA EMOCIONAL	,691	3	64	,561
TOTAL CALIDAD DE VIDA AUTOESTIMA	1,151	3	64	,335
TOTAL CALIDAD DE VIDA FAMILIAR	2,307	3	63	,085
TOTAL CALIDAD DE VIDA AMIGOS	1,256	3	63	,297
TOTAL CALIDAD DE VIDA ESCOLAR	,683	3	63	,566

Podemos decir que, poco más de la mitad de las variables analizadas cumplen los requisitos para la aplicación de las pruebas paramétricas (en cuanto a distribución normal e igualdad de varianzas), por tanto se han llevado a cabo análisis no paramétricos debido a que no todas las variables cumplían los supuestos requeridos para un tratamiento paramétrico.

En segundo lugar, y con el fin de obtener una visión global de la dinámica del acoso escolar (en cuanto a la incidencia del maltrato y sus tipologías según género, edad y las variables individuales, escolares y familiares) se llevó a cabo un análisis de frecuencia. Luego, para estudiar la asociación entre la adopción de los roles de actuación y las variables antes señaladas se realizó un análisis de correlación bivariada. Para conocer si existían diferencias en dichas variables entre los sujetos con diferente rol de actuación, se utilizaron procedimientos no paramétricos (prueba U de Mann Whitney), la misma prueba se utilizó para conocer las diferencias en Calidad de Vida entre los sujetos que adoptan distinto rol en la dinámica del acoso escolar.

### *5.3.2. Análisis de los datos verbales.*

Tomando como base tareas implicadas en el análisis de datos verbales según Rodríguez, Gil y García (1996), llevamos a cabo: 1) la reducción de datos, proceso que realizamos a partir de la lectura de los documentos, separación de unidades de significado siguiendo criterios temáticos, identificación y clasificación, es decir, elaboración de categoría y asignación de códigos y definición; 2) continuamos con la disposición y transformación de los datos organizados en tablas y gráficas; y 3) obtuvimos los resultados y sacamos las conclusiones.

#### *5.3.2.1. Reducción de datos:*

##### *a) Unidad de análisis*

La propuesta de análisis adoptada se articula, básicamente, a partir del *enunciado* entendido por Bajtín (1999) como la unidad básica de análisis de ámbito micro. El *enunciado*, posee ciertos rasgos característicos; la *Frontera* (aquello que enmarca al enunciado) viene dada por el cambio de los sujetos discursivos, es decir, por la alternancia de los hablantes para ceder la palabra al otro (turnos del habla). Esta alternancia también da lugar a la respuesta (a la posibilidad de ser contestado), esto es, a la *Conclusividad* específica del enunciado. Según Bajtín, la posibilidad de una

respuesta (de tomar una postura de respuesta en relación con el enunciado) esta determinada entre otros factores por la *intencionalidad* discursiva del hablante. Así es como, el hablante se expresa por enunciados que se relacionan en párrafos, y éstos, conectados entre sí, crean el texto discursivo, manifestación total de la intención del hablante. Para la identificación de los enunciados se han tomado como criterio las características antes señaladas, especialmente el turno conversacional.

*b) Codificación y categorización*

En conjunto con la actividad de separar las unidades de análisis, se llevó a cabo la operación de categorización y codificación. La categorización es el proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad, mientras que la codificación es la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida. El proceso de construcción de las categorías (categorización) fue elaborado inductivamente, es decir, los sistemas de categorías se elaboraron a partir de la lectura y examen del material recopilado sin tomar en consideración categorías de partida. Así tenemos que:

*“ Al examinar los datos vamos reflexionando acerca del contenido de los mismos, nos preguntamos por el tópico capaz de cubrir cada unidad. De este modo se van proponiendo categorías provisionales (llamémosles también emergentes), que a medida que avanza la codificación pueden ir siendo consolidadas, modificadas o suprimidas a partir de la comparación de los datos incluidos en otras diferentes”*  
(Rodríguez et ál., 1996:210).

No utilizamos programas informáticos habituales (ATLAS-TI, AQUAD, NUD\*ITS, etc.), pues el procedimiento tradicional nos permite profundizar y comprender mejor todo el proceso; además el número de entrevistas que hemos realizado no es excesivo para su análisis. De manera que en este apartado procederemos a dividir el texto en fragmentos y asignarle códigos a los mismos. El proceso de codificación se ha llevado a cabo a través del método tradicional, es decir, no hemos utilizados programas informáticos habituales (ATLAS-TI, AQUAD, NUD\*ITS, etc.),

pues como señala Patton (2002) si bien estos ofrecen diferentes herramientas y formatos para codificar, los principios del proceso de análisis son los mismos, tanto si se hace manualmente como con la ayuda de un programa de ordenador. Además el número de entrevistas que hemos realizado no es excesivo para su análisis, de manera que se a procedido a dividir el texto en fragmentos asignándole códigos a los mismos. Así, el proceso fue el siguiente: al momento de transcribir las entrevistas en el ordenador, se dejó espacio al margen derecho para posteriormente hacer anotaciones al margen y comentarios. Tras leer en profundidad todas las entrevistas, se retomó la lectura del texto de cada entrevista, y mediante un rotulador se destacaron aquellas partes del texto importantes en función de los objetivos del estudio. En esta lectura se identificaron las etiquetas tentativas para estos trozos de datos considerados relevantes a través de notas al margen complementándolas además con comentarios que ayudaron a clasificar en tópicos o temáticas los datos.

A través del subrayado se destacaron partes del texto que luego sirvieron de citas textuales en el apartado de análisis de resultados. Con la intención de tener una comprensión cada vez más profunda, se llevaron a cabo varias lecturas repetidas (durante varias semanas). Una vez codificado todo el material, se agruparon todos los trozos de texto que correspondían a una misma categoría. Esta re-distribución nos permitió tener una visión global de cada categoría y de la información contenida, lo que nos permitió tomar la decisión de generar o no una sub-categoría. El sistema de categorización se ha integrado en tres dimensiones de análisis (Cuadro XIII).

CUADRO XIII. Dimensiones y categorías.

Dimensión	Categorías
<b>1. Socio-cultural</b>	Contexto Social
	Contexto institucional
	Contexto personal (actores sociales)
	Referentes significativos
<b>2. Personal</b>	Planos del Yo
	Valores/ motivaciones
<b>3. Relacional</b>	Relaciones
	Situaciones problemáticas
	Emociones

En cuanto a la dimensión socio-cultural (cuadro XIV), aparecen categorías y sub-categorías relativas al contexto social (Orientación intelectual-cultural y ausencia/participación en actividades sociales y de tiempo libre), al contexto institucional (familiar, extra-familiar y escuela) y al contexto personal (actores sociales; padre, madre, hermanos, novio y amigas ). Entre sus referentes o modelos se encuentran personas de su medio familiar: la madre y hermana mayor.

CUADRO XIV. Categorías y subcategorías en la dimensión socio-cultural.

DIMENSIÓN SOCIO-CULTURAL				
MEDIADORES				Referentes significativos
Categorías	Contexto Social	Contexto Institucional	Contexto Personal (actores sociales)	
Sub-categorías	Orientación intelectual-cultural	Familiar	Padre	Madre
	Ausencia/participación en actividades sociales y de tiempo libre.	Extra-familiar Escuela	Madre	Hermana mayor
			Hermanos	
Amigos				
			Novio	

La dimensión personal (véase Cuadro XV) esta representada por las categorías y sub-categorías referidas a los *planos del yo* que engloban la representación subjetiva que tienen las estudiantes de si mismas en varios ámbitos. Así también, se representan los *valores como las motivaciones* que mueven su actuar en los contextos en los que se desenvuelven. Como guía motivacional, por un lado aparecen en el discurso motivaciones relacionadas con valores individuales como la apertura al cambio personal (independencia para hacer y pensar lo que uno quiere) y el auto-engrandecimiento (logro de metas y poder en la vida personal). Así mismo, aparecen motivaciones relacionadas con valores colectivos como la auto-trascendencia (preocupación por el bienestar del otro).

CUADRO XV. Categorías y subcategorías en la dimensión personal.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS		SUB-CATEGORÍAS	
PLANO PERSONAL	Planos del yo		Ámbito Físico	Atractivo Físico
			Ámbito Académico.	Gusto por el estudio
				Competencia académica
				Competencia artística
			Ámbito Social.	Afecto positivo
			Ámbito Conductual.	Consideración por los demás.
				Conducta de liderazgo
				Conducta agresiva
				Conducta de retraimiento.
				Conducta de afiliación.
	Ámbito Emocional.	Impulsividad		
		Ansiedad		
		Forma de ser.		
	Motivaciones y valores	Individuales	Apertura al cambio personal	Valor de Independencia
Auto-engrandecimiento			Valor de Autonomía	
			Valor de Poder	
colectivos		Auto-transcendencia	Valor de Logro	
			Valor de Universalismo	
		Valor de Benevolencia		

Como vemos, esta dimensión tiene estrecha relación con el auto-concepto o *self*. Según la perspectiva del *Interaccionismo Simbólico*, la definición del *self* se elabora a partir de la continuidad de las interacciones con las personas próximas al sujeto, es decir, las creencias que ellas tienen de sí mismas se dan en función de las reacciones de los otros significativos y contextos sociales de referencia. Respecto a la dimensión social-relacional, esta engloba el modo en que se dan las relaciones interpersonales en distintos niveles diferenciados (Cuadro XVI); a nivel micro (relaciones cercanas: con sus padres, hermanos/as, abuelos y tíos/as ) y meso (relaciones con grupos, amigos y conocidos), así como también, la forma que ellas tienen de relacionarse. También se incluyen categorías como sucesos y eventos problemáticos experimentados a lo largo de su vida, así como también, las emociones (tipo) y diversas estrategias de afrontamiento que las estudiantes utilizan para enfrentar una serie de problemáticas.

CUADRO XVI. Categorías y subcategorías en la dimensión social-relacional.

Dimensión	Categorías		Sub-Categorías
DIMENSIÓN SOCIAL-RELACIONAL	<b>Relaciones</b>	<b>A nivel micro</b>	Relaciones cercanas
		<b>A nivel macro</b>	Relaciones con grupos, amigos y conocidos.
		<b>Forma de relacionarse</b>	Relaciones Dependientes
			Relaciones Afectivas
			Relaciones Conflictivas
			Relaciones de poder
		Relaciones de Sumisión.	
	<b>Situaciones problemáticas</b>		Incremento tiempo que cuidador/a pasa fuera de hogar.
			Cambio de residencia a otra región del país.
			Enfermedad de un miembro de la familia
			Problemas económicos
			Conflictos en el hogar
			Incorporación de una persona nueva a la familia
			Abandono parental
			Maltrato físico (victimización)
			Maltrato emocional (victimización)
			Empleo adolescente (victimización)
			Acoso Escolar (victimización)
			Abuso sexual fuera del hogar (victimización)
	<b>Emociones</b>	<b>Tipo de emociones</b>	Retrospectivas (situándose en el pasado)
Prospectivas (mirando el futuro)			
Competenciales			
Morales (valóricas)			
Existenciales			
Estéticas (generada por las artes)			
Empáticas (gratitud, compasión)			
<b>Estrategias de y auto-regulación emocional</b>		Estrategias utilizadas con uno mismo	
		Estrategias utilizadas en relación con los demás.	

### *5.3.2.2. Disposición de los datos*

La disposición supone, organizar y ordenar los datos espacialmente, a través de representaciones gráficas, con el fin de simplificar la información y posibilitar de esta forma su procesamiento. En este sentido, hemos organizado la información en matrices, tablas de doble entrada que contienen información verbal organizada de acuerdo al contenido. Los datos de la historia de vida, son literales, de modo que no han sido sometidos a transformación, aunque sí, aquellas palabras desconocidas en el contexto español han sido definidas a pie de página.

### *5.3.2.3. Extracción de conclusiones*

En este apartado se presentan los hallazgos más relevantes obtenidos en la investigación, con el fin de conocer y comprender la realidad de nuestras entrevistadas. Las conclusiones se organizan en torno a los objetivos de la investigación.



## Capítulo 6

# DISCUSIÓN DE RESULTADOS

### Introducción

En este apartado se describe la caracterización del fenómeno (participantes del acoso escolar, la edad y el género y su relación con el acoso escolar, frecuencia y formas que adquiere el maltrato), así como el análisis de los variables en los sujetos seleccionados. Conscientes que la identidad no se puede reducir por si sola a la memoria, indudablemente ésta nos proporciona la materia prima para la construcción de nuestra identidad (Klein y Loftus, 1993). Las historias sobre las experiencias que guardamos en la memoria, no las guardamos como episodios aislados, más bien las integramos con eventos personales, del pasado y del presente, relacionados con distintos ámbitos de nuestras vidas. Así, algunos teóricos dividen la identidad en aspectos personales (por ejemplo, forma de ser, gustos personales y atributos físicos) y sociales-relacionales (por ejemplo, relaciones interpersonales, roles sociales y grupos de pertenencia) (Hogg y Abrams , 1988; Turner, 1982).

En este sentido, la identidad a de situarse espacial y temporalmente. En la adolescencia, los jóvenes se desenvuelven en diferentes contextos, como la escuela, el hogar o el ocio, donde ponen en juego sus valores, intereses y competencias, por cuanto muchas veces estos funcionan o actúan de una determinada forma dependiendo de un

contexto u otro. Entender la identidad espacialmente, significa que los jóvenes presentan identidades diferentes para diferentes contextos, diferentes relaciones sociales y diferentes roles sociales (Deaux, 1992; Wyer y Srull, 1989), por cuanto la identidad puede ser dividida temporalmente, ya que estas diferentes identidades se dan en el curso de la vida. No obstante, con el fin de que el adolescente alcance un sentido de continuidad temporo-espacial, estas identidades específicas para cada contexto tiene que ser superada, debe entender que a pesar de esta multidimensionalidad, la identidad debe percibirse como un todo, como el resultado de las interrelaciones entre los diferentes aspectos de la identidad (Rosenberg, 1997; Turner, 1982), debe comprender que a pesar de los cambios provocados por las circunstancias de vida y de los roles que le ha tocado vivir, son esencialmente la misma persona que eran en el pasado (Chandler y Lalonde, 1995), porque si bien hemos de situarnos en el presente, primero debemos aproximarnos a nuestro pasado para elaborar un posible futuro (Damasio, 1999; Rebollo, 2001), de esta forma, continuamente y durante toda nuestra vida estamos tratando de entender lo que hemos sido, lo que somos y lo que podemos llegar a ser (Polkinghorne, 2000).

En este contexto, es que abordamos la identidad de las adolescentes, tras un viaje mental a través del tiempo, las jóvenes relatan sus vivencias del pasado y del presente, proyectándose también hacia el futuro, tanto en el ámbito personal como en el ámbito social-relacional. Así mismo, se expresan contextos y referentes significativos que actúan como mediadores en la construcción del “YO” .

## 6.1. FASE 1: ACOSO ESCOLAR EN LOS CENTROS

### 6.1.1. Dinámica del acoso escolar.

#### 6.2.1.1. Participantes del acoso escolar en la muestra general.

Una primera aproximación global al problema nos permite observar que el nivel de incidencia de acoso escolar en el centro seleccionado es bastante considerable. Si sumamos la frecuencia de los agresores, con el de víctimas y agresores victimizados obtenemos que, en nuestra investigación, el número de implicados directamente en acciones de acoso es de 33 casos, frente a los 35 alumnos no implicados directamente. El mayor nivel de incidencia entre los cursos se aprecia en 5° y 7° años básicos, ambos con 10 casos, seguidos de 6° y 8° con 9 y 4 casos respectivamente. Aunque en todos los cursos se detectaron situaciones de acoso escolar, solo en los cursos de 5°, 6° y 7° se detectaron alumnos en los tres roles de actuación directa, en 8° no se detectaron alumnos en el rol de víctima (Tabla 6).

TABLA 6. Rol de actuación según el curso.

	ROL DE ACTUACIÓN			
	Agresor	Victima	Agresor victimizado	sin participacion directa
CURSO 5°	1 6,3%	3 18,8%	6 37,5%	6 37,5%
6°	2 10,5%	4 21,1%	3 15,8%	10 52,6%
7°	2 10,0%	4 20,0%	4 20,0%	10 50,0%
8°	1 7,7%	0 ,0%	3 23,1%	9 69,2%
<b>Total</b>	<b>6</b> 8,8%	<b>11</b> 16,2%	<b>16</b> 23,5%	<b>35</b> 51,5%

En cuanto a la *edad y la relación con la problemática del acoso escolar*, en la Tabla 7, podemos ver como el grupo de edad que presenta mayor incidencia en la

dinámica del acoso escolar se sitúa entre los 12 y 13 años con 15 casos, de los cuales: 2 son agresores, 7 son víctimas y 6 son agresores victimizados, seguido del grupo de alumnos en edades comprendidas entre los 10 y 11 años (con 12 casos).

TABLA 7. Edad y relación con la problemática del acoso escolar.

	GRUPO DE EDAD			Total
	Entre 10 y 11	Entre 12 y 13	Entre 14 y 15	
Agresor	2	2	2	6
	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
Victima	3	7	0	10
	30,0%	70,0%	,0%	100,0%
Agresor victimizado	7	6	3	16
	43,8%	37,5%	18,8%	100,0%
sin participacion directa	12	20	2	34
	35,3%	58,8%	5,9%	100,0%
Total	24	35	7	66
	36,4%	53,0%	10,6%	100,0%

En lo que respecta al género y la relación con el acoso escolar (Gráfico 1 y Tabla 8), sorprende que el 17,27% de las niñas adoptan el rol de agresora. En cuanto a las víctimas, los niños representan el 20,51 % frente al 10,34% de las niñas. No obstante, los sujetos clasificados como agresores victimizados, representan el 28,21% de los niños y 17,24% de las niñas.

GRÁFICO 1. Diagrama de barras para el rol de actuación según género

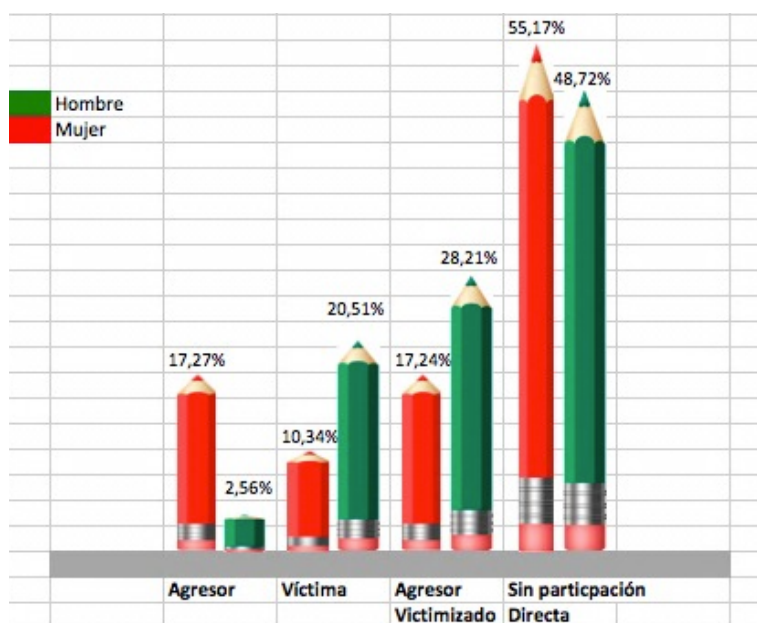


TABLA 8. Tabla de frecuencia según rol de actuación y género.

		GÉNERO			
		Mujer		hombre	
		Recuento	% de columna	Recuento	% de columna
ROL DE ACTUACIÓN	Agresor	5	17,2%	1	2,6%
	Victima	3	10,3%	8	20,5%
	Agresor victimizado	5	17,2%	11	28,2%
	sin participacion directa	16	55,2%	19	48,7%

### 6.2.1.2. Frecuencia del maltrato escolar

Cuando se pregunta al alumnado de la muestra, en que frecuencia ha cometido algún tipo de agresión en contra de sus compañeros (Véase Tabla 9), encontramos que el 14,9% reconoce agredir “1 vez a la semana” y “varios días a la semana”. El 6,8% lo hace 2 o 3 veces al mes, mientras que el 13,2% reconoce su participación al menos 1 vez al mes. Es decir, aproximadamente un 35% de la muestra ejercería formas de maltrato en mayor o menor frecuencia.

TABLA 9. Frecuencia de la agresión ejercida por la muestra en general.

“1 VEZ A LA SEMANA” Y “VARIOS DÍAS A LA SEMANA”	2 O 3 VECES AL MES.	1 VEZ AL MES	Total
14.9%	6.8%	13.2%	34,9%

En relación al *género y al ejercicio de la agresión* (Véase Tabla 10), tenemos que el acoso escolar se decanta ligeramente más hacia los niños (51,9%) que hacia las niñas (48,1%).

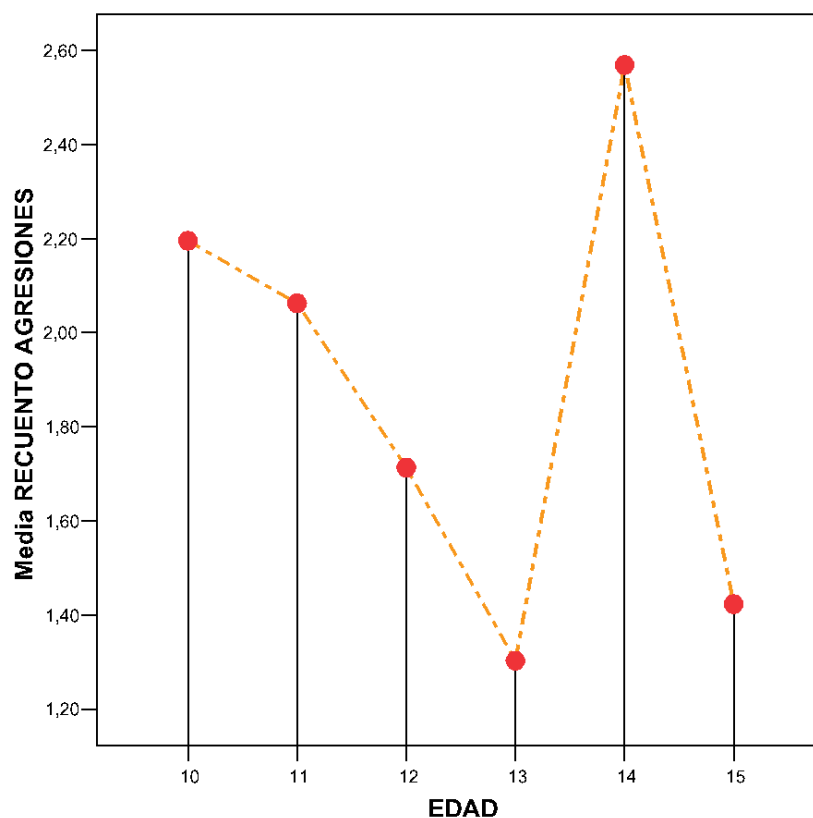
Cuando el maltrato es ocasional (“2 o 3 veces al mes” y “1 vez al mes”) los niños ejercen en mayor proporción la agresión (30,4%) en comparación a las niñas (26,9%), no obstante, la distancia entre niños y niñas se iguala (21,5%-21,1%) cuando se establece una mayor frecuencia de conductas agresivas (“1 vez a la semana” y “varios días a la semana”).

TABLA 10. Género y frecuencia de la agresión ejercida.

Género	“1 VEZ A LA SEMANA “ Y “VARIOS DÍAS A LA SEMANA”.	“1 VEZ AL MES / 2 O 3 VECES AL MES”.	Total
Hombres	21,5%	30,4%	51,9%
Mujeres	21,1%	26,9	48,1%

En cuanto a la *relación de edad y las agresiones ejercidas*, se puede observar de acuerdo a la puntuación media que a partir de los 10 años la frecuencia de las agresiones comienza a disminuir de “una vez al mes” (a los 10 años) a “nunca” (a los 13 años). Sin embargo, se observa un aumento brusco ascendente a la edad de los 14 años ejerciendo la agresión en promedio casi “una vez por semana” y a partir de esa edad la frecuencia tiende a descender como puede comprobarse en la Gráfico 2.

GRÁFICO 2. Edad y agresiones ejercidas.



### 6.2.1.3. *Las formas que adquiere el maltrato entre iguales*

De los tipos de agresión que el alumnado reconoció ejercer, las formas de agresión que son ejercidas en mayor medida son aquellas que engloban componentes sociales, verbales y físicos directos.

El promedio de las puntuaciones recogidas en cada uno de los 6 formas de agresión (y que fueron ordenadas en el cuestionario de menor a mayor gravedad) se presentaron en una escala de frecuencia con las siguientes equivalencias numéricas: varios días a la semana=5, una vez a la semana=4, dos veces al mes=3, una vez al mes=2 y nunca=1.

Así encontramos (ver Tabla 11), que la exclusión social la cual implica “rechazar, ignorar e impedir a otros participar en juegos y/o actividades” es ejercida en mayor medida obteniendo un puntaje medio de 2.16 para un máximo de 5, seguida de la agresión verbal que incluye “insultar, hablar mal de otros y llamarles por sobrenombres con el fin de ridiculizar” con una media promedio de 2.10. Le sigue muy de cerca la agresión física directa que engloba los “golpes” con una media promedio de 1.95. La agresión física indirecta, la intimidación sexual y la agresión con amenazas son las formas de agresión que obtienen las medias más bajas.

TABLA 11. Tipos de agresión que ejerce la muestra en general.

	TOTAL EXCLUSION SOCIAL	TOTAL AGRESIÓN VERBAL	TOTAL AGRESIÓN FISICA INDIRECTA	TOTAL AGRESION FISICA DIRECTA	TOTAL AGRESION AMENAZAS	TOTAL INTIMIDACION SEXUAL
Mínimo	N=65 1,00	N=65 1,00	N=65 1,00	N=65 1,00	N=65 1,00	N=65 1,00
Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Media	<b>2,1564</b>	<b>2,1026</b>	1,4718	<b>1,9538</b>	1,3846	1,4000

Ahora bien, si analizamos más en detalle, las respuestas a los ítems de los tres tipos de agresión con medias más altas, tenemos que: respecto a las formas de *exclusión social* que ejercen los niños, de los 65 sujetos que respondieron al ítem referido a “ignorar a otro compañero”, el 27,7% señala haber ignorado al menos una vez a la semana (o varios días a la semana) a un compañero en la escuela, el 20% lo ha hecho una o dos veces al mes, mientras que algo más de la mitad de los sujetos 52,3% nunca lo ha hecho. Respecto a ejercer el “rechazo”, los alumnos responden que lo han hecho con una frecuencia de 1 vez a varios días a la semana (25%), mientras que el 21,9% a rechazo una o dos veces al mes, y al igual que en el caso anterior, poco más de la mitad de la muestra nunca lo ha hecho. El “impedir participar en juegos y/o actividades” es ejercida con una frecuencia del 19,1% de una vez a varios días a la semana, en tanto que el 20,7% lo hace una o dos veces al mes, el rechazo a este tipo de agresión se ve reflejado en que el 60,3% de los casos nunca lo ha hecho.

Al observar la frecuencia del ejercicio de la *agresión verbal*, tenemos que el 24,6% del total de los alumnos que respondieron al ítem “insulta a sus compañeros” una o varios días a la semana, el 29,2% lo hace una o dos veces al mes, solo el 46,2% no usa esta forma de agresión. Respecto de “utilizar los sobrenombres con el fin de ridiculizar”, se observó que el 24,6% lo hace una vez o varios días a la semana, mientras que el 29,3% llama por sobrenombres a sus compañeros una vez o dos veces al mes, solo el 46% de los sujetos nunca lo hace. El “hablar mal de él o ella”, se ha convertido en una práctica frecuente (una vez o varios días a la semana) para el 31,1% de los sujetos, mientras que el 28,5% lo hace 1 vez o 2 veces al mes, no obstante, en tanto que el 60% de los sujetos nunca ha hablado mal de otro.

Por último, la *agresión física directa*, es ejercida por el 13,9% de los sujetos los cuales dicen “arremeter con golpes” una vez o varios días a la semana, mientras que el 32,2% lo hace al menos una o dos veces al mes. Esta conducta agresiva no se observa en el 53,8 % de los sujetos.



Para determinar si existen diferencias significativas entre los tipos de *agresión y la edad*, de acuerdo a la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis si existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad tanto en exclusión social como en intimidación sexual. Así, la *exclusión social* es más numerosa en los alumnos mayores 14 y 15 que en los más jóvenes (10-11 y 12-13). También se observa una tendencia significativa en la *intimidación sexual* como forma de maltrato, siendo más propia de edades de 14 y 15, que de edades más tempranas. La otra tendencia (aunque no significativa estadísticamente) se refiere al maltrato físico directo que adquiere su punto álgido entre los 10 y 11 años. En la Tabla 12, se recogen las distintas formas de agresión, los valores del estadístico de contraste observado, los grados de libertad y el grado de significación.

TABLA 12. Prueba de Kruskal-Wallis para la variable de agrupación edad.

		GRUPOS DE EDAD			
		Entre 10 y 11	Entre 12 y 13	Entre 14 y 15	Total
TOTAL EXCLUSIÓN SOCIAL (ignorar, rechazar e impedir participar en actividades)	N Rango promedio	22 38,82	35 26,49	7 42,71	64
TOTAL AGRESIÓN VERBAL (insultar, llamar por sobrenombres solo para ridiculizar y hablar mal de el o ella)	N Rango promedio	22 37,45	35 28,24	7 38,21	64
TOTAL AGRESÓN FISICA INDIRECTA	N Rango promedio	22 34,05	35 31,69	7 31,71	64
TOTAL AGRESION FISICA DIRECTA (golpear)	N Rango promedio	22 35,20	35 30,57	7 33,64	64
TOTAL AGRESION AMENAZAS	N Rango promedio	22 34,82	35 30,03	7 37,57	64
TOTAL INTIMIDACION SEXUAL	N Rango promedio	22 36,73	35 28,59	7 38,79	64

**Estadísticos de contraste**

	TOTAL EXCLUSIÓN SOCIAL	TOTAL AGRESIÓN VERBAL	TOTAL AGRESÓN FISICA INDIRECTA	TOTAL AGRESION FISICA DIRECTA	TOTAL AGRESION AMENAZAS	TOTAL INTIMIDACION SEXUAL
Chi-cuadrado	8,840	4,203	,299	1,031	2,274	6,343
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	<b>,012</b>	,122	,861	,597	,321	<b>,042</b>

Al comparar las formas de agresión con las medias más elevadas, en función del género (ver Tabla 13), se encontró que en la agresión física (M=2,00, Dt=1,39) y la agresión verbal (M =2,00, Dt=1,20) los niños puntuaban más alto que las niñas. Las niñas en cambio, obtuvieron una puntuación media más alta que los niños en exclusión social (M =2,16, Dt=1,31). Aunque en la literatura se hace referencia a la orientación de niños y niñas a la hora de hacer uso de un tipo de agresión para maltratar; donde los niños tienden a cometer agresiones físicas, mientras que las niñas tienden a ejercer el maltrato de exclusión social, en la presente investigación, y según la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney, no se encontraron diferencias significativas en ningún tipo de agresión.

TABLA 13. Prueba de Mann-Whitney para la variable de agrupación género.

		GÉNERO		
		Mujer	hombre	Total
TOTAL EXCLUSION SOCIAL	N	29	36	65
	Rango promedio	33,60	32,51	
TOTAL AGRESIÓN VERBAL	N	29	36	65
	Rango promedio	35,60	30,90	
TOTAL AGRESIÓN FISICA INDIRECTA	N	29	36	65
	Rango promedio	31,93	33,86	
TOTAL AGRESION FISICA DIRECTA	N	29	36	65
	Rango promedio	33,07	32,94	
TOTAL AGRESION AMENAZAS	N	29	36	65
	Rango promedio	34,53	31,76	
TOTAL INTIMIDACION SEXUAL	N	29	36	65
	Rango promedio	35,14	31,28	

Estadísticos de contraste<sup>a</sup>

	TOTAL EXCLUSION SOCIAL	TOTAL AGRESIÓN VERBAL	TOTAL AGRESIÓN FISICA INDIRECTA	TOTAL AGRESION FISICA DIRECTA	TOTAL AGRESION AMENAZAS	TOTAL INTIMIDACION SEXUAL
U de Mann-Whitney	504,500	446,500	491,000	520,000	477,500	460,000
W de Wilcoxon	1170,500	1112,500	926,000	1186,000	1143,500	1126,000
Z	-,238	-1,017	-,468	-,029	-,732	-1,111
Sig. asintót. (bilateral)	,812	,309	,640	,977	,464	,266

a. Variable de agrupación: GÉNERO

*6.2.1.4. Síntesis de resultados más relevantes acerca de la dinámica del acoso escolar.*

- Sobre la dinámica del acoso escolar entre compañeros, el mayor nivel de incidencia se aprecia entre los cursos de 5° y 7 ° años básicos.
- El grupo de edad que presenta mayor número de alumnos implicados directamente en la dinámica del acoso se sitúa entre los 12 y 13 años (con 2 agresores, 7 víctimas y 6 agresores victimizados). No obstante, es a la edad de 14 años en donde se ejerce la agresión con más frecuencia.
- Las formas de maltrato más frecuente son la exclusión social y la agresión verbal.
- La distribución por sexo revela que sobre el total de la muestra, el 17,4% de los estudiantes en el rol de agresor son mujeres. En cuanto al rol de víctimas, los hombres representan el 20,5 % frente al 10,3% de las mujeres. Respecto al rol de agresores victimizados, los hombres representan el 28,21% y 17,24% las mujeres.

### 6.2.1.5. Factores personales, familiares y escolares en el acoso escolar.

### 6.2.1.6. Propensión a la culpabilidad

La puntuación en la variable “propensión a la culpabilidad” (que evalúa el sentimiento de culpa, que involucra remordimiento y pesar, en una situación hipotética de acoso donde participa el sujeto como agresor) se ha obtenido mediante una puntuación en conjunto de las respuestas a los ítems 1, 2, 3\*, 4 y 5\* del cuestionario CAE.

Los ítems con asterisco se evalúan de forma inversa: la respuesta 5 se convierte en 1 y viceversa; el 4 se convierte en 2 y viceversa, mientras que la respuesta 3 permanece igual, de esta forma se puede confeccionar una puntuación global que indica el grado de propensión a la culpabilidad del sujeto. Para calcular dicha puntuación se ha sumado las puntuaciones obtenidas en cada uno de las cinco preguntas (teniendo en cuenta el sentido inverso del ítem 3\* y 5\*). A tenor de estas equivalencias, la puntuación promedio, indica que a mayor puntuación mayor propensión a la culpabilidad. Los estadísticos básicos pueden verse en la Tabla 14.

TABLA 14. Estadísticos descriptivos relativos a propensión a la culpabilidad.

	1. TOTAL PROPENSION A LA CULPABILIDAD	N válido (según lista)
N	67	67
Mínimo	1,80	
Máximo	5,00	
Media	3,4373	
Desv. típ.	,61097	

Si evaluamos cada ítem de la variable *sentimiento de culpabilidad*, podemos observar que (Tabla 15), parece haber una muy alta propensión a la culpabilidad en respuesta a los ítems 1, 2 y 4; si observamos las dos líneas etiquetadas como “es muy probable” y “es casi probable” (en el primer ítem) tenemos que en el 79,1% de los casos se generaría un sentimiento de culpa si el niño sufre como consecuencia el castigo del

profesor, el 73,1% de los sujetos se sentiría culpable si algo muy malo le pasara al niño agredido (segundo ítem) y en el 74,2% de los casos la culpabilidad también afloraría aunque el niño agredido no fuera un amigo.

TABLA 15. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a sentimiento de culpabilidad.

	Es muy improbable	Es casi improbable	No estoy seguro/a	Es casi probable	Es muy probable
1. Mi profesor me castiga por lo que hice, me sentiría culpable.	3%	1,5%	16,4%	13,4%	65,7%
2. Si algo muy malo le pasara a Juan y a María, yo me sentiría culpable.	6%	1,5%	19,4%	14,9%	58,2%
3. “si otros niños se divierten con lo que le hice a Juan y a María, yo no me sentiría culpable” (*)	10,8%	17,1%	13,9%	20,2%	38,0%
4.Si Juan y María no fueran mis amigos, igual me sentiría culpable.	10,6%	6,1%	9,1%	13,6%	60,6%
5.Si otros niños o niñas hacen lo mismo que yo, no me sentiría culpable (*)	10,4%	10,4%	19,4%	11,9%	47,8%

Sin embargo, en los ítems 3\* y 5\*, si observamos las dos etiquetas “es muy probable” y “es casi probable”, encontramos que el 58,2% (tercer ítem) y el 59,7% (quinto ítem) de los casos, la puntuación media del sentimiento de culpa es más bajo que en los ítems anteriores, podemos decir entonces que cuando las situaciones de abuso encuentran apoyo en el grupo de iguales, esto es “si otros niños se divierten con lo que le hice a Juan y a María, yo no me sentiría culpable” y “si otros niños o niñas hacen lo mismo que yo, no me sentiría culpable”, los sentimientos de culpa que de hacerlo en solitario se producirían, en estas situaciones quedan diluidos en el grupo.

Ahora, si analizamos la diferencia de medias obtenidas en la puntuación de cada ítem que engloba el sentimiento de culpabilidad en función de los roles de actuación, tenemos que (véase Tabla 16):

- En el ítem 1, en todos los roles se obtiene una puntuación alta, por cuanto es muy probable que los participantes indirectos ( $M=4,51$ ) ,y casi probable, para las víctimas ( $M=4,20$ ) , agresores victimizados ( $M=4,44$ ) y agresores ( $M=3,67$ ) experimentar el sentimiento de culpa tras el castigo del profesor, siendo en este último rol donde se presenta la media más baja.
- En cuanto al ítems 2, es la víctima ( $M=4,70$ ) quien señala que sería “muy probable” sentir culpabilidad si algo muy malo le pasara al niño que agredió, y casi probable que aquellos que los sujetos que no participan directamente ( $M=4,31$ ), así como, los agresores victimizados ( $M=3,87$ ) experimenten dicho sentimiento, y al igual que en el caso anterior, sigue siendo el agresor quien presenta la media más baja ( $M=3,33$ ) por lo que “no está seguro” con dicha afirmación.
- En el ítem 4, la puntuación media se incrementa en los roles de aquellos que no participan directamente ( $M=4,37$ ) junto a los agresores victimizados ( $M=4,00$ ) y las víctimas ( $M=3,90$ ) siendo casi probable sentir culpa tras el maltrato cometido aún cuando el niño agredido no fuera un amigo, y al igual que en el ítem anterior, el agresor “no está seguro” con dicha afirmación obteniendo la puntuación media más baja ( $M=2,83$  ). Considerando que las medias más bajas se han obtenido del rol de “agresor”, se podría decir que para estos niños es menos probable experimentar el sentimiento de culpa o arrepentimiento al provocar daño a un tercero o avergonzarse al ser castigado por la figura del profesor, quizás porque, dicho castigo podría tener en el niño el efecto contrario al de “corregir” sino más bien el de ensalzar su reputación dentro del grupo y por consiguiente elevar su autoestima.
- En el ítem 3, para aquellos que no participan directamente ( $M=3,94$ ) es casi probable no sentir culpa si otros niños se divierten con las acciones de acoso, no obstante, la víctima ( $M=3,40$ ), el agresor victimizado ( $M=3,38$ ) y el agresor ( $M=3,33$ ) “no están seguros” con dicha afirmación. Las puntuaciones altas se repiten en el ítem 5, siendo casi probable no sentir culpa al maltratar a otro niño si otros hacen lo mismo, así, los sujetos sin participación directa obtienen

la media más alta (M=3,83), seguido de los agresores victimizados (M=3,81) y el agresor (M=3,67), es la víctima quien arroja la media más baja (M=3,50). Ante estos resultados podemos ver cómo en todos los sujetos el hecho de participar en grupo en acciones reprobables, puede provocar disolución de la responsabilidad personal, creando así, una conciencia grupal que favorece el maltrato.

TABLA 16. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a sentimiento de culpabilidad en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.

		ROL DE ACTUACIÓN			
		Agresor	Victima	Agresor victimizado	sin participacion directa
1. Mi profesor me castiga por lo que hice, me sentiría culpable	Media	3,67	4,20	4,44	4,51
	Desviación típica	1,21	1,32	,81	,95
2. Si algo muy malo le pasara a Juan o a María, yo me sentiría culpable	Media	3,33	4,70	3,88	4,31
	Desviación típica	1,97	,67	1,15	1,05
3. Si otros niños se divierten con lo que le hice a Juan y a María, yo no me sentiría culpable (*)	Media	3,33	3,40	3,38	3,94
	Desviación típica	1,63	1,65	1,41	1,28
4. Si Juan y María no fueran mis amigos, igual me sentiría culpable por lo que hice	Media	2,83	3,90	4,00	4,37
	Desviación típica	1,83	1,66	1,41	1,11
5. Si otros niños o niñas hacen lo mismo que yo, no me sentiría culpable (*)	Media	3,67	3,50	3,81	3,83
	Desviación típica	1,51	1,65	1,42	1,38

### 6.2.1.7. Empatía hacia las víctimas de acoso escolar

La puntuación en la variable “empatía hacia las víctimas de acoso” (que evalúa la capacidad del niño de tomar conciencia de los sentimientos de las víctimas) se ha obtenido mediante una puntuación en conjunto de las respuestas a los ítem 18, 19, 20\* y 21\* del cuestionario CAE.

Los ítems con asterisco se evalúan de forma inversa: la respuesta 5 se convierte en 1 y viceversa; el 4 se convierte en 2 y viceversa, mientras que la respuesta 3 permanece igual. Así, para obtener la puntuación global, se suman las puntuaciones promedios obtenidas en cada uno de las cuatro preguntas (teniendo en cuenta el sentido inverso de los ítem 20\* y 21\*), la puntuación resumen, indica que a mayor puntuación mayor empatía hacia las víctimas. Los estadísticos básicos pueden verse en la Tabla 17.

TABLA 17. Estadísticos descriptivos relativos a Empatía hacia la víctima de acoso.

	3. TOTAL EMPATIA HACIA LA VITCIMA DE ACOSO	N válido (según lista)
N	66	66
Mínimo	2,25	
Máximo	5,00	
Media	3,9457	
Desv. típ.	,71664	

Si evaluamos cada ítem de la variable *empatía hacia las víctimas de acoso escolar*, podemos observar que (Tabla 18), más de la mitad de la muestra parece empatizar con las víctimas (en el primer ítem); si observamos las dos líneas etiquetadas como “Siempre” y “Muchas veces” tenemos que en el 59,4% de los casos se generaría un sentimiento de lástima y deseos de ayudar a quienes están siendo lastimados y el 62,5% de los sujetos se sentiría mal al ver que alguien está siendo maltratado “gratuitamente” (segundo ítem), así, el 72,7% no sentiría felicidad al ver que el niño víctima no es de su agrado (tercer ítems) ni pensaría nunca o casi nunca que si lo están maltratando es porque se lo merece (72,7% en el cuarto ítem).

TABLA 18. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a empatía hacia las víctimas de acoso.

	Nunca	Pocas veces	algunas veces	Muchas veces	Siempre
18. Siento lástima y ganas de ayudarle	6,3%	6,3%	28,1%	29,7%	29,7%
19. Me siento mal al ver que es maltratado injustamente	4,6%	10,8%	20,0%	18,5%	46,2%
20. Me siento feliz si al niño que están maltratando me cae mal (*)	51,5%	21,2%	12,1%	10,6%	4,5%
21. Pienso que si lo maltratan es porque realmente se lo merece (*)	51,5%	21,2%	21,2%	3,0%	3,0%



Al analizar la diferencia de medias obtenidas en la puntuación de cada ítem que engloba el sentimiento de empatía en función de los roles de actuación, tenemos que (véase Tabla 19):

- En el ítem 18, en los roles de “sin participación directa”, “víctima” y “agresor victimizado se obtienen las puntuaciones más altas, por lo que ellos manifestarían “muchas veces” más lastima y deseos de ayudar ante una situación de acoso. Sin embargo, es en el rol de agresor donde solo “algunas veces” experimentaría dicho sentimiento (M=3,00).
- En cuanto al ítem 19, es en el rol de los alumnos “sin participación directa” (M=4,20) quienes muchas veces se han sentido mal al ver que un compañero es maltratado, seguido de la “víctima” (M=3,78) y del “agresor” (M=3,60), en este caso, es el “agresor victimizado quien solo algunas veces se siente mal ante tal hecho, por cuanto presenta la media más baja (M=3,44).
- En el ítem 20 la puntuación media se incrementa en los roles de agresor (M=2,67) junto a al agresor victimizado (M=2,50) por cuanto son ellos los que algunas veces se han sentido feliz al ver que un compañero no querido es maltratado, no obstante, son las víctimas y los participantes no directos los que pocas veces han experimentado dicho sentimiento obteniendo la puntuación media más baja.
- En el último ítem, la puntuación media se incrementa en los roles de los agresores victimizados (M=2,69) quienes señalan que “algunas veces” han pensado que si maltratan a alguien es porque se lo merecen, las víctimas (M=1,89) y los agresores (M= 1,83) pocas veces lo piensan, mientras que los alumnos no participantes directos “nunca” lo piensan. Es curioso ver como los agresores muchas veces se han sentido mal al ver que un compañero es maltratado sin razón aparente, sin embargo, dicho sentimiento empático parece depender de la vinculación afectiva con el otro y no de la trasgresión moral en sí, ya que ellos reconocen que algunas veces se han sentido feliz al ver que un compañero que no es de su agrado es maltratado.

TABLA 19. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a empatía hacia las víctimas de acoso escolar en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.

		ROL DE ACTUACIÓN			
		Agresor	Victima	Agresor victimizado	sin participacion directa
18. Siento lástima y ganas de ayudarle	Media	3,00	3,78	3,50	3,91
	Desviación típica	1,90	1,30	1,15	,91
19. Me siento mal al ver que es maltratado injustamente	Media	3,60	3,78	3,44	4,20
	Desviación típica	1,34	1,48	1,15	1,16
20. Me siento feliz si al niño que están maltratando me cae mal	Media	2,67	1,89	2,50	1,60
	Desviación típica	1,37	1,05	1,46	1,01
21. Pienso que si lo maltratan es porque realmente se lo merece	Media	1,83	1,89	2,69	1,46
	Desviación típica	,98	,93	1,35	,70

### 6.2.1.8. Actitudes favorables hacia la violencia

La puntuación en la variable “actitudes favorables hacia la violencia” (que evalúa la aceptación de la conducta violenta por parte de los sujetos) se ha obtenido mediante una puntuación en conjunto de las respuestas a los ítems 22\*, 23 y 24 del cuestionario CAE. El ítem con asterisco se evalúa de forma inversa: la respuesta 5 se convierte en 1 y viceversa; el 4 se convierte en 2 y viceversa, mientras que la respuesta 3 permanece igual. La puntuación global indica el grado de aceptación de la violencia manifiesta por el sujeto, para calcular dicha puntuación se han sumado las puntuaciones obtenidas en cada uno de las tres preguntas (teniendo en cuenta el sentido inverso del ítem 22\*). Los estadísticos básicos pueden verse en la Tabla 20.

TABLA 20. Estadísticos descriptivos relativos a actitud favorable hacia la violencia.

	4. TOTAL ACTITUD FAVORABLE HACIA LA VIOLENCIA	N válido (según lista)
N	65	65
Mínimo	1,00	
Máximo	3,67	
Media	2,0769	
Desv. típ.	,80314	

Si evaluamos cada ítem de la variable actitud favorable hacia la violencia, podemos observar en la Tabla 21 que, un porcentaje importante se muestra a favor del dialogo si observamos las dos líneas etiquetadas como “muy de acuerdo” y “de acuerdo” tenemos que en el 81,6% d los casos afirma que “*hay que hablar antes de pelear*”, sin embargo, el 7,7% se muestra en desacuerdo total o parcialmente con el enunciado. En los ítems “*me siento bien cuando yo le pego a alguien*” y “*hay que pegar cuando se lo merecen*” los datos muestran que el 69,2% y el 41,5% respectivamente, está en desacuerdo o muy en desacuerdo con ambas afirmaciones.

TABLA 21. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a actitud favorable hacia la violencia.

	Estoy totalmente en desacuerdo	estoy en desacuerdo	No estoy seguro/a	Estoy de acuerdo	Estoy totalmente de acuerdo
22.Hay que hablar antes de pelear (*)	6,2%	1,5%	10,8%	10,8%	70,8%
23.Me siento bien cuando yo le pego a alguien	53,8%	15,4%	15,4%	10,8%	4,6%
24.Hay que pegar cuando se lo merecen	32,3%	9,2%	30,8%	16,9%	10,8%

Al analizar la diferencia de medias obtenidas en la puntuación de cada ítem que engloba la actitud favorable hacia la violencia en función de los roles de actuación, tenemos que (ver Tabla 22):

- En el ítem 22, en todos los roles se obtiene una puntuación alta; los sujetos “sin participación directa” (M=4,50), el “agresor victimizado (M=4,44) , la “víctima” (M=4,33) y el “agresor” (M=3,67), están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con que hay que hablar antes de pelear, siendo el agresor el que obtiene la media más baja.
- En cuanto al ítem 23, es en el rol de los alumnos agresores quienes obtienen la media más alta (M=2,67) aunque no están seguros de sentirse bien al ver que un compañero es maltratado, el agresor victimizado (M=2,25), los alumnos no participantes directos (M=1,85) y la víctima están en desacuerdo con tal afirmación.

- En el ítem 24 la puntuación media se incrementa en los roles de agresor (M=3,67) estando de acuerdo en que hay que pegar cuando se lo merecen, mientras que el agresor victimizado (M=2,94) y la víctima (M=2,78) no están seguros con esta afirmación, solo los participantes no directos están en desacuerdo (M=2,29).

TABLA 22. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativos a actitudes favorable hacia la violencia en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.

		ROL DE ACTUACIÓN			
		Agresor	Victima	Agresor victimizado	sin participacion directa
22. Hay que hablar antes de pelear (*)	Media	3,67	4,33	4,44	4,50
	Desviación típica	1,03	1,41	1,21	1,05
23. Me siento bien cuando yo le pego a alguien	Media	2,67	1,44	2,25	1,85
	Desviación típica	1,37	,73	1,44	1,21
24. Hay que pegar cuando se lo merecen	Media	3,67	2,78	2,94	2,29
	Desviación típica	1,63	1,48	1,34	1,24

Ante estos resultados, podemos deducir que los niños aunque tienen ciertas creencias en relación a la violencia (como favorecer el dialogo antes de las agresiones físicas) parecen no actuar de acuerdo con ellas, cabe suponer por tanto que sus juicios son dependientes del contexto en que se encuentren.

#### 6.2.1.9. *Conflicto familiar*

La puntuación en la variable “conflicto familiar” (que evalúa el conflicto manifiesto entre los padres desde la perspectiva de los hijos, así como la percepción de desinterés de los padres hacia este y la conflictividad dentro de la familia en general) se ha obtenido mediante una puntuación en conjunto de las respuestas a los ítems 78\*, 80\*, 84 y 85 del cuestionario CAE.

El ítem con asterisco se evalúa de forma inversa: la respuesta 5 se convierte en 1 y viceversa; el 4 se convierte en 2 y viceversa, mientras que la respuesta 3 permanece igual. La puntuación global indica el grado de conflicto percibido por el niño dentro de su familia. Para calcular dicha puntuación se han sumado las puntuaciones obtenidas en cada uno de las 4 preguntas (teniendo en cuenta el sentido inverso de los ítem 78\* y 80\*). Los estadísticos básicos pueden verse en la Tabla 23.

TABLA 23. Estadísticos descriptivos relativos a conflicto familiar.

	11. TOTAL CONFLICTO FAMILIAR	N válido (según lista)
N	64	64
Mínimo	1,00	
Máximo	5,00	
Media	2,0911	
Desv. típ.	,89651	

Si evaluamos cada ítem de la variable conflicto familiar, podemos observar en la Tabla 24 que, más de la mitad de los sujetos dice ser escuchados por sus padres; si observamos las dos líneas etiquetadas como siempre y muchas veces con la afirmación “*mis padres escuchan mis ideas y opiniones*”.

Solo el 9,4% confirma que nunca o pocas veces lo hacen por lo que es de suponer que este porcentaje de niños no tiene derecho a opinar ante las decisiones que debieran tomarse en familia. En relación al conflicto percibido por los hijos, parece haber una muy alta conflictividad en el 19,8% de los casos (ítem 85).

Respecto al ítem 80, más de la mitad de la muestra señala que sus “padres hablan mucho conmigo” (60,3%) mientras que el 4,8% parece tener problemas de comunicación familiar. Como puede observarse, el 12,3% afirma que siempre o muchas veces sus padres y miembros de su familia tienen serias peleas, mientras que el 41% rechaza tajantemente esa afirmación.

TABLA 24. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a conflicto familiar percibido.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
78. Mis padres escuchan mis ideas y opiniones (*)	4,7%	4,7%	13,0%	13,0%	64,1%
85. Mis padres discuten o se disgustan el uno con el otro.	29,8%	31,5%	18,9%	10,9%	8,9%
80. Mis padres hablan mucho conmigo (*)	4,8%	9,4%	25,0%	21,3%	39,0%
84. Mis padres y los miembros de mi familia tienen serias peleas.	41,0%	25,4%	21,3%	7,6%	4,7%

Al analizar la diferencia de medias obtenidas en la puntuación de cada ítem que engloba la percepción de conflicto familiar en función de los roles de actuación, tenemos que (ver Tabla 25):

- En el ítem 78, en todos los roles de actuación se obtienen medias altas por cuanto, los agresores victimizados ( $M=4,57$ ), los agresores ( $M=4,50$ ) seguido de los sujetos sin participación directa ( $M=4,34$ ) y la víctima ( $M=3,64$ ), advierten que siempre o casi siempre sus ideas son escuchadas por lo que es muy probable que sus opiniones se tomen en cuenta.
- En relación al ítem 85, son los agresores victimizados ( $M=2,79$ ) y los agresores ( $M=2,67$ ) quienes obtienen las medias más altas lo que hace suponer que entre sus padres hay más problemas en la convivencia de pareja en comparación con los otros grupos, al señalar que algunas veces sus “padres discuten o se disgustan el uno con el otro”, le siguen las víctimas ( $M=2,40$ ) y los sujetos sin participación directa ( $M=2,09$ ).
- Respecto al ítem 80, los sujetos sin participación directa ( $M=3,94$ ), las víctimas ( $M=3,73$ ), y los agresores victimizados ( $M=3,71$ ), obtienen las medias más altas en cuanto a la comunicación con sus padres en comparación con los agresores ( $M=3,50$ ), quienes obtienen las medias más bajas.

- Por último, todos los sujetos obtienen puntuaciones bajas cuando se trata de averiguar con qué frecuencia son testigos de actos violentos en su hogar. Así, en el ítem 84, los niños agresores victimizados (M=2,43) obtienen la media más alta cuando señalan que sus padres y los miembros de su familia tienen serias peleas aunque “pocas veces”, seguido de la víctimas (M=2,09 ) y de los sujetos sin participación directa (M=1,94). Es el agresor (M=1,83) quien obtiene la media más baja.

TABLA 25. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a conflicto familiar en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.

		ROL DE ACTUACIÓN			
		Agresor	Victima	Agresor victimizado	sin participacion directa
78. Mis padres escuchan mis ideas y opiniones (*)	Media	4,50	3,64	4,57	4,34
	Desviación típica	,84	1,57	,94	1,10
85. Mis padres discuten o se disgustan el uno con el otro.	Media	2,67	2,40	2,79	2,09
	Desviación típica	1,86	1,26	1,19	1,13
80. Mis padres hablan mucho conmigo (*)	Media	3,50	3,73	3,71	3,94
	Desviación típica	,84	1,62	,99	1,22
84. Mis padres y los miembros de mi familia tienen serias peleas.	Media	1,83	2,09	2,43	1,94
	Desviación típica	,75	1,22	1,28	1,15

En general, nos encontramos ante un grupo caracterizado por bajos niveles de conflicto familiar, donde prima la comunicación entre padres e hijos, por lo que es de suponer que el funcionamiento familiar es adecuado y positivo. Sin embargo, quienes perciben más conflicto entre su familia son las víctimas y los agresores victimizados.

#### 6.2.1.10. Maltrato infantil procedente del entorno familiar

La puntuación en la variable “*Maltrato infantil procedente del entorno familiar*” (que evalúa el daño físico y psicológico propinado al niño por parte de sus padres) se ha obtenido mediante una puntuación en conjunto de las respuestas a los ítems 87, 88, 89, 90, 91, 92 y 93 del cuestionario CAE. Para calcular la puntuación global se ha sumado las puntuaciones obtenidas en cada uno de las 6 preguntas, la puntuación promedio,

indica que a mayor puntuación mayor experiencia de maltrato sufrido al interior de su hogar. Los estadísticos básicos pueden verse en la Tabla 26.

TABLA 26. Estadísticos descriptivos relativos a maltrato infantil en el seno familiar.

	12.TOTAL MALTRATO FAMILIAR	N válido (según lista)
N	64	64
Mínimo	1,00	
Máximo	4,00	
Media	1,9888	
Desv. típ.	,73109	

Si evaluamos cada ítem de la variable *maltrato infantil*, podemos observar en la Tabla 27, que existe un porcentaje de niños del 46,9% que experimentarían (algunas, muchas veces o siempre) el maltrato a través de gritos, el 56 % mediante castigos, el 23,9% recibe insultos, el 11,5% recibe amenazas por parte de sus padres, el 30,1% es ignorado por largos periodos de tiempo, el 26,2% recibe cachetadas, tirones de pelo o zamarreos, en tanto el 17,6% es golpeado con objetos, correas pies o puños.

TABLA 27. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a maltrato infantil procedente del entorno familiar.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	muchas veces	Siempre
87... me han gritado	25,0%	28,1%	25,0%	17,2%	4,7%
88...me han castigado.	14,1%	29,7%	34,4%	15,6%	6,3%
89...me han insultado	60,3%	15,9%	17,5%	4,8%	1,6%
90...me han amenazado.	77,0%	11,5%	1,6%	6,6%	3,3%
91...no me hablan por largos periodos de tiempo.	57,1%	12,7%	15,9%	6,3%	7,9%
92...me han dado cachetadas, tirones de pelo o zamarreos.	47,7%	26,2%	12,3%	7,7%	6,2%
93...me han golpeado con objetos, correas, pies o puños.	67,7%	15,4%	6,2%	6,2%	4,6%

Si analizamos la diferencia de medias obtenidas en la puntuación de cada ítem que engloba la experiencia de maltrato infantil en función de los roles de actuación tenemos que (ver Tabla 28):



- En el ítems 87, tanto agresores (quienes obtienen la media más alta,  $M=3,17$ ) como agresores victimizados ( $M=2,86$ ) sus padres le gritan “algunas veces”, en tanto las víctimas ( $M=2,27$ ) y los sujetos sin participación directa ( $M=2,27$ ) obtienen la media más baja por cuanto sus padres lo hacen “pocas veces”.
- Al comparar el promedio de castigo propinado por los padres, tanto los agresores victimizados (quienes obtienen la media más alta;  $3,21$ ) y los sujetos sin participación directa ( $M=2,73$ ) señalan que son castigados “algunas veces” frente a los agresores ( $M=2,33$ ) y víctimas ( $M=2,18$ ) quienes afirman ser castigados pocas veces.
- En cuanto a los insultos propinados por los padres (ítem 89), en todos los roles obtienen puntuaciones similares afirmando que sus padres los insultan “pocas veces”. No obstante, la media más alta la obtienen los agresores victimizados ( $M=2,07$ ), seguido del agresor ( $M=1,83$ ) y la víctima ( $M=1,82$ ). Quienes obtienen la puntuación más baja son los sujetos que no participan directamente ( $M= 1,50$ ).
- Respecto a las amenazas sufridas, tanto las víctimas ( $M=2,10$ ) como los agresores victimizados ( $M=1,58$ ) afirman que sus padres “le han amenazado” “pocas veces”, frente a los sujetos sin participación directa ( $M=1,30$ ) y los agresores ( $M=1,17$ ) quienes señalan que “nunca” han sido amenazados por sus padres .
- En cuanto a la afirmación “mis padres no me hablan por largos periodos de tiempo”, las víctimas obtienen la puntuación más alta ( $M=2,30$ ) seguida del agresor victimizado ( $M=2,21$ ) y los sujetos sin participación directa ( $M=1,88$ ) afirmando que “pocas veces” sucede. Los agresores ( $M=1,17$ ) obtienen la media más baja señalando que sus padres “nunca” le ignoran .
- Los agresores victimizados obtienen la media más alta ( $M=2,67$ ) al admitir que sus padres “algunas veces” le han dado cachetadas, tirones de pelo o zamarreos, seguido de los agresores ( $M=2,17$ ), las víctimas ( $M=1,91$ ) y los sujetos sin participación directa ( $M=1,67$ ) quienes lo han sufrido “pocas veces”.

Los agresores victimizados ( $M=2,07$ ) y los agresores ( $M=2,00$ ) obtienen las medias más altas, al admitir que, pocas veces, le han golpeado con objetos, correas, pies o puños, mientras que las víctimas y los sujetos que no participan directamente puntúan con un promedio más bajo señalando que nunca han sido golpeados ( $M=1,45$ , para ambos) .

TABLA 28. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativos a maltrato infantil en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.

		ROL DE ACTUACIÓN			
		Agresor	Victima	Agresor victimizado	sin participacion directa
87... me han gritado	Media	3,17	2,27	2,86	2,27
	Desviación típica	,75	1,42	1,17	1,13
88...me han castigado.	Media	2,33	2,18	3,21	2,73
	Desviación típica	,82	1,08	1,19	1,04
89...me han insultado	Media	1,83	1,82	2,07	1,50
	Desviación típica	1,33	1,08	1,07	,92
90...me han amenazado.	Media	1,17	2,10	1,58	1,30
	Desviación típica	,41	1,60	1,00	,88
91...no me hablan por largos períodos de tiempo.	Media	1,17	2,30	2,21	1,88
	Desviación típica	,41	1,64	1,12	1,36
92...me han dado cachetadas, tirones de pelo o zamarreos.	Media	2,17	1,91	2,67	1,67
	Desviación típica	,98	1,45	1,11	1,14
93...me han golpeado con objetos, correas, pies o puños.	Media	2,00	1,45	2,07	1,45
	Desviación típica	1,26	,93	1,44	1,00

#### 6.2.1.11. Apoyo emocional percibido en la familia

La puntuación en la variable “apoyo emocional percibido en la familia” (que evalúa el afecto y aceptación de los padres hacia sus hijos) se ha obtenido mediante una puntuación en conjunto de las respuestas a los ítems 70\*, 71, 72 y 73\* del cuestionario CAE. Los ítems con asterisco se evalúan de forma inversa: la respuesta 5 se convierte en 1 y viceversa; el 4 se convierte en 2 y viceversa, mientras que la respuesta 3 permanece igual, de esta forma se puede confeccionar una puntuación global que indica el apoyo emocional que percibe recibir el niño de sus padres. Para calcular dicha puntuación se ha sumado las puntuaciones obtenidas en cada uno de las 4 preguntas (teniendo en cuenta el sentido inverso de los ítems 70 y 73), la puntuación promedio,

indica que a mayor puntuación mayor apoyo emocional percibido. Los estadísticos básicos pueden verse en la Tabla 29.

TABLA 29. Estadísticos descriptivos relativos a apoyo familiar.

Estadísticos descriptivos		
	9. TOTAL APOYO EMOCIONAL FAMILIAR	N válido (según lista)
N	64	64
Mínimo	1,50	
Máximo	5,00	
Media	3,5430	
Desv. tít.	,79127	

En cuanto al apoyo emocional familiar percibido (Tabla 30), tenemos que el 31,3% esta “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con la afirmación “mis padres no me aceptan tal como soy”, frente a un 56,2% (frecuencia acumulada) de los estudiantes que está en desacuerdo. Así, el 73,5% está de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en que sus padres “se sienten orgullosos de mi” frente a 6,2% quienes opinan lo contrario. Si observamos en el ítem 72 las dos líneas etiquetadas como “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” recae en el 76,5% de los niños por cuanto se ha de suponer que las bromas y los juegos entre padres e hijos están presentes dentro de la dinámica familiar. Por último, poco más de la mitad de los sujetos (53,2%) afirma que sus padres “a menudo se enojan conmigo” .

TABLA 30. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a apoyo emocional familiar.

	Estoy totalmente en	Estoy en desacuerdo	No estoy seguro/a	Estoy de acuerdo	estoy totalmente de acuerdo
70.mis padres no me aceptan tal como soy	48,4%	7,8%	12,5%	9,4%	21,9%
71.mis padres se sienten orgullosos de mi	3,1%	3,1%	20,3%	29,7%	43,8%
72.mis padres y yo nos hacemos bromas y jugamos juntos	7,8%	3,1%	12,5%	35,9%	40,6%
73.mis padres a menudo se enojan conmigo	10,9%	9,4%	26,6%	34,4%	18,8%

Ahora, si analizamos la diferencia de medias obtenidas en la puntuación de cada ítem que engloba el apoyo emocional familiar en función de los roles de actuación, tenemos que (Tabla 31):

- En el ítem 70, son los agresores (quienes obtienen la media más alta; 3,50) afirmando que sus padres “no me aceptan tal como soy”, en tanto las víctimas (M=3,27) afirman estar “de acuerdo”, no obstante, tanto los agresores victimizados (M=2,40) como los sujetos sin participación directa (M=2,06) están en desacuerdo acerca de esta afirmación.
- En cuanto al ítems 71, tanto los participantes no directos (quienes obtienen el puntaje más alta; M=4,38), como las víctimas (M=4,09) y los agresores victimizados (M=3,80) están “de acuerdo” cuando se les pregunta si sus padres se sienten orgullosos de ellos, sin embargo, el grupo de los agresores presentan la media más baja (M=3,17) por lo que “no están seguros” acerca de esta afirmación. En cuanto a si los niños y sus padres se hacen bromas y juegan juntos (ítems 72), los sujetos sin participación directa (quienes obtienen la media más alta; 4,31) y los agresores victimizados (M=4,13) están de acuerdo con esta afirmación, frente a los víctimas (M=3,27) y los agresores (M=3,17) quienes no están seguros.
- En cuanto al ítem 73, son los agresores victimizados los que obtienen la media más alta (M=3,87) señalando estar “de acuerdo” con la afirmación “mis padres se enojan conmigo”. Tanto las víctimas (M=3,45), como los agresores (M=3,33) y los niños que no participan directamente (M=3,19) “no están seguros” al responder ésta afirmación.

TABLA 31. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a apoyo emocional familiar en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.

		ROL DE ACTUACIÓN			
		Agresor	Victima	Agresor victimizado	sin participacion directa
70.mis padres no me aceptan tal como soy	Media	3,50	3,27	2,40	2,06
	Desviación típica	1,52	1,68	1,68	1,56
71.mis padres se sienten orgullosos de mi	Media	3,17	4,09	3,80	4,38
	Desviación típica	,75	1,14	1,37	,71
72.mis padres y yo nos hacemos bromas y jugamos juntos	Media	3,17	3,27	4,13	4,31
	Desviación típica	1,72	1,62	1,06	,74
73mis padres a menudo se enojan conmigo	Media	3,33	3,45	3,87	3,19
	Desviación típica	,82	1,21	,92	1,38

### 6.2.1.12. Supervisión paternal

La variable “supervisión paternal” (que evalúa el grado en que los padres son conscientes de dónde se encuentra y con quién se relaciona su hijo) se ha obtenido mediante una puntuación en conjunto de las respuestas a los ítems 79, 82, 83 y 86 del cuestionario CAE.

Para calcular la puntuación global se ha sumado las puntuaciones obtenidas en cada uno de las 4 preguntas, la puntuación promedio, indica que a mayor puntuación mayor supervisión paternal. Los estadísticos básicos pueden verse en la Tabla 32.

TABLA 32. Estadísticos descriptivos relativos a supervisión paternal.

Estadísticos descriptivos		
	13.TOTAL SUPERVISION PATERNAL	N válido (según lista)
N	63	63
Mínimo	1,75	
Máximo	5,00	
Media	4,2844	
Desv. típ.	,82137	

Si evaluamos cada ítem de la variable *supervisión paternal*, podemos observar que (Tabla 33), parece haber una muy alta percepción de los niños en cuanto a la supervisión parental; si observamos las dos líneas etiquetadas como “siempre” y “muchas veces” ( ítem 82) tenemos que aproximadamente en el 76,6% de los casos los padres se preocupan por lo que sus hijos hacen en la escuela, el 81% afirma que sus padres saben “siempre” y “muchas veces” donde están y con quien cuando salen de casa (ítem 83), en el 89,1% de los casos los niños señalan que “siempre” y “muchas veces” sus padres se preocupan cuando es muy tarde y no han llegado a la casa.

Ahora, si observamos en el ítem 86, las dos líneas etiquetadas como “siempre” y “muchas veces” tenemos que aproximadamente en el 66,7% de los casos los padres preguntan sobre lo que su hijo hace fuera de casa cuando están con sus amigos.

Tabla 33. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a supervisión paternal.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	muchas veces	Siempre
82."se preocupan por lo que hago en la escuela"	3,1%	6,3%	14,1%	12,5%	64,1%
83."saben a donde voy y con quien estoy cuándo salgo de casa"	1,6%	7,8%	9,4%	14,1%	67,2%
79. "se preocupan cuando es muy tarde y no he llegado a la casa"	6,3%	1,6%	3,1%	20,3%	68,8%
86."me preguntan sobre lo que hago fuera de la casa (cuando estoy en la calle con mis amigos)"	9,5%	9,5%	14,3%	11,1%	55,6%

Ahora, si analizamos la diferencia de medias obtenidas en la puntuación de cada ítem que engloba la *supervisión paternal* en función de los roles de actuación, tenemos que (ver Tabla 34):

- En el ítem 82, en todos los roles de actuación se obtienen medias altas, así, todos los niños afirman que sus padres “muchas veces” “se preocupan por lo que hago en el escuela”. No obstante, las víctimas obtienen la media más alta (M=4,36) seguido de los niños que no participan directamente (M=4,30), los agresores victimizados (M=4,21) y los agresores (M=4,17).
- Los sujetos sin participación directa obtienen la media más alta (M=4,61) afirmando que “siempre” sus padres “saben a dónde voy y con quien estoy cuando salgo de casa” (ítem 83), en tanto los agresores victimizados (M=4,21), los agresores (M=4,17) y las víctimas (M=4,00) admiten que “muchas veces” sus padres se enteran.
- En cuanto a si los padres “se preocupan cuando es muy tarde y no he llegado a casa” en todos los grupos se obtienen puntuaciones altas. Así, los agresores victimizados obtienen la media más alta (M=4,64), seguido de las víctimas (M=4,55) y los sujetos sin participación directa (M=4,48). Los agresores obtienen la media más baja (M=3,50).
- Por otro lado, los sujetos sin participación directa (quienes obtienen la media más alta; 4,06) , las víctimas (M=4,00) y los agresores victimizados (M=3,93) afirman que, muchas veces mis padres “me preguntan sobre lo que hago fuera

de casa (cuando estoy en la calle con mis amigos)” , mientras que los agresores (M=3,17) afirman que esto ocurre algunas veces , es en este último rol donde se obtiene la media más baja.

TABLA 34. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a supervisión paterna en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.

		ROL DE ACTUACIÓN			
		Agresor	Victima	Agresor victimizado	sin participacion directa
82."se preocupan por lo que hago en la escuela"	Media	4,17	4,36	4,21	4,30
	Desviación típica	1,17	1,43	1,25	,98
83."saben a donde voy y con quien estoy cuándo salgo de casa"	Media	4,17	4,00	4,21	4,61
	Desviación típica	,98	1,26	1,12	,93
79."se preocupan cuando es muy tarde y no he llegado a la casa"	Media	3,50	4,55	4,64	4,48
	Desviación típica	1,97	1,21	,63	,94
86."me preguntan sobre lo que hago fuera de la casa (cuando estoy en la calle con mis amigos)"	Media	3,17	4,00	3,93	4,06
	Desviación típica	1,60	1,49	1,39	1,37

### 6.2.1.13. Gusto por la escuela

La puntuación en la variable “gusto por la escuela” (que evalúa la percepción de agrado que manifiestan los alumnos respecto al entorno escolar) se ha obtenido mediante una puntuación en conjunto de las respuestas a los ítems 36 y 37 del cuestionario CAE. Para obtener una puntuación global se ha sumado las puntuaciones obtenidas en las 2 preguntas. Los estadísticos básicos pueden verse en la Tabla 35.

TABLA 35. Estadísticos descriptivos relativos a gusto por la escuela.

	7. TOTAL GUSTO POR LA ESCUELA	N válido (según lista)
N	66	66
Mínimo	1,00	
Máximo	5,00	
Media	3,9242	
Desv. típ.	1,15772	

Si evaluamos cada ítem de la variable *gusto por la escuela*, podemos observar que (Tabla 36), parece haber una percepción positiva de los niños en cuanto a la escuela; si observamos las dos líneas etiquetadas como “siempre” y “muchas veces” (ítem 36) tenemos que aproximadamente en el 69,7% de los casos los niños se sienten contentos

dentro de la escuela, el 63,1% afirma sentirse a gusto dentro de la sala de clases “siempre” y “muchas veces”.

TABLA 36. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a gusto por la escuela.

	Nunca	Pocas veces	algunas veces	Muchas veces	Siempre
36.Me he sentido contento en esta escuela	4,5%	10,6%	15,2%	15,2%	54,5%
37.Me he sentido a gusto en la sala clases	4,6%	12,3%	20,0%	20,0%	43,1%

Al analizar la diferencia de medias obtenidas en la puntuación de cada ítem que engloba el *gusto por la escuela* en función de los roles de actuación, tenemos que (ver Tabla 37):

- Tras la afirmación “me siento contento en esta escuela” (ítem 36), los sujetos sin participación directa (M=4,43), los agresores victimizados (M=4,13) y los agresores (M=3,50) afirman que “muchas veces” “me he sentido contento en esta escuela” a diferencia de las víctimas (M=2,78) quienes se han sentido contentos “algunas veces”.
- Sin embargo, si observamos el ítem 37, podemos ver que al especificar el espacio físico, solo los sujetos sin participación directa (quienes obtienen la media más alta; 4,29) afirman que muchas veces se han “sentido a gusto en la sala de clases” a diferencia de los agresores victimizados (M=3,44) , los agresores (M=3,33) y las víctimas (M=3,13) quienes solo “algunas veces” experimentan placer.

TABLA 37. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a gusto por la escuela en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.

		ROL DE ACTUACIÓN			
		Agresor	Victima	Agresor victimizado	sin participacion directa
36.Me he sentido contento en esta escuela	Media	3,50	2,78	4,13	4,43
	Desviación típica	1,64	1,64	1,15	,85
37.Me he sentido a gusto en la sala clases	Media	3,33	3,13	3,44	4,29
	Desviación típica	1,51	1,64	1,09	1,02



#### 6.2.1.14. Molestias escolares.

La puntuación en la variable “molestias escolares” (que evalúa las molestias o disgustos, en las relaciones interpersonales y en el ámbito académico, que ha experimentado el alumno dentro del ámbito escolar) se ha obtenido mediante una puntuación en conjunto de las respuestas a los ítem 38, 39, 40, 41, 42 y 43 del cuestionario CAE.

Para calcular la puntuación global se ha sumado las puntuaciones obtenidas en cada uno de las 6 preguntas, por tanto a mayor puntuación mayor es la molestia sufrida en la escuela. Los estadísticos básicos pueden verse en la Tabla 38.

TABLA 38. Estadísticos descriptivos relativos a molestias escolares.

	8. TOTAL MOLESTIAS ESCOLARES	N válido (según lista)
N	66	66
Mínimo	1,00	
Máximo	5,00	
Media	3,3131	
Desv. típ.	,90748	

Si evaluamos cada ítem de la variable *molestias escolares*, podemos observar que (Tabla 39), parece haber una muy alta propensión de sentir molestias escolares.

En relación al área social en respuesta a los ítems 38, 39 y 40; si observamos las dos líneas etiquetadas como “siempre” y “muchas veces” ( ítem 38) tenemos que aproximadamente en el 48,4% de los casos se generaría un sentimiento de malestar al perder la amistad de un amigo por culpa de otros niños, el 37,9% sufriría malestar “siempre” y “muchas veces” cuando no lo dejan participar en juegos o actividades (ítem 39) y en el 50,0% de los casos sentiría molestia “siempre” y “muchas veces” al pelearse con sus amigos.

TABLA 39. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a molestias escolares.

	Nunca	Pocas veces	algunas veces	Muchas veces	Siempre
38.Me he molestado mucho cuando he perdido la amistad de un amigo/a por culpa de otros niños	10,6%	21,2%	19,7%	24,2%	24,2%
39.Me he molestado mucho cuando otros/as niños/as no me han dejado participar en los juegos	13,6%	18,2%	30,3%	16,7%	21,2%
40.Me he molestado mucho cuando me he peleado con mis amigos/as	4,5%	18,2%	27,3%	19,7%	30,3%
41.Me he molestado mucho cuando he faltado a una prueba	16,7%	22,7%	13,6%	28,8%	18,2%
42.Me he molestado mucho cuando me he sacado malas notas	4,5%	16,7%	12,1%	25,8%	40,9%
43.Me he molestado mucho cuando no he estado a la altura de lo que mis profesores esperan de mí	21,2%	15,2%	25,8%	18,2%	19,7%

Ahora, en el plano académico, si observamos en el ítem 41, las dos líneas etiquetadas como “siempre” y “muchas veces” tenemos que aproximadamente en el 47,0% de los casos se generaría un sentimiento de malestar cuando no puede rendir una prueba, el 66,7% sufriría malestar “siempre” y “muchas veces” cuando se saca malas notas y en el 37,9% de los casos sentiría molestia “siempre” y “muchas veces” cuando siente que no ha estado a la altura de lo que esperan los profesores de él. Al analizar la diferencia de medias obtenidas en la puntuación de cada ítems que engloba la variable molestias escolares en función de los roles de actuación, tenemos que (ver Tabla 40):

- Tras la afirmación “me he molestado mucho cuando he perdido la amistad de un amigo” (ítem 38), las puntuaciones parecen más bien bajas en todos los roles de actuación experimentando molestia solo “algunas veces” tras perder la amistad de un amigo por culpa de otros niños, no obstante, son los agresores victimizados quienes obtienen la media más alta ( $M= 3,44$ ), seguido de los sujetos sin participación directa ( $M=3,37$ ). Las víctimas ( $M=3,00$ ) y agresores ( $M=3,00$ ) obtienen la media más baja.
- Según los agresores victimizados (quienes obtienen la media más alta; 3,69) y los agresores ( $M=3,50$ ), afirman que “muchas veces” se han molestado mucho cuando otros niños no lo han dejado participar en juegos a diferencia de

las víctimas (M=3,11) y los sujetos sin participación directa (M=2,83), quienes solo “algunas veces” se molestan por este motivo.

- Las puntuaciones referidas a “me he molestado mucho cuando me he peleado con mis amigos”, muestran que es en el rol de víctimas (M=4,11) en donde se obtiene la media más alta, afirmando que ha experimentado “muchas veces” malestar. En tanto los sujetos sin participación directa (M=3,49), los agresores victimizados (M=3,37) y agresores (M=3,33), algunas veces se sienten mal al pelearse con un amigo.
- En cuanto a la afirmación “me he molestado mucho cuando he faltado a una prueba”, en casi todos los roles de actuación se obtienen puntuaciones similares. Así, las víctimas (quienes obtienen la media más alta; 3,44), los agresores victimizados (M=3,31) y los sujetos sin participación directa (M=3,00) señalan dicho malestar algunas veces, en tanto los agresores (M=2,50) afirman que pocas veces sienten molestias cuando no pueden rendir una prueba.
- Tanto víctimas (quienes obtienen la media más alta; 4,11), como los sujetos sin participación directa (M=3,89) y los agresores victimizados (M=3,69) afirman que se han molestado muchas veces “(...) cuando se han sacado malas notas”, a diferencia de los agresores (M=3,33) quienes pocas veces experimentan dicho malestar ante esta situación.
- Tras la afirmación “me he molestado cuando no he estado a la altura de lo que mis profesores esperar de mi”, en todos los roles se obtienen medias similares afirmando que algunas veces han sentido molestias al no estar a la altura de lo que los profesores esperan de ellos. No obstante, los agresores victimizados obtienen la media más alta (M=3,19), seguido de las víctimas (M=3,11), los sujetos sin participación directa (M=2,91) y los agresores (M=2,83).

TABLA 40. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a molestias escolares en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.

		ROL DE ACTUACIÓN			
		Agresor	Victima	Agresor victimizado	sin participacion directa
38.Me he molestado mucho cuando he perdido la amistad de un amigo/a por culpa de otros niños	Media	3,00	3,00	3,44	3,37
	Desviación típica	1,90	1,41	1,03	1,37
39.Me he molestado mucho cuando otros/as niños/as no me han dejado participar en los juegos	Media	3,50	3,11	3,69	2,83
	Desviación típica	1,52	1,27	1,14	1,34
40.Me he molestado mucho cuando me he peleado con mis amigos/as	Media	3,33	4,11	3,37	3,49
	Desviación típica	1,37	1,54	1,02	1,22
41.Me he molestado mucho cuando he faltado a una prueba	Media	2,50	3,44	3,31	3,00
	Desviación típica	1,76	1,59	1,20	1,37
42.Me he molestado mucho cuando me he sacado malas notas	Media	3,33	4,11	3,69	3,89
	Desviación típica	1,86	1,05	1,08	1,30
43.Me he molestado mucho cuando no he estado a la altura de lo que mis profesores esperan de mi	Media	2,83	3,11	3,19	2,91
	Desviación típica	1,83	1,62	1,17	1,44

### 6.2.1.15. Apoyo emocional percibido en la escuela

La puntuación en la variable “*apoyo emocional percibido en la escuela*” (que evalúa el apoyo de profesores, amigos y compañeros ante una situación hipotética de maltrato en la escuela) se ha obtenido mediante una puntuación en conjunto de las respuestas a los ítems 6, 7\*, 8\* y 9 del cuestionario CAE.

Los ítems con asterisco se evalúan de forma inversa: la respuesta 5 se convierte en 1 y viceversa; el 4 se convierte en 2 y viceversa, mientras que la respuesta 3 permanece igual, de esta forma se puede confeccionar una puntuación global que indica el grado de apoyo emocional percibido en la escuela.

Para calcular dicha puntuación se ha sumado las puntuaciones obtenidas en cada uno de las 4 preguntas (teniendo en cuenta el sentido inverso de los ítems), así la puntuación promedio, indica que a mayor puntuación mayor apoyo emocional.

Los estadísticos básicos pueden verse en la Tabla 41.

TABLA 41. Estadísticos descriptivos relativos a apoyo emocional en la escuela.

Estadísticos descriptivos		
	2. TOTAL APOYO EMOCIONAL EN LA ESCUELA	N válido (según lista)
N	67	67
Mínimo	2,20	
Máximo	4,90	
Media	3,7973	
Desv. ttp.	,54270	

Respecto a al apoyo percibido de los profesores, aproximadamente el 88,1% de los casos piensa que el *profesorado se preocuparía* si el encuestado fuera maltratado, en tanto el 61,2 % de los niños cree que *los profesores le otorgaría importancia* tras ser afectado de malos tratos por sus compañeros, no obstante, el 23,9% de los casos duda acerca de la importancia que los profesores le darían al hecho. Y aunque el 75% de los casos está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que *sus profesores lo defenderían*, el 28% cree que sus profesores no intervendrían y *dejarían que se defendieran solos*.

En cuanto al apoyo percibido de compañeros y amigos, el 38,8% de los casos está de acuerdo y totalmente de acuerdo en que *sus compañeros no harían nada porque les divertiría ver como otros niños lo molestan*, y aunque el 34,3% no está seguro acerca de esta afirmación, el 26,9% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Sin embargo, el 74,7% cree que *sus compañeros de clase avisarían al profesor*.

Cuando se trata de sus amigos, los niños están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que *sus amigos lo protegerían* (58,5%), y que *los defenderían golpeando o insultado al niño que les está maltratando* (28,8%), aunque un porcentaje importante de los casos no está seguro sobre el actuar de sus amigos (43,9%).

No obstante, tienen completa seguridad que tanto amigos (86,4%) como compañeros (80,6%) le animarían al verlo triste (véase Tabla 42).

TABLA 42. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a apoyo emocional percibido en la escuela.

	Estoy totalmente en desacuerdo	estoy en desacuerdo	No estoy	Estoy de acuerdo	Estoy totalmente de acuerdo
6. Mis profesores se preocuparían por mí.	4,5%	,0%	7,5%	22,4%	65,7%
7. Mis profesores no le darían importancia (*)	43,3%	17,9%	23,9%	9,0%	6,0%
8. Mis profesores dejarían que me defendiera solo/a (*)	28,4%	20,9%	25,4%	10,4%	14,9%
9. Mis profesores me defenderían	3,1%	,0%	21,9%	25,0%	50,0%
10. Mis compañeros no harían nada porque les divertiría ver como otros niños me molestan (*)	7,5%	19,4%	34,3%	19,4%	19,4%
11. Mis amigos me defenderían; golpearían o insultarían al niño que me acosa.	19,7%	7,6%	43,9%	13,6%	15,2%
12. Mis amigos me protegerían	3,1%	7,7%	30,8%	15,4%	43,1%
13. Mis amigos me darían ánimo si me pongo triste	3,0%	1,5%	9,1%	30,3%	56,1%
14. Mis compañeros de clase avisarían al profesor	7,5%	3,0%	14,9%	25,4%	49,3%
15. Mis compañeros de clase me darían ánimo si me pongo triste	4,5%	6,0%	9,0%	28,4%	52,2%

Al analizar la diferencia de medias obtenidas en la puntuación de cada ítem que engloba la percepción de *apoyo emocional en la escuela* en función de los roles de actuación, tenemos que:

En cuanto al apoyo de los profesores (Tabla 43):

- En cuanto a las valoraciones del apoyo del profesor, todos los roles de actuación obtienen puntuaciones altas. Las víctimas puntúan con la media más alta al afirmar que “los profesores se preocuparían por mí” (M=4,80) tras sufrir un episodio de maltrato, seguido de los sujetos sin participación directa (M=4,43), aunque los agresores (M=4,33) y agresores victimizados (M=4,31) puntúan con las medias más bajas.
- Tras la afirmación mis profesores no le darían importancia, las medias están más bien bajas, no obstante, son los agresores victimizados quienes obtienen la media más alta (M=2,69), seguida de las víctimas (M=2,20), los agresores (M=2,00) y los participantes no directos (M=1,94).

- Respecto a si sus profesores dejarían que se defendiera solo, los agresores victimizados (quienes obtienen la media más alta (M=3,44) y las víctimas (M=2,60) “no están seguros” acerca de esta afirmación, a diferencia de los agresores (M=2,33), y los participantes no directos (M=2,31) quienes están en desacuerdo.
- En cuanto a si los profesores los defenderían, todos los roles están de acuerdo con esta afirmación, así, quienes obtienen la media más alta son los sujetos sin participación directa (M=4,33), seguido del agresor victimizado (M=4,13), las víctimas, (M=4,10) y por último los agresores (M= 3,67 ).

TABLA 43. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a apoyo emocional percibido en la escuela (en cuanto al apoyo de los profesores) en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.

		ROL DE ACTUACIÓN			
		Agresor	Victima	Agresor victimizado	sin participacion directa
6. Mis profesores se preocuparían por mí.	Media	4,33	4,80	4,31	4,43
	Desviación típica	1,03	,42	1,14	1,01
7. Mis profesores no le darían importancia (*)	Media	2,00	2,20	2,69	1,94
	Desviación típica	1,55	1,23	1,54	1,03
8. Mis profesores dejarían que me defendiera solo/a (*)	Media	2,33	2,60	3,44	2,31
	Desviación típica	1,75	1,35	1,41	1,23
9. Mis profesores me defenderían	Media	3,67	4,10	4,13	4,33
	Desviación típica	1,63	1,29	,83	,82

En relación al apoyo de compañeros y amigos (Tabla 44):

- Ante la afirmación “Mis compañeros no harían nada porque le divertiría ver cómo me molestan”, el agresor victimizado (M=3,75) obtiene la media más alta, seguido de la víctima (M=3,40), el agresor (M=3,17) y los participantes no directos (M=2,97).
- “Mis amigos me defenderían; golpearían o insultarían al niño que me molesta”. Ante esta afirmación tanto los agresores (quienes obtienen la media más alta; 3,17), como los agresores victimizados (M=3,13), las víctimas

- (M=3,10) y los participantes no directos (quienes obtienen la media más baja; 2,82) manifiestan “no estar seguros”.
- Sin embargo, ante la afirmación “Mis amigos me protegerían”, en la mayoría de los roles no dudan en afirmar que están “de acuerdo”, así, los sujetos sin participación directa obtienen la media más alta (M=4,09), seguido de los agresores (M=3,83) y el agresor victimizado (M=3,69). No obstante, la víctima (M=3,44) no está segura de la protección que le brindarían sus amigos.
  - Frente a la afirmación “Mis amigos me darían animo si me pongo triste” los sujetos sin participación directa obtienen la media más alta estando “totalmente seguros” (M=4,65). La víctima (M=4,30), el agresor victimizado (M=4,00) y el agresor (M=3,67) “están de acuerdo”.
  - Al preguntarles si sus “compañeros de clase avisarían al profesor” todos se muestran “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”. No obstante, quienes obtienen la media más alta son los sujetos sin participación directa (M=4,20), seguido de la víctima (M=4,10), el agresor victimizado (M=3,88) y el agresor (M=3,67).
  - Por último, ante la afirmación “Mis compañeros de clase me darían animo si me pongo triste”, todos están “de acuerdo”. No obstante, son los sujetos sin participación directa quienes obtienen la media más alta (M=4,46), seguido de las víctimas (M=4,30), el agresor victimizado (M=3,69) y el agresor (M=3,67).

TABLA 44. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativos al apoyo emocional percibido en la escuela (en cuanto al apoyo de compañeros y amigos).

		ROL DE ACTUACIÓN			
		Agresor	Victima	Agresor victimizado	sin participacion directa
10. Mis compañeros no harían nada porque les divertiría ver como otros niños me molestan (*)	Media	3,17	3,40	3,75	2,97
	Desviación típica	1,60	1,26	,86	1,20
11. Mis amigos me defenderían; golpearían o insultarían al niño que me molesta	Media	3,17	3,10	3,13	2,82
	Desviación típica	1,60	,99	1,15	1,38
12. Mis amigos me protegerían	Media	3,83	3,44	3,69	4,09
	Desviación típica	1,47	1,24	1,14	1,08
13. Mis amigos me darían ánimo si me pongo triste	Media	3,67	4,30	4,00	4,65
	Desviación típica	1,75	,82	1,10	,54
14. Mis compañeros de clase avisarían al profesor	Media	3,67	4,10	3,88	4,20
	Desviación típica	2,07	1,37	1,26	,96
15. Mis compañeros de clase me darían ánimo si me pongo triste	Media	3,67	4,30	3,69	4,46
	Desviación típica	2,07	,67	1,30	,82



### 6.2.1.16. Control que ejerce la escuela respecto al maltrato

La puntuación en la variable “control que ejerce la escuela respecto al maltrato” (que evalúa la percepción del niño en relación a la frecuencia del maltrato dentro de la escuela, al sentimiento de seguridad del alumno en el contexto escolar y a la respuesta del profesorado ante las situaciones de maltrato) se ha obtenido mediante una puntuación en conjunto de las respuestas a los ítems 28\*, 29\*, 30\*, 31\*, 32, 33, 34 y 35 del cuestionario CAE. Los ítems con asterisco se evalúan de forma inversa: la respuesta 5 se convierte en 1 y viceversa; el 4 se convierte en 2 y viceversa, mientras que la respuesta 3 permanece igual, de esta forma se puede confeccionar una puntuación global que indica el grado control ante las situaciones maltrato percibida por el niño.

Para calcular dicha puntuación se ha sumado las puntuaciones obtenidas en cada uno de las 8 preguntas (teniendo en cuenta el sentido inverso de los ítems). A tenor de estas equivalencias, la puntuación promedio, indica que a mayor puntuación mayor percepción de control. Los estadísticos básicos pueden verse en la Tabla 45.

TABLA 45. Estadísticos descriptivos relativos a control que ejerce la escuela frente al acoso escolar.

	6. TOTAL CONTROL QUE EJERCE LA ESCUELA	N válido (según lista)
N	66	66
Mínimo	2,25	
Máximo	4,63	
Media	3,4867	
Desv. típ.	,59084	

Respecto a la percepción del control que ejerce la escuela ante los episodios de acoso escolar se observa que (ver Tabla 46), aproximadamente el 40,9% de los casos percibe que “siempre” y muchas veces” *suceden episodios de maltrato entre compañeros*, así el 33,3% de los niños afirma que esto sucede preferentemente en los recreos, en tanto el 24,6% señala que estos episodios ocurren *en la sala de clases*,

seguido de los pasillos (15,1%). Al parecer, de acuerdo a la percepción de los alumnos, *cuando un niño insulta a otro o se burla de él los profesores “siempre” y “muchas veces” detienen estas situaciones (80,0%).*

En cuanto a la percepción de seguridad que los niños sienten en la escuela , en el 66,6% de los casos se sienten seguros, si le preguntamos acerca de la seguridad percibida en espacios físicos específicos como sala de clases y el patio, tenemos que en el 66,2 % de los casos afirman sentirse seguros dentro del aula, sin embargo, solo el 48,5% siente seguridad cuando sale a recreo, dicha afirmación tiene sentido teniendo en cuenta que los episodios de maltrato escolar ocurren preferentemente en los recreos (ítem 30).

Tabla 46. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a control que ejerce la escuela respecto al maltrato.

	Nunca	Pocas veces	algunas veces	Muchas veces	Siempre
28.Han sucedido episodios de maltrato entre compañeros	9,1%	10,6%	39,4%	30,3%	10,6%
29.Los episodios de maltrato ocurren en la sala de clases	10,8%	27,7%	36,9%	9,2%	15,4%
30.Las situaciones de maltrato ocurren en el recreo	6,1%	21,2%	39,4%	21,2%	12,1%
31.Los episodios de maltrato ocurren en los pasillos	18,2%	39,4%	27,3%	4,5%	10,6%
32.Cuando un niño insulta a otro, se burla de él o no lo deja jugar, los profesores detienen estas situaciones	3,1%	4,6%	12,3%	27,7%	52,3%
33.Me siento seguro/a en esta escuela	4,5%	16,7%	12,1%	22,7%	43,9%
34.Me siento seguro/a estando en la sala de clases	3,1%	7,7%	23,1%	20,0%	46,2%
35.Me siento seguro cuando salgo a recreo	3,0%	13,6%	34,8%	19,7%	28,8%

Al analizar la diferencia de medias obtenidas en la puntuación de cada ítem que engloba la percepción de *control que ejerce la escuela respecto al maltrato* en función de los roles de actuación, tenemos que (Tabla 47):

- Los agresores victimizados obtienen la media más alta (M=3,69) afirmando que “muchas veces” “han sucedido episodios de maltrato entre compañeros en la escuela”, en tanto las víctimas (M=3,22), los sujetos sin participación

- directa (M=3,09) y los agresores (M=2,83) admiten que solo ocurre algunas veces.
- En cuanto a si “los episodios de maltrato ocurren en la sala de clases” en todos los grupos se obtienen puntuaciones bajas, afirmando que solo algunas veces ocurre. No obstante, los agresores victimizados obtienen la media más alta (M=3,38), seguida de las víctimas (M=3,22), los sujetos sin participación directa (M=2,68) y los agresores (M=2,50).
  - Por otro lado, los agresores afirman que, muchas veces, “las situaciones de maltrato ocurren en el recreo” obteniendo la media más alta (M=3,83). Los agresores victimizados (M=3,06), los sujetos sin participación directa (M=3,06) y las víctimas (M=3,00) sostienen que estas situaciones ocurren algunas veces. Es en este último rol donde se obtiene la media más baja.
  - La aproximación del valor de la media obtenida por los agresores (los cuales obtienen la media más alta; 2,83) y las víctimas (M=2,56), permite afirmar de acuerdo a estos roles que, algunas veces, “los episodios de maltrato ocurren en los pasillos”. Mientras que los sujetos sin participación directa (M=2,46) y los agresores victimizados (M=2,44) advierten que esto ocurre pocas veces.
  - Como puede observarse, en todos los roles de actuación perciben que muchas veces “cuando un niño insulta a otro, se burla de él o no lo deja jugar, los profesores detienen estas situaciones”. Así, quienes obtienen la media más alta son los sujetos sin participación directa (M=4,26), seguida muy de cerca de los agresores victimizados (M=4,25 ) y las víctimas (M=4,22 ), sin embargo son los agresores quienes obtienen la media más baja (M=3,83).
  - De acuerdo a los participantes no directos, quienes obtienen la media más alta (M=4,09), muchas veces se han sentido seguros en la escuela, al igual que los agresores victimizados (M=3,69) y los agresores (aunque en menor medida; 3,50), a diferencia de las víctimas quienes se sienten menos seguros en la escuela (M=3,44).
  - Según los sujetos sin participación directa (M=4,35), los agresores (M=4,00) y las víctimas (M= 3,56) muchas veces se han sentido seguros en la sala de

clases, al contrario de los agresores victimizados quienes solo algunas veces han sentido seguridad dentro del aula (M=3,44).

- Los sujetos sin participación directa (quienes obtienen la media más alta; 3,89) y los agresores (M=3,67) dicen sentir muchas veces seguridad al salir a recreo. A diferencia de estos dos grupos, los agresores victimizados (M= 3,25) y las víctimas (M=2,89) solo algunas veces se sienten seguros en el recreo.

TABLA 47. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a control que ejerce la escuela en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.

		ROL DE ACTUACIÓN			
		Agresor	Victima	Agresor victimizado	sin participacion directa
28.Han sucedido episodios de maltrato entre compañeros	Media	2,83	3,22	3,69	3,09
	Desviación típica	,75	1,39	,79	1,12
29.Los episodios de maltrato ocurren en la sala de clases	Media	2,50	3,22	3,38	2,68
	Desviación típica	,55	1,30	1,26	1,17
30.Las situaciones de maltrato ocurren en el recreo	Media	3,83	3,00	3,06	3,06
	Desviación típica	,75	1,58	,85	1,06
31.Los episodios de maltrato ocurren en los pasillos	Media	2,83	2,56	2,44	2,46
	Desviación típica	1,47	1,59	1,09	1,07
32.Cuando un niño insulta a otro, se burla de él o no lo deja jugar, los profesores	Media	3,83	4,22	4,25	4,26
	Desviación típica	,75	1,30	,77	1,14
33.Me siento seguro/a en esta escuela	Media	3,50	3,44	3,69	4,09
	Desviación típica	1,38	1,42	1,35	1,20
34.Me siento seguro/a estando en la sala de clases	Media	4,00	3,56	3,44	4,35
	Desviación típica	1,26	1,51	1,21	,85
35.Me siento seguro cuando salgo a recreo	Media	3,67	2,89	3,25	3,89
	Desviación típica	1,51	1,54	1,06	,90

### 6.2.1.17. Relación positiva con los profesores

La puntuación en la variable “relación positiva con los profesores” (que evalúa la percepción del niño en cuanto a su relación con los profesores, entendiendo por ésta cuestiones como confianza, ayuda que recibe, interés que le muestra por sus problemas e intereses personales) se ha obtenido mediante una puntuación en conjunto de las respuestas a los ítems 74, 75\*, 76\* y 77\* del cuestionario CAE. Los ítems con asterisco se evalúan de forma inversa: la respuesta 5 se convierte en 1 y viceversa; el 4 se

convierte en 2 y viceversa, mientras que la respuesta 3 permanece igual, de esta forma se puede confeccionar una puntuación global que indica el grado de propensión a la culpabilidad total manifiesta por el sujeto.

Para calcular dicha puntuación se ha sumado las puntuaciones obtenidas en cada uno de las x preguntas (teniendo en cuenta el sentido inverso de los ítems). A tenor de estas equivalencias, la puntuación promedio, indica que a mayor puntuación se percibe más positiva la relación con los profesores. Los estadísticos básicos pueden verse en la Tabla 48.

TABLA 48. Estadísticos descriptivos relativos a relación positiva con los profesores.

Estadísticos descriptivos		
	10. TOTAL RELACION POSITIVA CON LOS PROFESORES	N válido (según lista)
N	64	64
Mínimo	2,00	
Máximo	5,00	
Media	3,6927	
Desv. típ.	,91815	

Si evaluamos cada ítem de la variable *relación positiva con los profesores* (Tabla 49), al observar las dos líneas etiquetadas como “estoy totalmente de acuerdo” y “estoy de acuerdo” ( ítem 74) tenemos que aproximadamente el 76,2% de los casos *siente que sus profesores le tienen aprecio*, el 26,5% afirma que los profesores *quieren más a mis compañeros que a mí* ( ítem 75), el 25,0% de los casos cree que los profesores *me tratan injustamente en comparación a como tratan a mis compañeros*, aproximadamente el 25,6% de los niños siente que sus profesores le *tratan como la oveja negra de la escuela*.

TABLA 49. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a relación positiva con los profesores.

	Estoy totalmente en desacuerdo	estoy en desacuerdo	No estoy seguro/a	Estoy de acuerdo	Estoy totalmente de acuerdo
74.me tienen aprecio	1,6%	3,2%	19,0%	28,6%	47,6%
75.quieren más a mis compañeros que a mí	31,3%	12,5%	29,7%	15,6%	10,9%
76.me tratan injustamente en comparación a como tratan a mis compañeros	29,7%	14,1%	31,3%	12,5%	12,5%
77.me tratan como "la oveja negra" de la escuela	50,0%	15,6%	18,8%	4,7%	10,9%

Al analizar la diferencia de medias obtenidas en la puntuación de cada ítem que engloba la percepción de *relación positiva con los profesores* en función de los roles de actuación, tenemos que (Tabla 50):

- En cuanto a la percepción de aprecio, todos los roles de actuación obtienen puntuaciones altas muy similares. No obstante, las víctimas puntúan con la media más alta al afirmar que “(los profesores) me tienen aprecio” (M=4,30), seguido de los sujetos sin participación directa (M=4,28) y los agresores victimizados (M=4,00). Los agresores (M=3,83) puntúan con las medias más bajas sin que esto quiera decir que no se sienten apreciados por sus profesores.
- Las puntuaciones referidas a “(mis profesores) quieren más a mis compañeros que a mí”, muestran que los agresores victimizados obtienen las medias más altas (M=2,87) aunque “no está seguro” al igual que los agresores (M=2,67) y los sujetos sin participación directa (M=2,63). Quienes no manifiestan ningún género de dudas son las víctimas las cuales señalan no estar de acuerdo con la afirmación, obteniendo así la media más baja (M=2,27).
- Respecto a la afirmación “(mis profesores) me tratan injustamente en comparación a como tratan a mis compañeros”, los agresores victimizados puntúan con la media más alta (M=3,20) aunque sus respuestas denotan un atisbo de duda, le siguen los sujetos sin participación directa (M=2,56). Tanto las víctimas (M=2,36) como los agresores (M=2,17) admiten que están en desacuerdo con esta afirmación.

- Ante la afirmación “(mis profesores) me tratan como la oveja negra de la escuela”, los agresores victimizados “no están seguros” obteniendo la media más alta (M=2,53). Los sujetos sin participación directa (M=2,06), los agresores (M=2,00) y las víctimas (M=1,73) están en desacuerdo.

TABLA 50. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a relación positiva con los profesores en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.

		ROL DE ACTUACIÓN			
		Agresor	Victima	Agresor victimizado	sin participacion directa
74.me tienen aprecio	Media	3,83	4,30	4,00	4,28
	Desviación típica	1,60	,95	,93	,85
75.quieren más a mis compañeros que a mí	Media	2,67	2,27	2,87	2,63
	Desviación típica	1,03	1,56	1,36	1,39
76.me tratan injustamente en comparación a como tratan a mis compañeros	Media	2,17	2,36	3,20	2,56
	Desviación típica	1,33	1,63	1,08	1,37
77.me tratan como "la oveja negra" de la escuela	Media	2,00	1,73	2,53	2,06
	Desviación típica	,89	1,19	1,64	1,37

### 6.2.1.18. Relación positiva con los iguales

La puntuación en la variable “relaciones positivas con los iguales” (que evalúa la percepción de los alumnos respecto a las relaciones de cercanía, amistad y afectividad que establecen con sus compañeros) se ha obtenido mediante una puntuación en conjunto de las respuestas a los ítems 25, 26\* y 27 del cuestionario CAE.

El ítems con asterisco se evalúan de forma inversa: la respuesta 5 se convierte en 1 y viceversa; el 4 se convierte en 2 y viceversa, mientras que la respuesta 3 permanece igual, de esta forma se puede confeccionar una puntuación global.

Para calcular dicha puntuación se ha sumado las puntuaciones obtenidas en cada uno de las 3 preguntas (teniendo en cuenta el sentido inverso del ítem), así la puntuación

promedio, indica que a mayor puntuación más positiva es la relación con sus iguales. Los estadísticos básicos pueden verse en la Tabla 51.

TABLA 51. Estadísticos descriptivos relativos a relación positiva con los iguales.

	5. TOTAL RELACIONES POSITIVAS CON IGUALES	N válido (según lista)
N	66	66
Mínimo	1,00	
Máximo	5,00	
Media	4,0101	
Desv. ttp.	,88283	

En general, existe un nivel elevado de relaciones positivas entre iguales. En la Tabla 52, se puede apreciar que el 74,2% de los niños están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación *me llevo muy bien con la mayoría de mis compañeros*. En cuanto a la afirmación *me siento rechazado por mis compañeros*, el 56,0% de los niños dice no estar de acuerdo o estar totalmente en desacuerdo, frente al 21,2% que está de acuerdo o totalmente de acuerdo, cabe señalar que casi el mismo porcentaje de sujetos (22,7%) no está seguro en cuanto a su percepción de ser o no rechazado por sus pares. No obstante, ante la afirmación *tengo más de dos amigos (amigos de verdad) en la escuela* el 78,8% de los casos señala estar de acuerdo o totalmente de acuerdo frente al 9,1% que se contrapone ante esta afirmación.

TABLA 52. Porcentajes de respuesta para los ítems relativos a relación positiva con los iguales.

	Estoy totalmente en desacuerdo	estoy en desacuerdo	No estoy seguro/a	Estoy de acuerdo	Estoy totalmente de acuerdo
25.Me llevo muy bien con la mayoría de mis compañeros	3,0%	4,5%	18,2%	19,7%	54,5%
26.Siento rechazado por mis compañeros (*)	33,3%	22,7%	22,7%	12,1%	9,1%
27.Tengo más de dos amigos (amigos y amigas de verdad) en la escuela	7,6%	1,5%	12,1%	15,2%	63,6%



Al analizar la diferencia de medias obtenidas en la puntuación de cada ítem que engloba la percepción de *relaciones positivas entre iguales* en función de los roles de actuación, tenemos que (ver Tabla 53):

- En la situación “me llevo muy bien con la mayoría de mis compañeros”, quienes obtienen la media más alta son los sujetos sin participación directa (M=4,60), seguido de las víctimas (M=3,89), los agresores (M=3,67) y los agresores victimizados (M=3,62).
- Ante la afirmación “Me siento rechazado por mis compañeros”, los agresores victimizados obtienen la media más alta (M=3,00) aunque “no están seguros”, lo mismo afirman las víctimas, (M=2,56), y los agresores (M=2,50). La media más baja recae en los sujetos sin participación directa (M=2,09) afirmando estar en desacuerdo.
- Ante la afirmación “tengo más de dos amigos de verdad en la escuela”, son los sujetos sin participación directa quienes obtienen la media más alta (M=4,54) le siguen las víctimas (M=4,22). Los agresores (M=3,83) y agresores victimizados (M=3,81) obtienen las medias más bajas.

TABLA 53. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones para los ítems relativo a relación positiva con los iguales en agresores, víctimas, agresores victimizados y sujetos sin participación directa.

		ROL DE ACTUACIÓN			
		Agresor	Víctima	Agresor victimizado	sin participación directa
25.Me llevo muy bien con la mayoría de mis compañeros	Media	3,67	3,89	3,62	4,60
	Desviación típica	1,51	1,17	,96	,88
26.Siento rechazado por mis compañeros (*)	Media	2,50	2,56	3,00	2,09
	Desviación típica	,55	1,74	1,32	1,22
27.Tengo más de dos amigos (amigos y amigas de verdad) en la escuela	Media	3,83	4,22	3,81	4,54
	Desviación típica	1,83	1,39	1,33	,92

6.2.1.19. *Síntesis de resultados más relevantes sobre las variables individuales, familiares y escolares:*

A continuación, y modo de síntesis se presenta una tabla comparativa respecto a la media alcanzada en cada dimensión del cuestionario CAE (Tabla 54).

TABLA 54. Variables relativas a las dimensiones individuales, familiares y escolares.

<b>VARIABLES RELATIVAS A LAS DIMENSIONES: INDIVIDUALES, FAMILIARES Y ESCOLARES.</b>	<b>Media</b>
Propensión a la culpabilidad	3,4373
Empatía hacia las víctimas.	3,9457
Actitudes favorables hacia la violencia	2,0769
Conflicto familiar	2,0911
Apoyo emocional percibido en la familia	3,5430
Maltrato infantil en el ambiente familiar	1,9888
Supervisión paternal	4,2844
Apoyo emocional en la escuela	3,7973
Gusto por la escuela	3,9242
Molestias escolares	3,3131
Control que ejerce la escuela frente al maltrato.	3,4867
Relación positiva con los iguales.	4,0101
Relación positiva con los profesores	3,6927

- Situando a los sujetos en el caso hipotético de ser agresor, parece haber una muy alta propensión a la culpabilidad si él sufriera como consecuencia el castigo del profesor o si algo muy malo le pasara al niño que ha sido agredido aunque éste no fuera su amigo. Sin embargo, el sentimiento de culpa decrece en todos los participantes cuando las situaciones de abuso encuentran apoyo en el grupo de iguales.
- En cuanto al sentimiento de empatía hacia los niños que son víctimas de acoso, se encontró que los agresores victimizados son los sujetos que menos empatía experimentan hacia las víctimas de acoso escolar (incluso menor que los agresores), especialmente cuando a su juicio la víctima se lo merece.

- Respecto a las actitudes favorables hacia la violencia, en general todos los niños tienen la creencia de que se debe favorecer el diálogo antes que agredir, sin embargo algunos niños, parecen no actuar de acuerdo con ellas. En este sentido el niño agresor afirma que hay que pegar cuando se lo “merecen”.
- En cuanto al apoyo emocional percibido en la familia el agresor percibe que sus padres no lo aceptan tal cual es, por cuanto no está seguro de que sus padres se sientan orgullosos de él.
- Respecto a la percepción de apoyo emocional en la escuela, y específicamente a las valoraciones del apoyo que les brindaría el profesor, todos los roles de actuación creen que tras sufrir un episodio de maltrato “los profesores se preocuparían por mí” y “me defenderían”. No obstante, cuando se le pregunta a los agresores victimizados y a las víctimas respecto a si sus profesores dejarían que se defendieran solos, “no están seguros” a diferencia del resto de los participantes quienes están en desacuerdo. De igual modo, la ayuda conferida por otros compañeros y amigos ocupa un lugar relevante a la hora de apoyar a la víctima; durante el episodio de maltrato los compañeros ayudarían a la víctima alertando principalmente al profesor (pero cabe la posibilidad aunque en menor medida, que los amigos del niño maltratado le defendieran insultando o agrediendo físicamente al agresor). En general, y sin lugar a dudas, los niños recibirían el consuelo de amigos y compañeros tras un episodio de maltrato.
- En cuanto al gusto por la escuela, aunque la mayoría del alumnado -69,7%- se siente contento dentro de la escuela, son los niños en el rol de víctima quienes se sienten menos felices. Sin embargo, al especificar el espacio físico, solo los sujetos sin participación directa afirman que muchas veces se han “sentido a gusto en la sala de clases” a diferencia de los sujetos que participan directamente en la dinámica del acoso escolar.
- En cuanto a las relaciones positivas con los iguales, podemos decir que, los sujetos que no participan directamente en episodios de acoso escolar se llevan bien con la mayoría de sus compañeros, tienen buenos amigos (más de dos) y no se sienten rechazados por su grupo de pares, a diferencia de los sujetos en los roles de agresor, víctima y agresor victimizado quienes no están seguros de

ser aceptados. Respecto a este último grupo, a pesar de que ellos dicen tener buenos amigos en la escuela se encuentran entre los alumnos que están más inseguros frente al sentimiento de sentirse rechazado por parte de sus compañeros (superior a los agresores y las víctimas), lo que parece indicar que en el caso de los niños que participan directamente en la dinámica de los malos tratos, y en especial en el rol de agresores victimizados, a veces no es suficiente con tener buenos amigos para recibir la aceptación social de su grupo de iguales.

- Relación positiva con los profesores. En cuanto a la percepción de aprecio, todos los roles de actuación obtienen puntuaciones altas muy similares. Las puntuaciones referidas a “(mis profesores) quieren más a mis compañeros que a mí”, quienes no manifiestan ningún atisbo de dudas son las víctimas a diferencia de los agresores victimizados, los agresores y los sujetos sin participación directa. Quienes siguen manifestando dudas a la hora de responder la afirmación “(mis profesores) me tratan como la oveja negra de la escuela” son los agresores victimizados.
- A pesar de no existir cifras alarmantes en cuanto a la experiencia de maltrato infantil, si hay que tener en cuenta la evidencia de que la mayoría de los niños ha sufrido “algunas veces o pocas veces” algún tipo de maltrato dentro de su familia. En cuanto a los roles de actuación, tanto agresores victimizados y agresores, han estado más expuestos al maltrato físico lo cual no se puede pasar por alto considerando que el maltrato infantil NUNCA debiera experimentarse, si bien no se especifica la magnitud del daño, es posible que este tipo de violencia ejercida (con el pretexto de la disciplina) en el seno de su familia este influyendo de alguna medida al comportamiento agresivo hacia sus pares, recordemos que los niños en estos roles están más envueltos en conductas que implican agresión física directa (pegar).

6.2.1.20. *Factores asociados a la adopción de roles en el acoso escolar.*

6.1.3.1 *Relación entre la adopción de roles y factores personales, familiares y escolares.*

El análisis de correlación bivariada, utilizando el método de Spearman mostró niveles estadísticamente significativos de asociación entre la adopción de los roles de actuación y ciertos factores individuales, escolares y familiares (relación significativa a nivel 0,01 y 0,05, véase Tablas 55 y 56).

Así, los análisis muestran que existe una correlación positiva y significativa entre el hecho de **no participar directamente** en episodios de maltrato escolar y las variables de “*empatía hacia las víctimas de acoso*” (+,451\*\*), “*apoyo emocional familiar*” (+,377\*\*), “*apoyo emocional en la escuela*” (+,332\*\*), “*relación positiva con los iguales*” (+,467\*\*), “*percepción de control que ejerce la escuela*” (+,316\*\*), “*gusto por la escuela*” (+,380\*\*). La variable “*actitud favorable hacia la violencia*” (-,280\*\*), y “*maltrato infantil*” (-,250\*\*) se encuentran también relacionadas significativamente, pero de forma negativa.

El **rol de agresor** correlacionó positiva y significativamente con la puntuación de la “*actitud favorable hacia la violencia*” (+,322\*\*), así existe una tendencia a que, los sujetos con alta puntuación en aceptación de la violencia eran aquellos que se ubicaban dentro del grupo de agresores. La variable “*apoyo emocional familiar*” se encuentra también relacionada significativamente (-,247\*), pero de forma inversa, en este sentido los niños agresores puntuaban más bajo en la percepción de afecto y aceptación por parte de sus padres.

Respecto al **rol de víctima** correlacionó con una única variable y de forma negativa con el “*gusto por la escuela*” (-,277\*), puntuando más bajo en la percepción de agrado respecto al entorno escolar.

En cuanto al **rol de agresor victimizado**, correlacionó negativamente con la “*empatía hacia las víctimas de acoso*” (-,390\*\*) y la “*relación positiva con los iguales*” (-,399\*\*) obteniendo la puntuación más baja de entre todos los roles. En este sentido existe relación entre el hecho de que un alumno sea agresor victimizado y el mostrar bajos niveles de empatía con sus compañeros que son víctimas, así como, el percibir de modo negativo las relaciones interpersonales con sus pares, quizás las agresiones ejercidas por los agresores victimizados reflejan que la agresión puede ser utilizada como un recurso (evidentemente negativo) con el cual obtener el protagonismo que no puede lograr entre sus pares de forma positiva. La variable “*maltrato familiar*” correlacionó positivamente (+,260\*), por cuanto tienden a obtener las puntuaciones más altas en comparación con las víctimas, los agresores y los sujetos sin participación directa. En este sentido, existiría una relación entre el hecho de que un niño sea “agredido” en el contexto familiar y que él agrede y también sea agredido en el ámbito escolar.

TABLA 55. Resumen de las Correlaciones entre roles de actuación y variables personales, familiares y escolares.

<b>VARIABLES RELATIVAS A LAS DIMENSIONES: INDIVIDUALES, FAMILIARES Y ESCOLARES.</b>	<b>Agresor</b>	<b>Víctima</b>	<b>Agresor Victimizado</b>	<b>Espectador</b>
Empatía hacia las víctimas.			-,390**	+,451**
Actitudes favorables hacia la violencia	+,322**			-,280*
Apoyo emocional percibido en la familia	-,247*			+,377**
Maltrato infantil en el ambiente familiar			+,260*	-,250*
Apoyo emocional en la escuela			-,330**	+,332**
Gusto por la escuela		-,277*		+,380**
Relación positiva con los iguales.			-,399**	+,467**
Percepción control que ejerce la escuela frente al maltrato.				+,316**

Correlación positiva (+). Correlación negativa (-)

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01

\* La correlación es significativa al nivel 0,05

TABLA 56. Correlaciones de Spearman entre roles de actuación y variables personales, familiares y escolares.

		Correlaciones												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
agresor	Estadísticos	1,000												
	Coefficiente de correlación	-.137	-.066	-.181	.322**	-.128	-.051	-.128	-.028	-.247*	.004	.064	.080	-.220
	Sig. (bilateral)	.266	.594	.146	.009	.307	.682	.305	.825	.049	.973	.614	.530	.084
	N	68	67	66	65	66	66	66	66	64	64	64	64	63
víctima	Estadísticos	1,000												
	Coefficiente de correlación	-.244*	-.017	-.039	-.039	-.074	-.146	-.277*	.056	-.246	.134	.051	-.016	.046
	Sig. (bilateral)	.045	.889	.761	.555	.241	.024	.656	.656	.050	.291	.691	.902	.722
	N	68	67	66	65	66	66	66	66	64	64	64	64	63
agresor victimizado	Estadísticos	1,000												
	Coefficiente de correlación	-.571**	-.330**	-.390**	.140	-.399**	-.216	-.135	.057	-.056	-.215	.127	.260*	.005
	Sig. (bilateral)	.000	.878	.001	.266	.001	.082	.281	.650	.659	.088	.319	.038	.966
	N	68	67	66	65	66	66	66	66	64	64	64	64	63
espectador	Estadísticos	1,000												
	Coefficiente de correlación	-.452**	.332**	.451**	-.280*	.467**	.316**	.380**	-.071	.377**	.078	-.180	-.250*	.091
	Sig. (bilateral)	.000	.561	.000	.024	.000	.010	.002	.570	.002	.539	.154	.047	.477
	N	68	67	66	65	66	66	66	66	64	64	64	64	63
1. TOTAL PROPENSION A LA CULPABILIDAD	Estadísticos	1,000												
	Coefficiente de correlación	.097	.237	.055	-.089	-.039	.061	-.028	.179	.073	.011	.020	-.002	.037
	Sig. (bilateral)	.435	.054	.661	.480	.754	.624	.820	.151	.570	.930	.878	.985	.777
	N	67	67	66	65	66	66	66	66	63	63	63	63	62
2. TOTAL APOYO EMOCIONAL EN LA ESCUELA	Estadísticos	1,000												
	Coefficiente de correlación	-.066	.237	.289*	-.244*	.468**	.200	.336**	.239	.401**	.285*	-.315*	-.182	.302*
	Sig. (bilateral)	.594	.006	.018	.050	.000	.107	.006	.053	.001	.024	.012	.154	.017
	N	67	67	66	65	66	66	66	66	63	63	63	63	62
3. TOTAL EMPATIA HACIA LA VICTIMA DE ACOSO	Estadísticos	1,000												
	Coefficiente de correlación	-.181	.289*	1,000	-.581**	.463**	.090	.284*	.131	.258*	.396**	-.264*	-.090	.274*
	Sig. (bilateral)	.146	.018	.000	.000	.000	.475	.021	.295	.043	.001	.038	.486	.033
	N	66	66	66	65	66	66	66	66	62	62	62	62	61
4. TOTAL ACTITUD FAVORABLE HACIA LA VICTIMA	Estadísticos	1,000												
	Coefficiente de correlación	.322**	-.244*	-.581**	1,000	-.433**	-.254*	-.190	.059	-.295*	-.508**	.217	.168	-.348**
	Sig. (bilateral)	.009	.024	.000	.000	.000	.042	.129	.641	.021	.000	.092	.197	.007
	N	65	65	65	65	65	65	65	65	61	61	61	61	60
5. TOTAL RELACIONES POSITIVAS CON IGUALES	Estadísticos	1,000												
	Coefficiente de correlación	-.128	.468**	.463**	-.433**	1,000	.373**	.398**	-.001	.272*	.448**	-.105	-.051	.109
	Sig. (bilateral)	.307	.000	.000	.000	.000	.002	.001	.992	.032	.000	.416	.696	.405
	N	66	66	66	65	66	66	66	66	62	62	62	62	61
6. TOTAL CONTROL QUE EJERCE LA ESCUELA	Estadísticos	1,000												
	Coefficiente de correlación	-.051	.200	.090	-.254*	.373**	1,000	.420**	-.261*	.119	.267*	-.202	-.188	.118
	Sig. (bilateral)	.682	.107	.475	.042	.002	.000	.034	.035	.355	.036	.116	.144	.366
	N	66	66	66	65	66	66	66	66	62	62	62	62	61

Continuación Tabla 56.

		Correlaciones																
		agresor	victima	agresor victimized	espectador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
7. TOTAL GUSTO POR LA ESCUELA	Estadísticos																	
	Coefficiente de correlación	-.128	-.277*	-.135	.380**	-.03	.336**	.284*	-.190	.398**	.420**	1,00	.282*	.258*	.321*	-.173	-.004	.077
	Sig. (bilateral)	.305	.024	.281	.002	.820	.006	.021	.129	.001	.000	.000	.022	.043	.011	.178	.974	.554
8. TOTAL MOLESTIAS ESCOLARES	N	66	66	66	66	66	66	66	65	66	66	66	66	62	62	62	62	61
	Coefficiente de correlación	-.028	.056	.057	-.071	.179	.239	.131	.059	-.001	-.261*	.282*	1,000	-.023	-.095	-.047	.456**	.103
	Sig. (bilateral)	.825	.656	.650	.570	.151	.053	.295	.641	.992	.034	.022	.858	.464	.719	.000	.428	.428
9. TOTAL APOYO EMOCIONAL FAMILIAR	N	66	66	66	66	66	66	66	65	66	66	66	66	62	62	62	62	61
	Coefficiente de correlación	-.247*	-.246	-.056	.377**	.073	.401**	.258*	-.295*	.272*	.119	.258*	-.023	1,00	.353**	-.448**	-.325**	.374**
	Sig. (bilateral)	.049	.050	.659	.002	.570	.001	.043	.021	.032	.355	.043	.858	.004	.004	.000	.009	.003
10. TOTAL RELACION POSITIVA CON LOS	N	64	64	64	64	63	63	62	61	62	62	62	62	64	64	63	63	62
	Coefficiente de correlación	.004	.134	-.215	.078	.011	.285*	.396**	-.508**	.448**	.267*	.321*	-.095	.353**	1,000	-.153	-.143	.307*
	Sig. (bilateral)	.973	.291	.088	.539	.930	.024	.001	.000	.000	.036	.011	.464	.004	.000	.230	.264	.015
11. TOTAL CONFLICTO FAMILIAR	N	64	64	64	64	63	63	62	61	62	62	62	62	64	64	63	63	62
	Coefficiente de correlación	.064	.051	.127	-.180	.020	-.315*	-.264*	.217	-.105	-.202	-.173	-.047	-.448**	-.153	1,000	.358**	-.460**
	Sig. (bilateral)	.614	.691	.319	.154	.878	.012	.038	.092	.416	.116	.178	.719	.000	.230	.000	.004	.000
12. TOTAL MALTRATO FAMILIAR	N	64	64	64	64	63	63	62	61	62	62	62	62	63	63	64	64	63
	Coefficiente de correlación	.080	-.016	.260*	-.250*	.000	-.182	-.090	.168	-.051	-.188	-.004	.456**	-.325**	-.143	.358**	1,00	-.141
	Sig. (bilateral)	.530	.902	.038	.047	.985	.154	.486	.197	.696	.144	.974	.000	.009	.264	.004	.000	.269
13. TOTAL SUPERVISION PATERNAL	N	64	64	64	64	63	63	62	61	62	62	62	62	63	63	64	64	63
	Coefficiente de correlación	-.220	.046	.005	.091	.037	.302*	.274*	-.348**	.109	.118	.077	.103	.374**	.307*	-.460**	-.141	1,000
	Sig. (bilateral)	.084	.722	.966	.477	.777	.017	.033	.007	.405	.366	.554	.428	.003	.015	.000	.269	.000
N	63	63	63	63	62	62	61	60	61	61	61	61	61	62	62	63	63	63

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).



### 6.1.3.2 *Diferencias personales, escolares y familiares entre sujetos con diferente rol de actuación.*

En este apartado se analizan las diferencias de medias entre las variables personales, escolares y familiares que puntuaron significativamente en el análisis correlacional y los sujetos con diferente rol de actuación. A fin de conocer entre qué grupos en concreto se registran las diferencias significativas, se ha utilizado la prueba de contraste no paramétrica para dos grupos (U de Mann-Whitney). Para ello se establecieron comparaciones entre grupos; 1) participantes no directos y agresores, 2) participantes no directos y víctima y 3) participantes no directos y agresor victimizado. 4) agresor y víctima, 5) agresor y agresor victimizado, 6) víctimas y agresor victimizado.

Las Tablas 57, 58 y 59 recogen los resultados significativos de los diferentes análisis Mann Whitney para los subgrupos: participantes no directos y agresores, participantes no directos y víctima, y participantes no directos y agresor victimizado.

Del análisis de diferencias significativas entre subgrupos se encontró que:

- Entre los sujetos sin participación directa y los agresores existen diferencias significativas en cuanto a la *empatía hacia las víctimas de acoso* ( $p=0,024$ ) y las *relaciones positivas con los iguales* ( $p=0,049$ ) a favor de los sujetos sin participación directa; la variable *apoyo emocional familiar* ( $p=0,014$ ) también mostró diferencias significativas a favor de los sujetos que no participan directamente en situaciones de acoso. La variable *actitud favorable hacia la violencia* ( $p=0,009$ ) presenta una diferencia claramente a favor de los agresores. Aunque no se obtuvieron diferencias significativas en el resto de las variables, los rangos promedios de las puntuaciones del grupo “sin participación directa” son más altos que el grupo de los agresores con excepción de la variable maltrato familiar.
- La comparación entre los sujetos sin participación directa y las víctimas, presenta diferencias estadísticamente significativas en *gusto por la escuela* ( $p=0,009$ ) y *apoyo emocional familiar* ( $p=0,006$ ), ofreciendo los sujetos sin

participación directa puntuaciones más altas. En las otras variables, con excepción de la variable actitud favorable hacia la violencia y maltrato familiar, los participantes no directos siguen obteniendo las puntuaciones más altas.

- Entre los sujetos sin participación directa y los agresores victimizados se aprecian diferencias significativas; los alumnos que no participan directamente en la dinámica del acoso perciben mayor *apoyo emocional en la escuela*, experimentan más *empatía hacia la víctima de acoso*, perciben las *relaciones con los iguales* de manera más positiva, perciben *mayor control de parte de la escuela*, sienten más *agrado en la escuela* y tienen *menos experiencia en las diversas formas de maltrato infantil* ( $p=0,004$ ,  $p=0,001$ ,  $p=0,000$ ,  $p=0,047$ ,  $p=0,032$  y  $0,023$ , respectivamente) a diferencia de los agresores victimizados.

TABLA 57. Diferencias U de Mann-Whitney en variables personales, familiares y escolares entre sujetos sin participación directa y agresor.

**Estadísticos de contraste<sup>a</sup>**

	Sin participación directa/Agresor				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2* (Sig. unilateral)]
2. TOTAL APOYO EMOCIONAL EN LA ESCUELA	83,000	104,000	-,815	,415	,438 <sup>b</sup>
3. TOTAL EMPATIA HACIA LA VICTIMA DE ACOSO	44,500	65,500	-2,260	,024	,023 <sup>b</sup>
4. TOTAL ACTITUD FAVORABLE HACIA LA VIOLENCIA	34,000	629,000	-2,622	,009	,008 <sup>b</sup>
5. TOTAL RELACIONES POSITIVAS CON IGUALES	53,000	74,000	-1,967	,049	,056 <sup>b</sup>
6. TOTAL CONTROL QUE EJERCE LA ESCUELA	76,500	97,500	-1,054	,292	,301 <sup>b</sup>
7. TOTAL GUSTO POR LA ESCUELA	61,500	82,500	-1,698	,089	,110 <sup>b</sup>
9. TOTAL APOYO EMOCIONAL FAMILIAR	35,500	56,500	-2,448	,014	,013 <sup>b</sup>
12. TOTAL MALTRATO FAMILIAR	64,500	625,500	-1,349	,177	,184 <sup>b</sup>

a. Variable de agrupación: ROL DE ACTUACIÓN

b. No corregidos para los empates.

CAPITULO 6. Discusión de resultados.

TABLA 58. Diferencias U de Mann-Whitney en variables personales, familiares y escolares entre sujetos sin participación directa y víctima.

	Sin participación directa/Víctima				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2* (Sig. unilaterial)]
2. TOTAL APOYO EMOCIONAL EN LA ESCUELA	129,500	184,500	-1,246	,213	,218 <sup>a</sup>
3. TOTAL EMPATIA HACIA LA VITCIMA DE ACOSO	111,000	156,000	-1,367	,172	,184 <sup>a</sup>
4. TOTAL ACTITUD FAVORABLE HACIA LA VIOLENCIA	127,000	722,000	-,794	,427	,453 <sup>a</sup>
5. TOTAL RELACIONES POSITIVAS CON IGUALES	105,500	150,500	-1,552	,121	,132 <sup>a</sup>
6. TOTAL CONTROL QUE EJERCE LA ESCUELA	98,000	143,000	-1,737	,082	,086 <sup>a</sup>
7. TOTAL GUSTO POR LA ESCUELA	71,500	116,500	-2,621	<b>,009</b>	,011 <sup>a</sup>
9. TOTAL APOYO EMOCIONAL FAMILIAR	79,000	145,000	-2,722	<b>,006</b>	,006 <sup>a</sup>
12.TOTAL MALTRATO FAMILIAR	166,500	727,500	-,408	,683	,689 <sup>a</sup>

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: ROL DE ACTUACIÓN

TABLA 59. Diferencias U de Mann-Whitney en variables personales, familiares y escolares entre sujetos sin participación directa y agresor victimizado.

	Sin participación directa/ Agresor victimizado			
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)
2. TOTAL APOYO EMOCIONAL EN LA ESCUELA	133,000	269,000	-2,992	<b>,003</b>
3. TOTAL EMPATIA HACIA LA VITCIMA DE ACOSO	105,500	241,500	-3,570	<b>,000</b>
4. TOTAL ACTITUD FAVORABLE HACIA LA VIOLENCIA	197,500	792,500	-1,578	,115
5. TOTAL RELACIONES POSITIVAS CON IGUALES	95,000	231,000	-3,814	<b>,000</b>
6. TOTAL CONTROL QUE EJERCE LA ESCUELA	170,500	306,500	-2,228	<b>,026</b>
7. TOTAL GUSTO POR LA ESCUELA	178,000	314,000	-2,150	<b>,032</b>
9. TOTAL APOYO EMOCIONAL FAMILIAR	176,000	296,000	-1,472	,141
12.TOTAL MALTRATO FAMILIAR	133,500	694,500	-2,276	<b>,023</b>

a. Variable de agrupación: ROL DE ACTUACIÓN

Respecto a los análisis comparativos (véase Tablas 60 y 61), entre los grupos que participan directamente en la dinámica del acoso escolar (el agresor y la víctima, el agresor y el agresor victimizado y, las víctimas y el agresor victimizado), arrojan los siguientes resultados: respecto a la comparación entre los roles de Agresor y la víctima, la variable *actitud favorable hacia la violencia* ( $p=0,005$ ) presenta una diferencia a favor de los agresores cuando son comparados con las víctimas. Sin embargo, no se obtuvieron diferencias significativas en el resto de las variables, aunque el rango promedio de las puntuaciones del grupo de las “víctimas” son más altas que el grupo de los agresores, exceptuando en las variables percepción del control que ejerce la escuela respecto al acoso y el gusto por la escuela. Cabe señalar que no se encontraron diferencias significativas entre los grupos agresor y agresor victimizado, ni en de las víctimas y el agresor victimizado, en ninguna de las variables analizadas.

TABLA 60. Diferencias en variables personales, familiares y escolares entre agresor y víctima.

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2* (Sig. unilateral)]
2. TOTAL APOYO EMOCIONAL EN LA ESCUELA	25,500	46,500	-,488	,625	,635 <sup>a</sup>
3. TOTAL EMPATIA HACIA LA VITCIMA DE ACOSO	18,000	39,000	-1,072	,284	,328 <sup>a</sup>
4. TOTAL ACTITUD FAVORABLE HACIA LA VIOLENCIA	4,000	49,000	-2,805	<b>,005</b>	,005 <sup>a</sup>
5. TOTAL RELACIONES POSITIVAS CON IGUALES	23,500	44,500	-,419	,676	,689 <sup>a</sup>
6. TOTAL CONTROL QUE EJERCE LA ESCUELA	23,000	68,000	-,476	,634	,689 <sup>a</sup>
7. TOTAL GUSTO POR LA ESCUELA	21,000	66,000	-,720	,471	,529 <sup>a</sup>
9. TOTAL APOYO EMOCIONAL FAMILIAR	25,000	46,000	-,812	,417	,462 <sup>a</sup>
12.TOTAL MALTRATO FAMILIAR	30,000	96,000	-,302	,762	,808 <sup>a</sup>

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: ROL DE ACTUACIÓN

TABLA 61. Resumen de diferencias significativas en variables personales, familiares y escolares entre grupos de actuación.

VARIABLES	DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS DE ROLES					
	Sin participación directa / agresor	Sin participación directa / víctima	Sin participación directa / agresor victimizado	Agresor / víctima	Víctima / Agresor victimizado	Agresor / Agresor victimizado
Empatía hacia las víctimas.	,024		,000			
Actitudes favorables hacia la violencia	,009			,005		
Apoyo emocional percibido en la familia	,014	,006				
Apoyo emocional percibido en la escuela.			,003			
Maltrato infantil en el ambiente familiar			,023			
Gusto por la escuela		,009	,032			
Relación positiva con los iguales.	,049		,000			
Percepción control que ejerce la escuela frente al maltrato.			,026			

*6.1.3.3 Síntesis de resultados relevantes sobre factores asociados a la adopción de roles en el acoso escolar.*

- Se encontró que los niños que no participan directamente en episodios de maltrato escolar están más relacionados con el sentimiento de empatía hacia las víctimas de acoso, con el percibir positivamente la relación con sus iguales, el sentirse más a gusto en la escuela, percibir más apoyo emocional tanto en la escuela como en el contexto familiar y el tener una actitud más negativa hacia la violencia.
- Los niños con alta puntuación en aceptación de la violencia son aquellos que se ubicaban dentro del grupo de agresores, estos últimos también se relacionan con el percibir bajos niveles de afecto y aceptación de parte de sus padres.
- Las víctimas se relacionan con sentirse menos a gusto en la escuela.
- En tanto los agresores victimizados, se relacionan con experimentar menos sentimientos empáticos hacia las víctimas de acoso, tener relaciones menos positivas con los iguales y profesores, y ser más agredidos en el contexto familiar.
- Las variables propensión a la culpabilidad, molestias escolares, relación positiva con los profesores, conflicto familiar y supervisión paternal no se relacionaron significativamente con ningún rol de actuación.
- Los sujetos sin participación directa en comparación con los agresores difieren significativamente en que experimentan más empatía hacia las víctimas de acoso, perciben las relaciones con sus iguales de forma más positiva y perciben mayor apoyo emocional dentro de la familia, además, de aceptar en menor medida la violencia. En comparación con las víctimas, difieren significativamente en que gustan más de la escuela y perciben más apoyo emocional familiar. En comparación con los agresores victimizados, difieren significativamente en que perciben mayor apoyo emocional en la escuela,

experimentan más empatía hacia la víctima de acoso, perciben las relaciones con los iguales de manera más positiva, perciben mayor control de parte de la escuela, sienten más agrado en la escuela y tienen menos experiencia en las diversas formas de maltrato infantil.

- Respecto a los sujetos que participan directamente en la dinámica del acoso escolar, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos agresor y agresor victimizado, ni en el grupo de víctimas y agresores victimizados, en ninguna de las variables analizadas. Sólo los grupos de agresor y la víctima, difieren significativamente en la variable actitud favorable hacia la violencia.

*6.2.1.21. Calidad de vida percibida por los participantes en situaciones de acoso escolar.*

*6.2.1.22. Descripción de la calidad de vida percibida.*

Las puntuaciones de las respuestas a los ítems que evalúan la Calidad de Vida han sido clasificadas de uno a cinco, siendo cinco la puntuación que indica un mayor bienestar y uno el que indica un menor bienestar. En la Tabla 62, se muestra la media y la desviación típica de las puntuaciones de cada uno de los ítems en calidad de vida de todos los participantes.

TABLA 62. Estadísticos descriptivos relativos de las puntuaciones para los ítems relativo a las dimensiones de calidad de vida.

	TOTAL CALIDAD DE VIDA FÍSICA	TOTAL CALIDAD DE VIDA EMOCIONAL	TOTAL CALIDAD DE VIDA AUTOESTIMA	TOTAL CALIDAD DE VIDA FAMILIAR	TOTAL CALIDAD DE VIDA AMIGOS	TOTAL CALIDAD DE VIDA ESCOLAR	CALIDAD DE VIDA GLOBAL	N válido (según lista)
N	67	65	67	68	67	68	68	64
Mínimo	2,00	1,75	1,00	1,75	1,75	2,00	2,54	
Máximo	4,75	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,67	
Media	3,4142	3,8846	3,7575	3,8860	3,8769	3,4890	3,7093	
Desv. típ.	,61631	,74487	,98181	,76103	,80994	,64709	,51114	

Considerando las puntuaciones medias de los participantes en la escala total y en cada uno de las dimensiones del KINDL, los niños evaluados presentan una calidad de vida de media a elevada (Media=3,70). No obstante, se puede advertir que las dimensiones de *calidad de vida física* (referida a la salud; sentirse enfermo, cansado y tener fuerza y energía) y *calidad de vida escolar* (referida a las calificaciones, su futuro, el gusto por las clases y a la realización de tareas) obtienen las puntuaciones más bajas. A partir del análisis de Mann Whitney se intentó averiguar si existían diferencias significativas en las puntuaciones en función del género y la edad, y se obtuvieron los siguientes resultados:

- No se encontró diferencias significativas en ninguno de las dimensiones en función del género.
- Respecto al grupo de edad, no se encontró diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de calidad de vida cuando se comparan los grupos de 10-11 años y 12-13 años, ni tampoco entre los grupos de 10-11 años y 14-15 años. Los resultados difieren cuando se compara los grupos de 12-13 años y 14-15 años por cuanto mostró diferencias significativas en la *calidad de vida familiar* ( $p=0,036$ ), los niños de 12-13 años obtienen una mejor puntuación en Bienestar Familiar que los niños de 14-15 años.
- Este resultado se puede explicar considerando que este último grupo está saliendo de la pubertad para entrar a la adolescencia, encontrándose en una época de cambio en la que se pasa de la dependencia de los demás, sobre todo de la familia, en el ámbito moral, de las normas, de la toma de decisiones; a una afirmación de su personalidad buscando mayor independencia, por cuanto es una etapa en donde se produce más conflicto con los padres (la hora de llegar a casa, los resultados escolares, entre otros, pueden ser fuente de conflicto) y todo conflicto en los vínculos paternos le podría producir un gran displacer. Además este es el grupo en donde se encontró que los padres aplican más control a través del castigo a diferencia de los otros grupos de edad ( $M=3,33$ ).



### 6.2.1.23. Diferencias en la calidad de vida percibida en función de los roles adoptados.

Al comparar las dimensiones de calidad de vida y los roles de actuación, no se encontró diferencias significativas entre los sujetos que participan directamente en la dinámica de los malos tratos en la escuela. No obstante, cuando se compara la calidad de vida de los sujetos que participan directamente en la dinámica (agresores, víctimas y agresores victimizados) con aquellos que no participan directamente se encontraron diferencias significativas (ver Tabla 63).

TABLA 63. Diferencias significativas en dimensiones de calidad de vida entre sujetos sin participación directa y agresor.

Estadísticos de contraste <sup>b</sup>						
	TOTAL CALIDAD DE VIDA FISICA	TOTAL CALIDAD DE VIDA EMOCIONAL	TOTAL CALIDAD DE VIDA AUTOESTIMA	TOTAL CALIDAD DE VIDA FAMILIAR	TOTAL CALIDAD DE VIDA AMIGOS	TOTAL CALIDAD DE VIDA ESCOLAR
U de Mann-Whitney	58,000	78,000	70,500	86,500	78,000	44,000
W de Wilcoxon	79,000	99,000	91,500	107,500	99,000	65,000
Z	-1,678	-,916	-1,284	-,689	-,918	-2,264
Sig. asintót. (bilateral)	,093	,360	,199	,491	,359	,024
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,100 <sup>a</sup>	,383 <sup>a</sup>	,209 <sup>a</sup>	,505 <sup>a</sup>	,383 <sup>a</sup>	,023 <sup>a</sup>

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: ROL DE ACTUACIÓN

Entre los agresores y los sujetos sin participación directa se encontró diferencias significativas en la dimensión *calidad de vida escolar* ( $p=0,024$ ) a favor de los últimos. También se encontró diferencias significativas entre los agresores victimizados y los sujetos sin participación directa (ver Tabla 64) en las dimensiones de *calidad de vida emocional* ( $p=0,007$ ), *calidad de vida autoestima* ( $p=0,008$ ) y *calidad de vida amigos* ( $p=0,042$ ) a favor de los sujetos sin participación directa. No se encontraron diferencias significativas entre las víctimas y los sujetos sin participación directa.

TABLA 64. Diferencias significativas en dimensiones de calidad de vida entre sujetos sin participación directa y agresor victimizado.

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>						
	TOTAL CALIDAD DE VIDA FISICA	TOTAL CALIDAD DE VIDA EMOCIONAL	TOTAL CALIDAD DE VIDA AUTOESTIMA	TOTAL CALIDAD DE VIDA FAMILIAR	TOTAL CALIDAD DE VIDA AMIGOS	TOTAL CALIDAD DE VIDA ESCOLAR
U de Mann-Whitney	220,000	131,000	138,500	209,000	175,000	214,000
W de Wilcoxon	356,000	251,000	258,500	345,000	311,000	350,000
Z	-1,095	-2,706	-2,645	-1,451	-2,032	-1,351
Sig. asintót. (bilateral)	,273	<b>,007</b>	<b>,008</b>	,147	<b>,042</b>	,177

a. Variable de agrupación: ROL DE ACTUACIÓN

Véase resumen de diferencias significativas en dimensiones de calidad de vida entre sujetos sin participación directa, agresor, víctima y agresor victimizado (Tabla 65).

TABLA 65. Resumen de diferencias significativas en dimensiones de calidad de vida entre sujetos sin participación directa, agresor, víctima y agresor victimizado.

VARIABLES	Sin participación directa / agresor	Sin participación directa / víctima	Sin participación directa / agresor victimizado
1. Calidad de vida emocional			<b>,007</b>
2. Calidad de vida física			
3. Calidad de vida autoestima			<b>,008</b>
4. Calidad de vida familiar			
5. Calidad de vida amigos			<b>,042</b>
6. Calidad de vida escuela	<b>,024</b>		

*6.2.1.24. Síntesis de resultados sobre la calidad de vida percibida por los participantes en situaciones de acoso escolar.*

- No se encontró diferencias significativas en ninguno de las dimensiones de Calidad de vida en función del género. Cuando se comparan los niños que se sitúan entre los grupos de edad de entre 12-13 años y 14-15 años, el primer grupo obtiene una mejor puntuación en Bienestar Familiar que el segundo.
- El bienestar percibido en las distintas dimensiones de calidad de vida de las víctimas no difiere de los sujetos sin participación directa en la dinámica del acoso escolar.
- En cuanto a los roles de actuación y la percepción de calidad de vida, los resultados obtenidos vienen a indicar que los sujetos sin participación directa en la dinámica del acoso escolar presentan las puntuaciones más elevadas en calidad de vida en comparación con los sujetos que están implicados directamente en la dinámica del acoso, y que el grupo de agresores victimizados es el grupo que, en general, presenta las puntuaciones más bajas en las seis dimensiones analizadas (calidad de vida emocional, física, autoestima, familiar, amigos y escuela).
- Mientras que los agresores radican su insatisfacción en calidad de vida escolar; como el no poder hacer bien las tareas, gustarle menos las clases y no preocuparse en demasía de su futuro, los agresores victimizados presentan insatisfacción respecto de los amigos, el plano emocional y autoestima: el niño agresor victimizado juega menos con amigos, siente que no es aceptado por otros niños y se percibe diferente a los demás; su insatisfacción emocional radica en estados que son considerados desagradables, tales como, soledad, miedo y aburrimiento; los signos de autoestima baja se reflejan en sentirse menos orgulloso de sí mismo, no gustarse a sí mismo y no encontrar en sí mismo cosas buenas.

**6.2. FASE II:**

**CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL EN LOS PARTICIPANTES EN SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR.**

*6.2.1. Dimensión Socio-cultural.*

En el plano socio-cultural y tal como se verá a lo largo de los relatos de vida, en ellos aparecen enunciados relativos al contexto social, institucional (familiar, extra-familiar y escuela) y personal (actores sociales; padre, madre, hermanos, novio y amigas ), véase Cuadro XVII.

CUADRO XVII. Categorías relativas a los mediadores socio-culturales.

MEDIADORES SOCIO-CULTURALES			
CONTEXTOS			REFERENTES SIGNIFICATIVOS
Social	Institucional	Personal (actores sociales)	
Orientación intelectual y cultural.	Familiar	Padre	Madre
	Extra-familiar	Madre	Hermana
Ausencia/participación en actividades sociales y de tiempo libre.	Escuela	Hermanas	
		Amigos/as	
		Novio	

Entre sus referentes se encuentran personas de su medio familiar específicamente de su círculo inmediato: la madre y hermana mayor. Ellas son personas significativas y un modelo a seguir (aunque una de las entrevistadas no nombro a nadie ni de su círculo familiar, social ni público).

En general, entre las características de las personas a las que admiran, destacan: la entereza, la honradez, la capacidad de trabajo, el esfuerzo, la lealtad a la familia, la comprensión, el compromiso, la protección y el apoyo.

**E: De las personas que aparecen en las fotografías ¿Alguien es tu modelo a seguir?**

*MICHELLE: Mi mamá en cierto sentido. Es muy honrada, siempre pone primero a la familia, bueno aunque yo sé que podría mandar todo al cerro por situaciones que vivió, ella siempre prefiere a la familia, siempre se esta esforzando, ella siempre trabaja entonces ella sería mi modelo a seguir.*

**E: ¿En tu vida, quien a sido o es tu referente?**

*INAYA: Mi hermana.*

**E: ¿Cómo ha influido en ti?**

*INAYA: Ella me sabe casi todos mis problemas, y ella me ha ayudado mucho. Me da consejos, me anima, he...¿Cómo se llama esto?...he...ella tuvo guagua muy joven, se casó muy joven, y me dice que no haga lo mismo que ella porque no pasó un buen momento y ahora depende de alguien y eso quiere que yo no lo haga [...].*

*E: En tu vida ¿Quién es tu modelo a seguir?*

*ISADORA:*

*Mi hermana mayor. [...] Me gustaría lograr lo que ella ha conseguido. Ella estudio acá, también sufrió de bullying y salió adelante. Cuando vamos por la calle ella me dice: “Mira ¿Quién, soy yo? Ahora mira esa niña que va cruzando con dos niños en la mano y el muchacho que anda al lado” y yo le digo “¿ya?” y me dice: “esa es la niña que me molestaba y mira donde esta ahora”.*

Respecto al contexto social, la orientación intelectual y cultural pasa a ser un mediador importante en la vida de las jóvenes, la orientación intelectual viene de la mano del contexto institucional especialmente del familiar donde las hermanas cumplen un rol fundamental en la transmisión del interés por las actividades de tipo intelectual.

El interés por las artes, específicamente la danza también es un mediador que se instaure en el plano familiar.

Orientación  
intelectual

*INAYA:*

*Mi hermana me dice que no tengo que dejarme influir por lo que me pase, y que por eso tengo que luchar y seguir estudiando. [...] ella [hermana] es todo para mí. Yo casi toda la infancia la pasé con ella, ella me crió, porque mi mamá trabajaba antiguamente. [...] No es por menospreciar a mi mamá, pero lo que pasa, es que mi mamá a los quince años se casó porque quedó embarazada de mi hermana, entonces no paso, como muy, para ayudarme a mí, en cambio mi hermana sacó sus estudios y todo, entonces ella tiene más...Me ayuda en todo, daría todo por ella. De mi mamá recibo algo de apoyo, está ahí, pero es diferente porque yo le tengo más cariño a mi hermana.*

*ISADORA:*

*Una de mis hermanas es modelo y promotora, y la otra, la mayor trabaja en el comercio nacional de pesca y está estudiando ingeniería. Ella es como nuestra segunda mamá, siempre está ahí, como cuidándonos, protegiéndonos, ante cualquier cosa ella está ahí para apoyarnos.*

*E: En tu vida ¿Quién es tu modelo a seguir?*

*ISADORA:*

*Mi hermana mayor. [...] Me gustaría lograr lo que ella ha conseguido. Ella estudio acá, también sufrió de bullying y salió adelante. Cuando vamos por la calle ella me dice: “Mira ¿Quién, soy yo? Ahora mira esa niña que va cruzando con dos niños en la mano y el muchacho que anda al lado” y yo le digo “¿ya?” y me dice: “esa es la niña que me molestaba y mira donde está ahora”*

La ausencia de participación en actividades sociales y de tiempo libre en familia se repite en todos los roles de actuación (agresor, víctima y agresor victimizado), en sus

relatos se refleja mas bien, la nostalgia de los eventos vividos principalmente en la niñez.

Falta de participación en actividades recreativas y sociales.	INAYA: <i>Esta por ejemplo, me gusta mucho porque esta toda mi familia reunida, <u>casi nunca nos podemos juntar todos, por distintas razones.</u></i>
	NICHELLE: <i>Cuando yo era chica, yo nací en Argentina, mis papás se vinieron de Argentina cuando yo era chiquitita no tenia ni un año, entonces mi papá jamás encontró trabajo altiro, entonces <u>me sacaba a pasear, era su regalona...</u> Pero con algunas cosas se me calló y me fue decepcionando. Pero sigue el cariño [...].  <i>Y esta foto es porque salgo con mis papás, mis tíos, mis primos, y aunque falta mi hermana recuerdo que ese día lo pasamos muy bien como familia. <u>No se da tanto eso, pero cuando se da me gusta pasarlo en familia.</u></i></i>

### 6.2.2. Dimensión personal

En cuanto a la dimensión personal, encontramos enunciados relativos a las creencias acerca de si mismas, así como también enunciados referentes a las motivaciones y valores que guían su vida (véase Cuadro XVIII).

CUADRO XVIII. Creencias acerca de si mismas, así como también enunciados referentes a las motivaciones y valores.

<b>PLANO PERSONAL</b>	<b>CREENCIAS ACERCA DE SI MISMAS</b>		Ámbito Apariencia personal
			Ámbito Académico.
			Ámbito Social.
			Ámbito Emocional.
			Ámbito Conductual.
	<b>MOTIVACIONES Y VALORES</b>	<b>INDIVIDUALES</b>	Apertura al cambio personal
			Auto-engrandecimiento
	<b>COLECTIVOS</b>	Auto-transcendencia	

A continuación, se presentan los fragmentos y los análisis del discurso con enunciados referidos a las creencias sobre si mismas.

6.2.2.1. *Creencias sobre si mismas como indicadores del autoconcepto.*

En este apartado presentamos los resultados obtenidos en relación a las creencias de si mismas. Presentamos los discursos referidos a: 1) Apariencia personal, 2) Competencia académica y artística, 3) Relaciones Sociales, 4) Conducta y 5) Emociones. El Cuadro XIX muestra las autopercepciones de las jóvenes respecto a cada una de estas facetas.

CUADRO XIX. Categorías relacionadas con las creencias de sí mismas.

<b>CREENCIAS ACERCA DE SI MISMAS</b>	<b>Apariencia personal</b>	Atractivo Físico
	<b>Ámbito académico</b>	Interés por el estudio
		Competencia académica
		Competencia artística
	<b>Ámbito social (relaciones interpersonales)</b>	Afecto positivo (familia e iguales)
	<b>Conducta</b>	Consideración por los demás.
		Conducta de liderazgo
		Conducta agresiva
		Conducta de retraimiento.
		Conducta de afiliación.
	<b>Ámbito Emocional</b>	Impulsividad
		Ansiedad
		Forma de ser.

a) *Apariencia personal*

En relación a la Apariencia personal podemos ver que dos de cinco jóvenes entrevistadas (víctima y agresora victimizada) le dan gran importancia a la apariencia física, específicamente al *Atractivo Físico*, ellas muestran seguridad y satisfacción por su propia imagen. Dicha valoración, de alguna manera se ve reforzada, por el grado de aceptación que reciben de los demás, y en particular del sexo opuesto.



Cuando un ideal de belleza, es establecido y compartido socialmente, se legitima, por ejemplo, que el ser alta y delgada son razones para valorarse positivamente; por cuanto si se asume la delgadez como valor altamente positivo, como criterio de evaluación estética del propio cuerpo, el ser delgado significa triunfo y éxito. Por el contrario, el no tener estos atributos implica sentimientos asociados con el fracaso, lo que puede generar en los otros cierto grado de envidia.

**Apariencia física  
(atractivo físico)**

**E: Describe estas fotografías que has traído.**

*INAYA: Esta soy yo ¿Qué edad cree que tengo?*

**E: ¿Un año quizás?**

*INAYA: ¡No! (ríe) tengo 7 meses, es que siempre he sido alta.*

**E: ¿Te gusta ser alta?**

*INAYA:*

*Si. Porque todos me dicen que sirvo para modelo (La joven es alta y delgada).*

*[...] No sé. Siempre hay una niña que me molesta, me dice cosas, la única razón que tiene es porque dice que yo camino como muy parada, derecha y eso a ella le cae mal. Yo no tengo la culpa, mi hermana siempre me ha dicho que tengo que caminar derecha sino me enfermaré de la columna. Pero a ella eso no le gusta. Creo que es por envidia, mi hermana me dice que es por envidia, que es por mi cuerpo.*

.....

**E: Muéstrame estas fotos. Sales muy bien!**

*CARLOTA: Si. Soy súper fotogénica...¡Súper linda! (ríe)*

**E: ¿Te ha traído problemas ser tan bonita?**

*CARLOTA: Si, muchos problemas entre las mujeres, es que son envidiosas.*

Sin embargo, en algunos casos (dos jóvenes en el rol de víctimas) ven su apariencia física más negativa de lo que realmente es, en gran medida por como son percibidas por sus compañeros(as); así la aceptación del grupo de pares, al igual que el

aspecto físico, son elementos especialmente importantes para las jóvenes en esta área. La percepción de la falta de aceptación de los otros interfiere en la auto-aceptación corporal, esto es, dificulta el reconocimiento de las propias cualidades y el sentimiento de poseer un YO del que no tienen por qué avergonzarse ni ocultarse.

<p><b>Apariencia física</b></p>	<p><b>E: A ver...Te gusta tu aspecto físico?</b>  <i>LILIBETH:</i>  <i>Mmm... Casi nada. [...] Ahora en este curso me dicen “la muerte”. [...] Porque andaba casi siempre con un abrigo negro y con la cabeza cubierta con un gorro.</i></p> <p><b>E: Y porque usabas un abrigo y te cubrías la cabeza?</b>  <i>LILIBETH:</i>  <i>Porque me gusta vestirme así.</i></p> <p><b>E: Y siempre te vistes así?</b>  <i>LILIBETH:</i>  <i>No. Solo en el liceo.</i></p>
<p>Víctima</p>	
<p>Víctima</p>	<p><b>E: Como es eso de que a veces la gente esta con maldad?</b>  <i>ISADORA:</i>  <i>Hay gente que le gusta lo que hago y otras no. A las que no, lo expresan de una forma pesada, agresiva, violenta, con morisquetas, y eso duele. <u>Me dicen “quebrada”, o que estoy muy flaca y que soy fea, que todas las bailarinas son feas.</u> [...] Cuando todas vienen con ropa de calle, todos estaban pendientes de mi, como que <u>me sentí cohibida y nunca más vine con ropa de calle.</u></i></p>

En el relato siguiente vemos cómo la joven en el rol de víctima manifiesta no solo el interés en la cultura japonesa, sino también, manifiesta no ser la misma persona en todos los contextos en los que ella participa, ya que solo en el ámbito escolar viste de negro y oculta su rostro, quizás en el intento de externalizar a través de su vestimenta su estado emocional de tristeza y soledad (Véase apartado *Ámbito Emocional*; impulsividad, ansiedad y forma de ser), lo que va de la mano del rechazo manifiesto por sus iguales mediante conductas de acoso escolar y por la falta de comprensión en general, o tal vez como una forma de sentirse libre al poder vestir como ella desea.

<p><b>Apariencia física</b></p>	<p><b>E: A ver...Te gusta tu aspecto físico?</b></p>
<p>Víctima</p>	<p><i>LILIBETH:</i> <i>Mmm... Casi nada. [...] Ahora en este curso me dicen “la muerte”. [...] Porque andaba casi siempre con un abrigo negro y con la cabeza cubierta.</i></p>
<p></p>	<p><b>E: Y porque usabas un abrigo y te cubrías la cabeza?</b></p>
<p></p>	<p><i>LILIBETH:</i> <i>Porque me gusta vestirme así.</i></p>
<p></p>	<p><b>E: Y siempre te vestes así?</b></p>
<p></p>	<p><i>LILIBETH:</i> <i>No. Solo en el liceo.</i></p>
<p></p>	<p><b>E: Y en esta etapa, ahora que ya tienes 15 años ¿Qué crees que la gente piensa de ti?</b></p>
<p></p>	<p><i>LILIBETH:</i> <i>Antes pensaban que era una persona tranquila. Que no hacia ruido, que no molestaba.</i></p>
<p></p>	<p><b>E: ¿Y ahora que piensan?</b></p>
<p></p>	<p><i>LILIBETH:</i> <i>La otra vez dijeron, que yo estaba escuchando música y que me estaba haciendo mala imagen.</i></p>
<p></p>	<p><b>E: ¿Y que estilo de música es la que escuchas?</b></p>
<p></p>	<p><i>LILIBETH:</i> <i>Es música que no es muy buena.</i></p>
<p></p>	<p><b>E: ¿Y hay música buena y música mala?</b></p>
<p></p>	<p><i>LILIBETH:</i> <i>No lo sé. Creo que no. Yo solo escucho Anime, Miku Hatsune. Me gustaría decirles que no me estoy pudriendo en el alcohol ni en las drogas, solo estoy viendo Anime.</i></p>
<p></p>	<p><b>E: Y que piensas de ti?</b></p>
<p></p>	<p><i>LILIBETH:</i> <i>Que no soy mala persona, solo que nadie puede entenderlo. No me entienden.</i></p>

*b) Creencias en relación al Ámbito Académico:*

En sus narraciones también encontramos aspectos referidos al *gusto por los estudios*, la *Competencia académica y artística*, donde se aprecian patrones atribucionales tanto optimistas como orientados al pesimismo.

Para la alumna en el rol de agresora, el desinterés en las tareas académicas en el contexto de clase o deberes para casa, es un hecho que le genera más bien desagrado (emoción negativa).

Desinterés actividades  
académicas

**MICHELLE:**

*Bueno, no me gusta mucho estudiar.*

La visión optimista de una de las víctimas se percibe al atribuir que los buenos resultados académicos (competencia académica) son debidos a factores tales como el esfuerzo y a las propias capacidades lo que genera en ella la percepción de un incremento del rendimiento académico pero también de la envidia y rechazo de sus compañeras, así el logro académico alto está marcado con la etiqueta de "diferente" y, a menudo su resultado es la exclusión.

Competencia  
académica

**INAYA:**

*Aquí estoy recibiendo un premio con las tías que me tocó, siempre, siempre fui buena alumna [...] Yo siempre he estudiado, y si me va mal, estudio más para la otra prueba, porque no me gusta sacar malas notas, tengo buenas notas.*

**E: ¿Qué recuerdas de esta etapa?**

**INAYA:**

*No era tan feliz, por decirlo así \_(guarda silencio).*

**E: ¿Qué te pasaba?**

*INAYA: Siempre hay días buenos y malos, pero siempre sentí pena, por ejemplo, que la niña me molestara. Y las tías me querían mucho, eso no puedo negarlo, pero no sé "alomejor"... Yo siempre he tenido como esa perspectiva de las cosas, y he pensado más maduramente que el resto, y quizás a lo mejor como yo sabía algunas cosas tenía la envidia de esas personas. No sé po, por ejemplo, las tías en ese tiempo preguntaban cosas que rimaran yo siempre participe mucho, yo siempre recibí premios, siempre toda mi vida he recibido diplomas por cualquier cosa [...].*

Pero la percepción de un buen rendimiento académico, puede variar con el tiempo, tal como se aprecia en el discurso de la alumna en rol de agresora victimizada. El pasar de un nivel educativo a otro, supone también cierto grado de dificultad.

Agresora  
victimizada

**CARLOTA:**

*En los primeros años del colegio siempre fui buena con las notas, siempre pase con 6, incluso de cuarto a quinto pase con 7, pero después fui bajando las notas porque empezó a ser cada vez más difícil.*

En este sentido, un bajo rendimiento académico vivido como experiencia de fracaso, puede incidir en el auto-concepto del alumno, no solo por las evaluaciones de los otros significativos, sino también, por la propia comparación social lo que conlleva sentimientos de incapacidad en el plano intelectual. Estos sentimientos de incapacidad, inevitablemente vienen de la mano de emociones negativas como la vergüenza y la preocupación, al sentir que no se ha hecho lo que los otros esperan (intelectualmente) de ella, generándose además síntomas de ansiedad ante las evaluaciones.

**Competencia académica**

(Referida a la competencia intelectual)

**E: ¿Y que sientes cuando bailas?**

ISADORA:

*[...] Cuando tengo que disertar me da mucho nervio, o cuando tengo que leer frente a alguien me da como miedo, no miedo pero como que me palpita mucho el corazón, me sudan las manos. Pero en el escenario, cuando uno esta lista para bailar, cuando escuchas los gritos y los aplausos como que todo se va [...].*

ISADORA:

*[...] Ella era más inteligente que yo, entonces uno igual prefiere hacer un buen trabajo con otras chicas que sea más inteligente que yo...Pero me dañaba la forma que lo decía. [...] Se burlaba, me aislaba. Me decía tonta. En básica, yo estaba en grupo de diferencial, donde a uno la apoyaban en los ramos que le iba mal. Entonces yo siempre estaba en eso, igual era triste, incómodo ir. Cuando te iban a buscar a mi me daba vergüenza igual porque todos te quedaban mirando y decían: "Ohhh, la niña tontita". [...] Cuando la profesora explica algo, trato de prestar atención pero nunca le entiendo. De hecho nunca le hago preguntas sobre lo que no entiendo, nunca.*

**E: ¿por qué?**

ISADORA:

*Me da mucha vergüenza.*

**E: Qué te avergüenza?**

ISADORA:

*De que digan “Oh, la pregunta tonta”, entonces siempre me quedo callada. O por ejemplo, cuando todas vienen con ropa de calle, todos pendientes de mi, como que me sentí cohibida y nunca más vine con ropa de calle.*

**E: ¿Y por qué? ¿Sientes que esperan mucho de ti?**

ISADORA:

*Si. En todo. Siento que esperan más de lo que yo puedo dar.*

En el discurso también se reflejan las autopercepciones de las jóvenes sobre la desenvoltura en la danza o las artes plásticas, así como también, las vivencias de ciertas emociones inducidas a través de estas manifestaciones artísticas (emociones estéticas como el agrado, placer, etc.). Llama la atención que todas las alumnas en el rol de víctima, destaquen y valoren las artes, pareciera que tanto el baile y el dibujo son utilizados tanto para regular sus emociones negativas (por ejemplo, la ansiedad; angustia, estrés, preocupación), como también, para prolongar las emociones de orgullo a partir de la comunicación no verbal. En este sentido, el orgullo surge cuando la joven se siente responsable de forma directa –a través de la capacidad y destreza que demuestra– o indirectamente al percibir que la acción de bailar o dibujar es una situación valorada positivamente, esto repercute favorablemente en la construcción de una imagen positiva, al menos en este ámbito.

**Competencia**

**Artística**

ISADORA:

*Es que a veces siento que soy como distinta. En el mundo del baile siento que soy más valorada, cuando dicen mi nombre dicen “Ah, sí. La chica bailarina”, es como si soy otra [...] En el escenario, cuando uno esta lista para bailar, cuando escuchas los gritos y los aplausos como que todo se va, y luego siento como si estuviera sola, como si no hubiera nadie y suelto todo mi estrés, y en cada movimiento siento que sale algo malo que me han echo.*

INAYA:

*El hacer clases de danza árabe, también es importante porque me gusta, mis bisabuelos eran árabes, también puedo mostrar lo mejor de mi, en el*

*baile puedo verme mejor y expresarme [...].*

**E: ¿Me mostrarás algún día los comic que has hecho?**

**LILIBETH:**

*Si. La próxima semana. Ahora me tengo que ir a la sala.*

**PSICOPEDAGOGA:**

*Lilibeth tiene un cuaderno de dibujo, lo lleva para todos lados. Un día su cuaderno se perdió y comenzó a llorar, lo buscamos por el patio, por la sala, hasta que lo encontró y se calmó.*

Cabe señalar que para las alumnas el sentido de la educación está estrechamente relacionado con un fuerte sentido de independencia.

**E: ¿Qué harás cuando termines la enseñanza media?**

**LILIBETH:**

*Voy a ver si me va bien en turismo. [...] No sé. Me gustaría estar viajando siempre, a cualquier sitio.*

**ISADORA:** *Me gustaría ser odontóloga, pero será difícil porque tendré que trabajar y estudiar, porque tendré que pagar mis estudios. Me gustaría tener un trabajo fijo, darme unos gustos y a mi familia también, [...].*

**CARLOTA:**

*Pretendo trabajar y estudiar. Para esa época voy a tener 18, voy a tener mi plata. Yo quiero trabajar, quiero saber que es ganarse la plata. Con 18 años hay que ser independiente, salir de la casa y dejar de ser una carga.*

**INAYA:**

*Pero me gustaría viajar, por eso mi especialidad será turismo. Me veo independiente, no quiero depender de nadie, no quiero depender de nadie, que nadie me mantenga.*

**E: ¿Ni de tus padres ni de una pareja/novio?**

**INAYA:**

*No. De nadie.*

Así mismo, la educación también es vista como un medio para conseguir la igualdad de género. Casi todas las jóvenes entrevistadas perciben la educación como el único y más importante medio para el empoderamiento personal en una sociedad patriarcal, porque el estudiar, obtener una profesión y conseguir un empleo es también

una forma práctica para escapar del papel de la mujer tradicional imperante en su medio más cercano. Algunas de ellas han aprendido esta lección principalmente a través de historias negativas de las mujeres en la familia, así como de las advertencias dadas por ellas: deben tener una buena educación y una profesión para no depender de un marido.

Como se aprecia en el siguiente relato, la joven desea continuar con sus estudios y tener una profesión para ganarse la vida a fin de no perpetuar el destino de su madre y hermana, a su juicio "las mujeres que se casan a una edad temprana y no estudian (o estudian pero no ejercen su profesión), tienen problemas con sus maridos y sus hijos".

**E: ¿En tu vida, quien a sido o es tu referente?**

*INAYA: Mi hermana.*

**E: ¿Cómo ha influido en ti?**

*INAYA: Ella me sabe casi todos mis problemas, y ella me ha ayudado mucho. Me da consejos, me anima, he...¿Cómo se llama esto?...he...ella tuvo guagua muy joven, se casó muy joven, y me dice que no haga lo mismo que ella porque no pasó un buen momento y ahora depende de alguien y eso quiere que yo no lo haga. Entonces de esas cosas me ayuda, me influye mucho. Me dice como enfrentar las cosas, no es por menospreciar a mi mamá, pero lo que pasa, es que mi mamá a los quince años se casó porque quedó embarazá de mi hermana, entonces no paso, como muy, para ayudarme a mi, en cambio mi hermana saco sus estudios y todo, entonces ella tiene más, me ayuda [...].*

*c) Creencias acerca de sus relaciones interpersonales (ámbito social).*

Las creencias y opiniones respecto a las relaciones interpersonales que mantienen las jóvenes, son llevadas a cabo en el contexto tanto familiar como extra-familiar, relacionándose con diversos actores sociales, entre estos; sus padres, abuelos, hermanas, amigas y novio. No obstante, las redes sociales de estas chicas se caracterizan por ser pequeñas (se relacionan con algunos miembros de su familia y con una o dos buenas amigas, aunque cabe señalar que en el caso de la alumna agresora las relaciones de amistad son mas bien inestables, no duraderas en el tiempo). Así las relaciones con



fuertes lazos afectivos se centran principalmente: en la madre, hermana y abuelos (y no en todos sus miembros), así como también, en las amistades íntimas.

**CARLOTA:** *Me gusta esta etapa porque es cuando más conoces y te conoce gente...más por las redes sociales. Tengo muchos conocidos, en Facebook tengo 300 amigos. Amigos amigos... Son pocos en la vida, amigos tengo unos 20 fuera del liceo.*

**E:** **Y de esos 20 ¿Cuántos son súper amigos? A quienes les puedes contar tus cosas, confiar en ellos...**

**CARLOTA:**

*Tengo dos. Mi mejor amigo se llama José. Mi mejor amiga, bueno, tengo dos: Acá en Valpo la Josy, en Santiago la Cathy.*

*[...] Mis abuelos eran así como...A ver, mi abuela era así como “Mi niñita” yo era su nieta regalona, soy la nieta mayor. Hasta hoy mi tata me dice “hija pà cà, hija pà ya”. Mi abuela da la vida por mi. [...] Cuando yo vivía con mi abuela nunca supe de un problema, con mi abuela...era feliz.*

**E:** **¿En tu vida, quien a sido o es tu referente?**

**INAYA:** *Mi hermana.*

**E:** **¿Cómo ha influido en ti?**

**INAYA:**

*Ella me sabe casi todos mis problemas, y ella me ha ayudado mucho. Me da consejos, me anima [...].*

**MICHELLE:**

*Creo que es importante (la amistad) porque son apoyo, si uno tiene problemas les puedes contar tus cosas [...]. Esta fotografía es porque: una que me gusta, y la otra es porque él (novio) me ha apoyado en todas las cosas importantes que he pasado, en lo bueno y en lo malo. Me he mandado muchas embarradas y ella (mamá) siempre ha estado ahí para apoyarme y a pesar de que de repente la decepciono con las cosas que hago, ella siempre...nunca ha dejado de apoyarme, aunque se enoje, me rete y no me hable por días al final siempre está ahí y trata de apoyarme.*

**E:** **En esta etapa tu me has dicho que has tenido pocas amigas ¿actualmente mantienes una sola amiga?**

**MICHELLE:**

*Nunca he tenido amigas muy estables la verdad. En básica tuve una buena amiga pero después cuando entré al liceo nunca nos contactamos, nunca la he visto en la calle, no*

*tiene Facebook o lo borró. Después me hice otra amiga y con ella estuve mucho tiempo hasta el año pasado y yo empecé a pololear y ya como que la deje más botada, no nos juntábamos y como que ella se enojó. Ahora ella también empezó a pololear y como que nos alejamos.*

**E: Que es lo que más te gusta de la enseñanza básica?**

**ISADORA:**

*Que tenía una amiga. Siempre, en todas las etapas he tenido una sola amiga, que siempre he estado con ella para todas partes. Cuando era chiquitita, solo me acuerdo de los rasgos de ella cuando miro una foto, pero siempre para todo estaba con ella. Aunque puedo estar en grupo, siempre tengo una buena amiga, que me apoya, que está conmigo, que le cuento mis cosas, me escucha.*

#### d) *Ámbito Conducta.*

En cuanto al ámbito conductual, todas las jóvenes manifiestan tener *consideración por los demás*.

**Conducta**

Consideración por los demás.

**CARLOTA:**

*[...] Me carga ver a mis amigas mal, así es que siempre me muestro alegre para animarlas.*

**ISADORA:**

*Me gustaría tener un trabajo fijo, darme unos gustos y a mi familia también, devolverles lo que ellos me han dado a mi.*

**MICHELLE:**

*Me veo lejos de aquí, me veo en Iquique o Punta Arenas, me veo ayudando a mis papás, a mi mamá sobre todo, me veo en las vacaciones llevándome a mi hermana y pagándole un viaje a mis papás.*

Respecto a las *Conductas de liderazgo* (como por ejemplo, organizar y manejar a un grupo) *son* manifiestas tanto por la agresora como por la agresora victimizada.

**Conducta**

**CARLOTA:** *[...] me eligieron presidenta de ese curso.*

*MICHELLE: Que molesto harto, que me río harto, que me gusta compartir, que me gusta organizar cosas y que como, por lo que me han dicho que soy una persona que como líder, que puede sobrellevar a un curso por ejemplo.*

Las *conductas agresivas* se reflejan en el rol de agresora y agresora victimizada. Ellas tienden a defender sus propios derechos y a expresar los propios pensamientos, sentimientos y opiniones por encima de las demás personas, a través de un estilo de relación más bien dominante que se desencadena en conductas agresivas con los iguales.

**Conducta agresiva**

Agresora

*MICHELLE: Aquí me he agarrado a pelear. En primero y segundo me porte mal, era súper desordenada.*

*[...] En primero medio me encontré amigas que me hicieron mal, me agarré a pelear, varias veces [...] Por ejemplo, si nos caía mal alguien, pasábamos y la empujábamos y empezábamos a pelear [...]. Yo creo que era por que las amigas que tenía en ese tiempo, me decían “oye, eh ya po, pégale, oye hace esto” entonces al yo hacerlo era más integrada, más “chora”.*

Agresora victimizada

*CARLOTA: Cuando algo me parece mal, no dudo y altiro voy a eso. Mi primera reacción es enojarme, soy muy enojona. Y si no puedo resolver un problema lo peleo, lo peleo hasta que lo resuelvo.*

*[...] Aquí en la básica, igual fui peleadora [...]. Muchas veces me “cateteaban”<sup>23</sup>, una vez una me “cateteó me cateteó” y me siguió a la casa y nos agarramos del pelo, ahí justo me vio mi tío y nos separó. Las otras eran más peleas de discusiones.*

Como se deja ver en el discurso anterior, la agresora victimizada hace uso de la agresión reactiva y directa a través de agresiones de tipo físicas (golpear, empujar, etc.), en tanto la agresora hace uso preferentemente de la agresión proactiva (sujeta a un fin).

<sup>23</sup> Catetear: hostigar, molestar.

En las líneas siguientes, a través del relato de la propia agresora y el de una de sus víctimas, vemos como la agresora hace uso de la agresión de tipo indirecta (expresiones faciales negativas o la exclusión social), una especie de manipulación social donde la agresora manipula a los otros para atacar a la víctima, por cuanto hace uso de la estructura social con el fin de perjudicar a la persona objetivo, sin participar personalmente en el ataque.

Víctima	<p><b>ISADORA:</b></p> <p><i>[...] La (Michelle) era como..<u>la típica niña que dice las cosas para que los otros se rían, para que los otros lo digan y lo hagan, y ella como que se queda callada y se va. Eso es lo que más me duele, porque yo le confíe cosas a ella [...] La (Michelle) se empezó a juntar con ellas, a mi al principio no me influyó mucho porque igual no tenía mala relación con el resto del curso, pero de un día para otro, nadie me empezó hablar.</u></i></p>
Agresora	<p><b>MICHELLE:</b></p> <p><i>[...] Un día viernes yo me empecé hablar con otro grupo, con las tres chiquillas de mi curso, entonces un día viernes <u>ellas se empezaron a sacar fotos como bailando, entonces como imitándola a ella pero yo no me saqué ninguna foto, lo que yo hacia era reírme.</u></i></p>

A pesar de estas conductas agresivas, la joven en el rol de agresora siente un fuerte sentido de compromiso y afecto por la escuela, quizás es porque ella siente que es parte de la cultura escolar, así lo evidencian expresiones como "me gusta venir al liceo" o "Soy una persona que como líder".

**MICHELLE:**

*[...] Soy una persona que como líder, que puede sobrellevar a un curso por ejemplo. [...] A mi me gusta venir al liceo porque me río lo paso bien.*

Las jóvenes también manifiestan *Conductas de retraimiento*, estas conductas son vividas en gran medida en el rol de víctima. Así, se perciben a si mismas como solitarias y al parecer tienden a mostrarse más bien silenciosas.

Pero esto no quiere decir que tengan miedo o rechacen a la gente, sino más bien, necesitan de la soledad para reflexionar.

**Conducta**

Retraimiento

*INAYA: Me gusta estar sola, salir a caminar, desde chica que me gusta jugar sola y no porque no me guste la gente, es porque me gusta pensar y reflexionar.*

*LILIBETH: Antes pensaban que era una persona tranquila, porque no hacia ruido, no molestaba.*

*INAYA: Ella (hermana) también era calladita.*

A través de su relato, las jóvenes también hacen referencia a ciertas *conductas de afiliación* generadas en el seno de la amistad íntima. La intimidad se caracteriza generalmente por una sensación de cercanía física y emocional que permite a las personas relacionarse con los otros en un nivel más profundo.

Mediante la expresión de cariño o amistad hacia los demás, dichas conductas se expresan por medio del apoyo emocional: llevando a cabo actividades que indican afiliación (compartir actividades de ocio) o la expresión de emociones negativas como la pena y tristeza asociadas a la separación de una amistad.

*INAYA:*

*[...] Aquí salgo con una amiga que conocí este año, ha sido una persona súper cercana conmigo: estamos en el mismo curso, pasamos mucho tiempo juntas, me apoya cuando tengo problemas, y me defiende cuando otra compañera me molesta.*

*[...] Por ejemplo esta, porque salgo con mi hermana, encuentro que es muy simbólica porque ella es todo para mí. [...] Por ejemplo ahora, yo supe que se me iba a Puerto Williams y quedé mal, estuve como dos semanas llorando... La voy a extrañar [...].*

*MICHELLE:*

*Ella se llama Daniela. La pasábamos bien juntas, salíamos cuando ella no estaba pololeando*

*íbamos a muchas partes, a la playa, también era un apoyo cuando mi pololo<sup>25</sup> no estaba.  
[...] Ahora me veo tranquila, preocupada más de lo mío y de mi amiga que es la más cercana  
[...].*

ISADORA:

*Aunque puedo estar en grupo, siempre tengo una buena amiga, que me apoya, que está  
conmigo, que le cuento mis cosas, ella me escucha.*

CARLOTA:

*Recuerdo muy bien un baile que hicimos con mi amiga [...].*

No obstante, solo una de las víctimas hace referencia a que no tiene amigos, que se le hace difícil hacer amistades y socializar porque no tiene instancias de esparcimiento. La ausencia de amistades en la actualidad es confirmada por un ex-compañero de curso.

*E: Y ha esa edad, en enseñanza básica ¿tenías muchos amigos?*

LILIBETH:

*No. No tenía muchos amigos.*

*E: Y por qué no tenías amigos?*

LILIBETH:

*No sé...Es que no salgo mucho.*

EX\_COMPAÑERO:

*Antes solo molestaban a una niña, que se llamaba "Lilibeth" pero la cambiaron de curso.*

*Ahora nadie molesta a nadie. La molestaban por cualquier cosa, no tenía amigas*

Cabe señalar que en ciertos grupos, se refuerzan los vínculos de afiliación a través de la intimidación hacia las compañeras, esto nos indica que aquellas alumnas que pertenecen a la misma red de amistad suelen mostrar similitudes en términos de

---

<sup>25</sup> Pololo/a: novio/a.

conductas agresivas. La influencia también parece motivar a las jóvenes a cumplir con las expectativas de sus pares, con el fin de obtener aprobación y evitar el rechazo, y con ello ajustarse a las normas del grupo logrando así una identidad de grupo positiva.

*MICHELLE: En primero medio me encontré amigas que me hicieron mal, me agarré a pelear, varias veces, yo creo que fue más porque yo me dejo mucho influenciar, soy muy influenciable, me dejo mucho llevar por las amistades. Acá tuve una amiga, ella es de carácter fuerte también y andaba en cosas raras, tenía un pololo que le pegaba, entonces ella igual era muy agresiva y como que a mi me empezó a contagiar entonces yo también seguía sus pasos. Por ejemplo, si nos caía mal alguien, pasábamos y la empujábamos y empezábamos a pelear [...].*

**E: Que querías conseguir solucionando tus problemas a golpes.**

*MICHELLE: Yo creo que era por que las amigas que tenía en ese tiempo, me decían “oye, eh ya po, pégale, oye hace esto” entonces al yo hacerlo era más integrada, más “chora”.*

*e) Ámbito Emocional: impulsividad, ansiedad y forma de ser.*

En los siguientes relatos podemos advertir las declaraciones de las jóvenes referidas a cómo se ven a sí mismas, así como también, cómo creen que los otros le ven, perciben y valoran en el aspecto emocional; respecto a la impulsividad, ansiedad y su forma de ser.

La creencia de la joven *agresora*, respecto a la valoración que recibe de los otros sujetos significativos es el de ser una persona bromista, alegre, desordenada, fuerte emocionalmente y con habilidades de líder, esta visión coincide con lo que ella piensa de si misma, además de señalar de acuerdo a su criterio personal, que es agresiva y altamente susceptible de ser influida.

Agresora	<b>E: Que crees que los demás piensan de ti?</b>
Bromista	<i>MICHELLE: <u>Que molesto</u> harto, que <u>me río</u> harto, que me gusta compartir, que me gusta organizar cosas y que como, por lo que me han dicho que <u>soy una persona que como líder</u>, que puede sobrellevar a un curso, por ejemplo. Que <u>tengo una personalidad súper fuerte</u> y eso.</i>
Líder.	
Personalidad fuerte	<b>E: Y que piensas de ti?</b>
Sensible	<i>MICHELLE: Yo pienso que <u>tengo una personalidad fuerte</u>, pero para los demás, que en el fondo <u>soy una persona que...muy sensible</u> con mis amigas, que si yo las veo llorar me pongo a llorar al tiro, soy una persona que le duelen mucho las cosas <u>pero trato de no demostrarlo</u>.</i> <i>[...]nosotras tenemos la personalidad más fuerte entonces como que nosotras sobresalimos y nos acusaron a los dos [de hacer bullying]. Pero éramos seis las que nos reíamos y se sacaban fotos.</i>
Influenciable	<b>E: ¿Y por qué ? (trata de no demostrar lo que siente)</b>
Agresiva	<i>MICHELLE: Porque en el caso de mi casa, <u>trato de ser la más fuerte por mi hermana y por mi mamá</u>. Y en el caso de acá no me gusta que la gente sepa que estoy mal. Solo a mi amiga o las personas más cercanas les cuento algo, pero tampoco quiero estar totalmente todo el día triste, deprimida, no. No me gusta no puedo mostrarme así.</i> <i>[...] yo me dejo mucho influenciar, <u>soy muy influenciable</u>, me dejo mucho llevar por las amistades.</i> <i>[...] Desde que me empecé a dar cuenta...porque para mi, mi papá era mi ídolo, me daba todo en el gusto, me daba cariño, y al darme cuenta de algunas cosas, se me cayó. Entonces fue algo que yo encuentro que también influyó en mi personalidad, yo encuentro que <u>me puso como más agresiva</u>, porque era como una forma de descargarme, pero siento que también fue por eso que me afectó, el tratar de ser más dura.</i>

En el discurso siguiente, se puede advertir entre líneas el sentimiento de envidia por parte de la alumna en el rol de *agresora*, por cuanto se puede inferir que en ella también subyace un cierto sentimiento de inferioridad y rivalidad hacia su “ex - amiga”, sentimiento que le impide disfrutar de esa amistad.

Agresora	<b>E: Que actitudes te molestaban de ella?</b>
Inseguridad (sentimiento de inferioridad)	<i>MICHELLE: Como que era muy hueca, como que era muy chillona, como que quería sobresalir.</i>



**E: Sobresalir en que sentido?**

*MICHELLE: Porque ella baila, entonces como que ella es súper flaquita, tiene un cuerpo súper bonito, y como que siempre te decía “oye, estoy gorda, estoy gorda” como, como para que uno le de dijera: “no [...] tu eres linda, tu estas flaca”\_(lo dice en tono sarcástico)\_y cosas así, entonces como que a mi y a mi amiga con la más cercana con la Carol nos empezó a molestar esa actitud y empezamos a no juntarnos con ella.*

En tanto, la *agresora victimizada*, manifiesta abiertamente que la opinión que tienen los otros acerca de su persona es el de ser una chica egocéntrica, lo que coincide con la creencia que ella tiene de si misma. Podemos ver como esta alumna manifiesta una autoestima con rasgos narcisistas; exige atención para ser enaltecida por su real o supuesto atractivo físico, lo que a sus ojos, se transforma en algo meritorio. La joven también se percibe inteligente, alegre, enojona, buena amiga (sensible ante los problemas de sus cercanos) y menos resistente a postergar un impulso.

Buena amiga.	<b>E: Volviendo a ti ¿Qué crees que los demás piensan de ti?</b>
Sensible	<i>CARLOTA:</i> <i>Que soy una egocéntrica (risas). No sé, tengo varios amigos que me dicen que soy una buena amiga, porque me carga ver a mis amigas mal, así es que siempre me muestro alegre para animarlas...</i>
Egocéntrica.	<b>E: Y lo de egocéntrica ¿Piensas lo mismo de ti?</b>
Alegre.	<i>CARLOTA:</i> <i>(Risas) Si. Pienso que soy una egocéntrica. Soy alegre y con personalidad. Me encuentro inteligente. Eso.</i>
Con personalidad.	<b>E: Tu me dijiste que eras muy impulsiva ¿En qué lo notas?</b>
Inteligente	<i>CARLOTA:</i> <i>Es que cuando algo me parece mal, no dudo y “altiro” voy a eso. Mi primera reacción es enojarme, soy muy enojona. Y si no puedo resolver un problema lo peleo, lo peleo hasta que lo resuelvo.</i>
Impulsiva	
Enojona.	

Muy al contrario, las alumnas en los roles de *víctimas*, por una parte se ven a si mismas tranquilas pero inseguras, calladas, ansiosas, reflexivas, buenas personas, pero por otra parte, devaluadas por sus iguales e incomprendidas.

Víctimas	<p><b>INAYA:</b></p> <p>Callada <i>Lo que pasa es <u>que yo siempre he sido como callada</u>, a lo mejor no sé, porque cuando yo tenía como 8 años más o menos, tengo que haber ido como en tercero básico, a mi un caballero que vivía al lado mío, me manoseo a la fuerza. [...] <u>A parte que yo soy muy nerviosa, desde chica he sido súper nerviosa, incluso ayer no sé porque me desperté tiritona, anduve tiritona todo el día. Tengo la cabeza hecha tira con puras costras donde me rasco, por la desesperación.</u></i></p> <p>Ansiosa, nerviosa. <i>[...] <u>Me gusta estar sola, salir a caminar, desde chica que me gusta jugar sola y no porque no me guste la gente, es <u>porque me gusta pensar y reflexionar.</u></u></i></p> <p>Solitaria <i>[...] <u>Me gusta estar sola, salir a caminar, desde chica que me gusta jugar sola y no porque no me guste la gente, es <u>porque me gusta pensar y reflexionar.</u></u></i></p> <p>Reflexiva. <i>[...] <u>Me gusta estar sola, salir a caminar, desde chica que me gusta jugar sola y no porque no me guste la gente, es <u>porque me gusta pensar y reflexionar.</u></u></i></p> <p>.....</p> <p><b>E: ¿Y qué crees que los demás piensan de ti?</b></p> <p><b>ISADORA:</b></p> <p>Fácil de dominar. <i>¿Qué creen de mi? <u>Que soy eh, fácil de dominar.</u></i></p> <p><b>E: ¿Qué te lleva a pensar eso? ¿Piensas lo mismo de ti?</b></p> <p><b>ISADORA:</b></p> <p><i>Si. Varias situaciones, por ejemplo, cuando hacemos grupos de trabajo y todas tienen una duda me dicen anda a preguntarle tú, yo siempre acepto aunque no quiera. O me dicen estudia tu esto y nosotras esto otro, y yo les hago caso. Yo trato de decirles ¡No! Pero siento como que decir no va a ser igual porque me dirán “igual vas a tener que ir” porque mi “no”, no es un “no” firme. Cuando estoy en la casa me digo “ahora si que voy a ponerme firme” pero cuando llega la instancia...es igual, y voy.</i></p> <p><b>ISADORA:</b></p> <p>Ansiosa <i>Al principio yo <u>sufro de pánico escénico</u>, aunque nadie me crea. De echo, cuando tengo que disertar <u>me da mucho nervio</u>, o cuando tengo que leer frente a alguien me da como miedo, no miedo pero como que <u>me palpita mucho el corazón, me sudan las manos.</u> [...] En la escuela, me molestaban porque <u>era muy calladita</u> [...] Ella (hermana) también era como calladita.</i></p> <p>.....</p> <p><b>E: Y en esta etapa, ahora que ya tienes 15 años ¿Qué crees que la gente piensa de ti?</b></p> <p>Tranquila. <b>LILIBETH:</b> <i>Antes pensaban que era una persona <u>tranquila</u>. <u>Que no hacia ruido</u>, que no molestaba.</i></p> <p>Callada. <b>E: ¿Y ahora que piensan?</b></p> <p><b>LILIBETH:</b> <i>La otra vez dijeron, que yo estaba escuchando música y que <u>me estaba haciendo mala imagen.</u></i></p> <p><b>E: ¿Y que estilo de música es la que escuchas?</b></p> <p><b>LILIBETH:</b> <i>Es música que no es muy buena.</i></p>
----------	--

Buena persona.	<p><b>E: ¿Y hay música buena y música mala?</b>  <i>LILIBETH: No lo sé. Creo que no. Yo solo escucho Anime, Miku Hatsune. Me gustaría decirles que no me estoy pudriendo en el alcohol ni en las drogas, solo estoy viendo Anime.</i></p>
Sentimientos de Incomprensión.	<p><b>E: Y que piensas de ti?</b>  <i>LILIBETH: Que <u>no soy mala persona</u>, solo que <u>nadie puede entenderlo</u>. No me entienden.</i></p>

Por otro lado, dos de las tres jóvenes en el rol de víctimas parecen no encontrarse ni reconocerse a si mismas en el mundo que las rodea. El no encontrarse a sí mismas significa “la nada”, ya que no solo se desconocen, sino también porque en la intimidad, al observar el reflejo de ellas mismas, descubren que más allá de ellas no están ellas, sino un gran vacío y oscuridad en su vida.

Víctimas	<p><b>E: ¿Qué crees que la gente piensa de ti?</b>  <i>INAYA: No sé. Ahí me “pilló”, no sé.</i></p> <p><b>E: ¿Y Qué piensas de ti misma?</b>  <i>INAYA: No lo sé, <u>yo aún no me encuentro a mi misma</u>.</i>          .....</p> <p><b>E: ¿Y qué ves cuando te miras al espejo?</b>  <i>LILIBETH: No sé. Veo todo oscuro.</i></p> <p><b>E: ¿Y por qué te da miedo? ¿Sientes que te puede pasar algo malo?</b>  <i>LILIBETH: No. <u>Me da miedo que los encuentre vacíos</u>.</i></p> <p><b>E: ¿Y qué te gustaría encontrar dentro de tus ojos?</b>  <i>LILIBETH: No lo sé. Cualquier cosa. No sé. <u>Es que no le encuentro casi nada de sentido</u>.</i></p> <p><b>E: ¿A qué?</b>  <i>LILIBETH: <u>A mi vida</u>.</i></p>
----------	--

f) Síntesis del apartado de resultados sobre las creencias sobre sí mismas como indicadores del autoconcepto.

A continuación se expone un cuadro resumen (Cuadro XX) con los indicadores encontrados en relación a la creencias de si mismas según rol de actuación.

CUADRO XX. Cuadro síntesis sobre las creencias sobre sí mismas como indicadores del auto-concepto.

INDICADORES ÁMBITO PERSONAL		ENTREVISTADAS			AGRESORA	AGRESORA VICTIMIZADA	
		VÍCTIMAS					
		INAYA	ISADORA	LILIBETH	MICHELLE	CARLOTA	
CREENCIAS ACERCA DE SI MISMAS	<b>Apariencia física.</b>	(+) Auto-aceptación	(-) Falta de Auto-aceptación	(-) Falta de Auto-aceptación	_____	(+) Auto-aceptación	
	<b>Ámbito académico:</b> Interés y Competencia académica.	Alta (+) <i>en cuanto a intelecto y competencia.</i>	Baja (-) <i>en cuanto a intelecto y competencia.</i>	Bajo rendimiento académico (de acuerdo a psicopedagoga)	Baja (en cuanto a interés)	Baja. (-) <i>en cuanto a competencia o rendimiento académico, pero (+) en cuanto a intelecto)</i>	
	<b>Competencia Artística</b>	Alta (Positiva)	Alta/Destacada	Alta	_____	_____	
	<b>Ámbito social:</b> Relaciones interpersonales (afectivas) contexto familiar e iguales.	(+) Padres, hermana, y abuelos. (-) <b>con algunas compañeras.</b>	(+) Padres, hermanas y tíos. (-) <b>con algunas compañeras</b>	(-) <b>con algunas compañeras</b>	(+) Madre (-) Padre (+) con sus compañeras	(+) Abuelos. (-) Madre, padrastro (-) <b>con algunas compañeras</b>	
	<b>Ámbito Conductual</b>	Consideración por los demás	Muestras de apoyo y cariño hacia su hermana.	Muestras de apoyo y cariño hacia padres, hermanos, amigos	_____	Muestras de apoyo y cariño hacia padres (especialmente madre), hermana, amigos.	Muestras de apoyo y cariño hacia abuelos, hermana, amigos.
		Liderazgo	_____	_____	_____	Manejo de grupo	Manejo de grupo
		Agresivas	_____	_____	_____	Uso de la Agresión proactiva y indirecta	Uso de Agresión reactiva y directa
		Retraimiento	Solitaria y callada	Callada	Solitaria y callada	_____	_____
	Afiliación	Presencia de amistad íntima.	Presencia de amistad íntima.	Ausencia de amistad íntima.	Presencia de amistad íntima.	Presencia de amistad íntima.	
	<b>Emociones y forma de ser</b>	<b>Callada Nerviosa Sentimientos de vacío</b>	<b>Fácil de dominar. Callada Ansiosa</b>	Tranquila. Buena persona. <b>Incomprendida Sentimientos de vacío</b>	Bromista Líder. Personalidad fuerte. Sensible. Influenciable. Agresiva.	Sensible. Sentimientos de soledad. Enojona. Impulsiva. Egocéntrica. Personalidad fuerte. Inteligente. Alegre. Buena amiga.	

6.2.2.2. *Motivaciones, valores y emociones asociadas al acoso escolar.*

a) *Motivaciones y valores.*

Al analizar los valores como metas deseables a alcanzar por las adolescentes envueltas en situaciones de acoso escolar, es interesante destacar la promoción casi exclusiva de valores individuales mientras que los menos prioritarios en el discurso son los vinculados con los valores colectivos. En los primeros, se plasman en el deseo de lograr ciertas cosas que reflejan aspiraciones económicas, bienestar material y ciertas aspiraciones de logro profesional. En el segundo, se valoran aquellos aspectos que tienen que ver con el bienestar de las personas, la tolerancia y la justicia social. Así, como guía motivacional nos encontramos con: a) *La apertura al cambio personal* (independencia para hacer y pensar lo que uno quiere), b) *auto-engrandecimiento* (logro de metas y poder en la vida personal). Ambas motivaciones están relacionadas con valores individuales, y c) *La auto-trascendencia* (preocupación por el bienestar del otro), esta motivación está relacionada con valores colectivos.

Los valores apreciados por las adolescentes son la *independencia* y la *autonomía* y la *libertad*, por cuanto todas ellas están abiertas a un cambio en su vida cuando miran hacia el futuro.

El valor de independencia personal, se inserta en sus proyecciones de futuro generalmente en el deseo de un empleo remunerado, en el poder viajar y en el abandonar la casa familiar. En estas proyecciones, las jóvenes se ven responsables económicas de ellas mismas dejando de lado cualquier posibilidad de ayuda familiar, incluso a veces se ven ayudando a su familia y alejadas de la idea de depositar su seguridad económica en una futura pareja. El ganar dinero, y el no tener que recurrir al dinero de otros, lo ven como una posibilidad de decidir por sí mismas, lo ven como el medio para controlar su propia vida. De esta forma, el trabajo supone independencia

personal porque aporta ingresos propios, y este a su vez, poder. En este sentido, la independencia económica pasa a ser un símbolo de identidad personal.

Independencia

**E: ¿Qué harás cuando termines la enseñanza media?**

**CARLOTA** *Pretendo trabajar y estudiar. Para esa época voy a tener 18, voy a tener mi plata. Yo quiero trabajar, quiero saber que es ganarse la plata. Con 18 años hay que ser independiente, salir de la casa y dejar de ser una carga. La mayoría de edad te hace grande, no vas andar pidiendo plata, si queris ir a carretear no “vay” andar pidiéndole plata a tu mamá “po”. Yo si salgo, voy a salir de administración, buscaría un trabajo relacionado con eso, con el ámbito de venta.*

.....

**ISADORA** *Me gustaría tener un trabajo fijo [...].*

.....

**YNAYA** [...]*Me gustaría viajar, por eso mi especialidad será turismo. Me veo independiente, no quiero depender de nadie, no quiero depender de nadie, que nadie me mantenga.*

**E:¿Ni de tus padres ni de una pareja/novio?**

**YNAYA** *No. De nadie.*

.....

**MICHELLE** *Me veo lejos de aquí, me veo en Iquique o Punta Arenas, me veo ayudando a mis papás, a mi mamá sobre todo, me veo en las vacaciones llevándome a mi hermana y pagándole un viaje a mis papás [...].*

Las jóvenes entrevistadas tienen un firme anhelo de mayor libertad, lo que se refleja en el deseo de *autonomía*, ya que esta permite en gran medida la exaltación de la propia individualidad y de la capacidad de acción al poder tomar sus propias decisiones. En el discurso de las adolescentes se aprecia que se perciben menos autónomas en temas personales (como por ejemplo, *vestimenta*), morales (como por ejemplo; *hora de vuelta a casa*) y en cuestiones convencionales referido a temas que facilitan la convivencia familiar y social (como por ejemplo; *salir a divertirse con las amigas*).

La demanda de participación en la toma de decisiones se puede tornar conflictiva entre padres e hijos afectando la interacción familiar, en este sentido, se constata un incremento en la distancia emocional entre ambos.

Valor de autonomía

*ISADORA [...] Hubo un tiempo en que yo tuve un encontrón con mi mamá por el baile; mi mamá es muy perfeccionista y yo no soy perfeccionista, y yo me pongo liberal en ese sentido, ella me dice: “arréglate aquí, ponte aquí, ponte acá” pero yo le digo “¡No mamá!”, pero eso fue colapsando y un día llegué, explote con ellas, me puse a llorar y les conté.*

*ISADORA Yo no tengo tanta facilidad para salir como ellas, pero tampoco es algo que me apuro a tenerlo, pero...Igual me gustaría.*

.....

E: ¿Qué es lo que no te gusta de esta etapa?

*MICHELLE No me gusta que...Me pone mal que... Uno quiere libertad y mis papás no me la dan.*

E: Pero libertad en que sentido?

*MICHELLE En que quiero salir, quiero salir a bailar a una discoteca hasta las 4:00 de la mañana...pero mis papás nooo... horrorizados.*

E: Y hasta que hora sales?

*MICHELLE No. Si salgo con mi pololo hasta las 20:00 o 20:30 a más tardar. Me ponen muchas reglas, son muy firmes y eso es lo que no me gusta. Me gustaría tener más libertad para poder tomar decisiones.*

En el discurso, el no comprometerse emocionalmente es otra forma de buscar la autonomía, de que nadie (a excepción de quien engendra) le imponga su autoridad. En esta voluntad de autonomía puede que haya una razón de prudencia o quizás de miedo a que, el pololeo (y los celos) sean un freno para el bienestar personal.

Valor de  
Autonomía

*CARLOTA Pololo no porque soy súper reacia para esas cosas. Soy de la idea que solo mi mamá me manda nadie más. Entonces es como todos ahora, los pololos quieren mandar sobre las personas. Yo odio que me manden y que se pongan celosos.*

El *auto-engrandecimiento* es el otro motor que las impulsa a la consecución de los valores de *logro* (éxito personal mediante la demostración de competencia según criterios sociales) y *poder* (Estatus social sobre las personas y los recursos), ambos valores fundamentales del éxito en nuestra sociedad y, como tales, deseables por las adolescentes. Así, el valor del logro académico y el poder que genera el prestigio social, la preservación de la imagen social, el deseo de ser influyente y el interés por la belleza son parámetros fundamentales que parecen básicos en las referencias de las jóvenes cuando piensan en si mismas. Sin embargo, es interesante advertir que un mismo valor fundamental puede encarnarse en comportamientos diferentes según el rol de actuación. Respecto a la motivación de *logro*, la alumna en el rol de *agresora* busca el éxito personal mediante la demostración de ciertas competencias en habilidades sociales (por lo menos las que se requieren para liderar un grupo de iguales), la motivación de este logro podría entenderse, desde este punto de vista, como la respuesta ante la búsqueda de una determinada reputación social fundamentada en el poder sobre el grupo.

Valor de Liderazgo  
(Rol de agresora)

**E: Que crees que los demás piensan de ti?**

**MICHELLE[...]** *Que me gusta compartir, que me gusta organizar cosas y que como, por lo que me han dicho que soy una persona que como líder, que puede sobrellevar a un curso por ejemplo.*

En tanto, la *víctima* al igual que la *agresora victimizada*, buscan el éxito personal mediante la demostración de ciertas competencias, como el éxito académico si bien ambas tienen bajo rendimiento escolar.

Valor de competencia  
académica.  
Rol de víctima

**ISADORA**

*Me gustaría ser odontóloga, pero será difícil porque tendré que trabajar y estudiar, porque tendré que pagar mis estudios.*

Rol de agresora  
victimizada

**CARLOTA**

*[...] Lo que quiero es sacar mi cuarto medio, seguir estudiando en la universidad porque eso es lo que quiero. Quiero estudiar leyes.*



No obstante, para la *víctima* existe otro valor que la motiva a lograr el éxito personal, y es el deseo de adquirir habilidades sociales para resolver situaciones de interacción social, este desafío implica poner en práctica una serie de habilidades y estrategias (por ej., mostrar una conducta no verbal directa, más seguridad: contacto ocular, postura erguida; mantener la serenidad; tono firme) con el fin de lograr su meta propuesta; no mostrarse débil frente al otro y enfrentar con éxito situaciones de acoso escolar.

Valor de  
Seguridad,  
fortaleza.  
(Rol de víctima)

*ISADORA Ella estudio acá, también sufrió de bullying y salió adelante. Cuando vamos por la calle ella me dice: “Mira ¿Quién, soy yo? Ahora mira esa niña que va cruzando con dos niños en la mano y el muchacho que anda al lado” y yo le digo “¿ya?” y me dice: “esa es la niña que me molestaba y mira donde esta ahora” no me dice que es desmerecedor porque cada trabajo...pero todas esas cosas la hacen más fuerte. Ella con cada caída se para más fuerte.*

**E:** La fuerza que ella tiene ¿ La quieres para ti?

*ISADORA Si. Ella también era como calladita. Pero todas las cosas que le fueron pasando...A ella cuando le dicen algo, no lo discute, no lo pelea a golpe, ella con una sola palabra los deja callados. Ella me dice que siempre me pare derecha, que mire siempre fijo, que nunca baje la mirada porque eso demuestra debilidad, y con un tono firme pero suave, nunca agresivo porque sino la otra persona piensa que lo esta atacando.*

En cuanto al interés por el *poder*, vemos por ejemplo que en el *rol de agresora* se valoran aquellos aspectos que tienen que ver con preservar su imagen pública en este caso: mantener hacia afuera la imagen de chica fuerte (pero siempre manteniendo en el trasfondo, en la intimidad, su fragilidad), adquirir prestigio social y autoridad (como identificarse con actores e instituciones influyentes *\_Policías y militares\_*, papel que algún día quiere llegar a tener). Esta motivación tiene sentido si consideramos que el prestigio alto fortalece la posición en el mundo social que se comparte con los pares, en lo inmediato dentro del contexto escolar y en a largo plazo, en la sociedad en general.

<p>Preservar su imagen (Rol de agresora)</p>	<p><b>E: Y que piensas de ti?</b>  <i>MICHELLE Yo pienso que tengo una personalidad fuerte, pero para los demás, que en el fondo soy una persona que...muy sensible con mis amigas, que si yo las veo llorar me pongo a llorar altiro, <u>soy una persona que le duelen mucho las cosas pero trato de no demostrarlo.</u></i>  <b>E: ¿Y por qué ?</b>  <i>MICHELLE [...] En el caso de acá no me gusta que la gente sepa que estoy mal. Solo a mi amiga o las personas más cercanas les cuento algo, pero tampoco quiero estar totalmente todo el día triste, deprimida, no. No me gusta, no puedo mostrarme así.</i></p>
<p>Prestigio social (Rol de agresora)</p>	<p><b>E: Que querías conseguir solucionando tus problemas a golpes.</b>  <i>MICHELLE Yo creo que era por que las amigas que tenía en ese tiempo, me decían “oye, eh ya po, pégale, oye hace esto” entonces al yo hacerlo era más integrada, más “chora”.</i>  <b>E: Algo ya me dijiste de lo que quieres hacer cuando termines la enseñanza media...</b>  <i>MICHELLE Siempre ha sido mi sueño, desde chica... Mi tío y mi tía son milicos, siempre los he visto a ellos y me encanta. Encuentro que si uno los ve en la calle son como <u>respetables con su uniforme.</u> Uno, bueno, según la mentalidad. Por mi mentalidad es gente respetable y gente que...que...por ejemplo, yo quiero entrar a la escuela, voy a postular, a los milicos, a los grumetes y a los carabineros. En el caso de los carabineros aunque no son bien pagados, todo eso, yo encuentro que son <u>gente súper importante, son la gente que da el orden</u> [...] Mi gran sueño es ser milica, me veo totalmente ahí y..me encanta.</i></p>

En tanto, en el rol de víctima y agresora victimizada, la belleza cobra un valor mayor, por cuanto la imagen pasa a ser un ingrediente fundamental de la identidad de cada una. En la víctima se percibe el valor de la belleza como si esta fuese una estrategia de supervivencia, como si fuese un valor a través del cual puede obtener seguridad dentro de su entorno inmediato.

Belleza  
(Rol de  
víctima)

*YNAYA: El hacer clases de danza árabe, también es importante porque me gusta, mis bisabuelos eran árabes, también puedo mostrar lo mejor de mi, en el baile puedo verme mejor y expresarme ...Como yo tengo baja autoestima...*

Mientras que la *agresora victimizada* al darle un gran valor a la belleza busca el *poder* a través de la seducción. No obstante, si bien, el “culto a su belleza” le permite maniobrar sin riesgo a su alrededor puesto que no representa una amenaza al poder de los hombres, es la provocación hacia sus compañeras (la envidia por la belleza ajena y probablemente los celos que genera entre las otras mujeres; como el temor a que algo deseado, en este caso la atención de los compañeros hombres, sea opacada o arrebatada) lo que puede producir en ellas el sentimiento de invalidez o pérdida de poder. Todo lo anterior inevitablemente provoca la rivalidad entre ella y sus compañeras de aula, dificultando la existencia de un lazo social con sus iguales.

Belleza  
(Rol de  
agresora  
victimizada)

*CARLOTA: Siempre me he llevado mejor con los niños. Igual tengo hartas amigas mujeres pero mi relación siempre es mejor con los hombres. Entonces, como que ha ellas les da celos eso [...]. Yo me llevaba mi alisador de pelo, mis pinturas a la sala, y yo siempre digo “¡ay que soy bonita!” “Que estoy linda” [...].*

Ahora bien ¿cómo aplacan la envidia sus compañeras?, lo hacen a través de la victimización.

(Rol de  
agresora  
victimizada)

*CARLOTA [...] Mi relación siempre es mejor con los hombres. Entonces, como que ha ellas les da celos eso [...]. Yo me llevaba mi alisador de pelo, mis pinturas a la sala, y yo siempre digo “¡ay que soy bonita!” “Que estoy linda”, entonces ellas me agarraron mala.*

*YNAYA No sé. Siempre hay una niña que me molesta, me dice cosas, la única razón que tiene es porque dice que yo camino como muy parada, derecha y eso a ella le cae mal. Yo no tengo la culpa, mi hermana siempre me ha dicho que tengo que caminar derecha sino me enfermaré de la columna. Pero a ella eso no le gusta. Creo que es por envidia.*

Se aprecia que para las adolescentes, independientemente del rol de actuación en la dinámica de los malos tratos, es importante el valor de *Benevolencia*. Este valor centra su motivación por la mejora del bienestar de las personas más cercanas con las cuales están en contacto frecuente. Esta benevolencia se traduce en la preocupación e interés por el bienestar de sus padres, hermanos y amigos, desde una perspectiva afectiva, están interesadas en brindar amor, apoyo y amistad.

**Benevolencia**

**E: ¿Y cuales son tus objetivos a futuro?**

**ISADORA** [...] Me gustaría tener un trabajo fijo, darme unos gustos y a mi familia también, devolverles lo que ellos me han dado a mi.

**CARLOTA** [...] tengo varios amigos que me dicen que soy una buena amiga, porque me carga ver a mis amigas mal, así es que siempre me muestro alegre para animarlas.

**E: Y en esta etapa como te ves?**

**MICHELLE** Ahora me veo tranquila, preocupada más de lo mío y de mi amiga que es la más cercana [...].

Sin embargo solo, en el *rol de víctima*, se refleja el deseo de que todas las personas deben recibir el mismo trato (*Universalismo*). Como vemos, las alumnas con este valor se caracterizan por objetivos motivacionales relacionados con la comprensión, la tolerancia a las diferencias individuales y la protección del bienestar de los demás personas a través del respeto independiente del lazo afectivo.

**Universalismo**

**E: Y por último ¿Qué mensajes tienes para tus compañeros?**

**ISADORA** Les diría que todos somos diferentes y que las cosas siempre se conversan. Que cualquier cosa o situación se puede arreglar, no hay porque estar peleados [...]

6.2.2.3. *Emociones relacionadas a los valores.*

Respecto a las emociones relacionadas a los valores, especialmente los relativos a la *independencia*, en su mayoría, las proyecciones de futuro a través del discurso de las alumnas anticipan la visión de un panorama realista, siendo el único escenario en que a

través del relato depositan sus expectativas más optimistas, por cuanto, mantienen la creencia de que el futuro les depara más éxitos que fracasos. En este sentido, la presencia de *emociones positivas* hace más probable que se desarrollen planes de futuro y estos planes, junto con el optimismo, predicen un mejor ajuste emocional que les permitiría por ejemplo; “disfrutar la vida”.

**Prospección**  
**Relacionada con emoción**  
**positiva: Optimismo.**

**E: Todo lo que me has dicho es en el ámbito laboral ¿y en el personal?**

**CARLOTA** *Quiero salir, disfrutar la vida, a mis abuelos.*

MICHELLE *Mi gran sueño es ser Milica<sup>26</sup>, me veo totalmente ahí y...me encanta.*

YNAYA [...] *Me gustaría viajar, por eso mi especialidad será turismo. Me veo independiente [...].*

Sin embargo, en ocasiones los pensamientos ansiosos, la autocrítica y la inseguridad sobre la posibilidad de alcanzar o lograr resultados positivos en el futuro, puede generar *miedo* y *preocupación* respecto a fracasar en sus estudios futuros (universitarios), tal como se percibe en el discurso de una de las alumnas en el *rol de víctima*.

En este sentido, la estudiante consciente de las dificultades académicas actuales, consciente de que eventualmente deberá compatibilizar sus estudios universitarios con un trabajo remunerado (que le permitirá pagar sus estudios) y motivada por la búsqueda de juicios positivos, entiende que el no conseguir metas es un fracaso personal, por cuanto, cualquier situación de incertidumbre es considerada como una amenaza, lo que redundará en un estado de mayor preocupación hacia su futuro. La creencia de que ella, solo obtiene pobres resultados en el ámbito escolar, le produce mayor ansiedad, como respuesta emocional debida a la “incapacidad” de enfrentar determinados eventos académicos como las evaluaciones.

<sup>26</sup> Milico: despectivo de militar, muy usado después de año 73, oficial de ejercito.

De esta forma se puede apreciar cómo las emociones de temor e inseguridad, están ligadas en este caso, a un bajo concepto de autoeficacia académica.

Prospección

Relacionada con  
emoción negativa:  
Miedo e inseguridad

(Rol de víctima)

**E: ¿Y que sientes cuando bailas?**

**ISADORA:**

*Al principio yo sufro de pánico escénico, aunque nadie me crea. De echo, cuando tengo que disertar me da mucho nervio, o cuando tengo que leer frente a alguien me da como miedo, no miedo pero como que me palpita mucho el corazón, me sudan las manos. Pero en el escenario, cuando uno esta lista para bailar, cuando escuchas los gritos y los aplausos como que todo se va [...].*

**E: ¿Cómo te ves saliendo de cuarto medio?**

**ISADORA:** *Me da miedo.*

**E: ¿Por qué?**

**ISADORA:** *Siento que va a ser un trabajo muy, muy, muy difícil. Es que igual es entrar a otra etapa, siento que si no llego a lograr mis objetivos me defraudaría a mi misma y a los demás también.*

**E: ¿Y cuales son tus objetivos?**

**ISADORA** *Me gustaría ser odontóloga, pero será difícil porque tendré que trabajar y estudiar, porque tendré que pagar mis estudios.*

Cabe destacar que la creencia acerca de sus propias capacidades para lograr resultados exitosos (por ejemplo, lograr una carrera profesional), está mediada por un lado, por su falta de experiencias pasadas respecto al éxito en el ámbito académico, esto ha impedido que la alumna desarrolle la confianza en sus capacidades en dicha área.

Por otro lado, los mensajes que recibe de sus iguales (por ej., “ser poco inteligente” “tonta”) no han favorecido a la creencia de autoeficacia, esto la lleva a experimentar emociones morales negativas como la *vergüenza*, lo que genera en ella la

percepción de inferioridad en este ámbito.

**Retrospectiva**

**Relacionada con  
emoción negativa:  
Vergüenza, dolor y  
tristeza.  
(Rol de víctima)**

**E: Y hay algo que no te guste recordar de la enseñanza básica?**

*ISADORA Una niña que siempre...Éramos un grupo de amigas pero ella vino, no sé si yo le caía mal pero siempre trataba de dejarme de lado, igual ella era más inteligente que yo, entonces uno igual prefiere hacer un buen trabajo con otras chicas que sean más inteligente que yo...Pero me dañaba la forma que lo decía.*

**E: Qué te decía?**

*ISADORA Se burlaba, me aislaba. Me decía tonta. En básica, yo estaba en grupo de diferencial<sup>27</sup>, donde a uno la apoyaban en los ramos que le iba mal. Entonces yo siempre estaba en eso, igual era triste, incómodo ir. Cuando te iban a buscar a mi me daba vergüenza igual porque todos te quedaban mirando y decían: “Ohhh, la niña tontita”.*

**E: Eso lo sentías y también te lo decían?**

*ISADORA Si.*

#### 6.2.2.4 Síntesis del apartado sobre las motivaciones, valores y emociones asociadas al acoso escolar.

A continuación se expone un cuadro resumen (Cuadro XXI) con los indicadores encontrados en relación a las emociones y valores que aplican y adoptan las jóvenes como ejes fundamentales, y que orientan su conducta consigo mismas y con los

<sup>27</sup> En Chile, los grupos diferenciales fueron creados en 1976 y, consiste básicamente en dar atención complementaria a los alumnos y alumnas que presentaban dificultades de aprendizaje, agrupándolos en un aula de recursos, pudiendo ser en la misma jornada educativa o en jornada alterna. Esta situación fue cambiando después de la promulgación del Decreto 291/99, en el cual se establece un enfoque educativo curricular, abandonando el modelo del déficit, por cuanto hay mayor colaboración entre los profesores de Educación Especial y los de educación regular, los alumnos deben asistir a grupo diferencial en jornada escolar alterna. No obstante, en muchos establecimientos aún se mantienen las prácticas tradicionales.

demás.

CUADRO XXI. Cuadro resumen de las motivaciones, valores y emociones asociadas al acoso escolar.

INDICADORES		ENTREVISTADAS							
		VÍCTIMAS			AGRESORA	AGRESORA VICTIMIZADA			
		INAYA	ISADORA	LILIBETH	MICHELLE	CARLOTA			
VALORES	INDIVIDUALES	Apertura al cambio personal	Independencia	Deseo de conseguir un Empleo (ingresos propios). Deseos de Viajar <i>Emociones:</i> Interés y optimismo.	Deseo de conseguir una carrera profesional y Empleo fijo (ingresos propios). <i>Emociones:</i> Interés Miedo y preocupación. Vergüenza, dolor y tristeza.	Deseos de Viajar  <i>Emociones:</i> Interés y optimismo.	Deseos de Viajar  <i>Emociones:</i> Interés y optimismo.	Deseo de conseguir un Empleo (ingresos propios). Abandono casa familia.  <i>Emociones:</i> Interés y optimismo.	
			Autonomía	Aspecto personal		Demanda de Autonomía en Vestimenta. <i>Emociones:</i> Tristeza			No comprometerse emocionalmente (novio).
				Aspecto moral				Demanda en la toma de decisiones: Horario de vuelta a casa.	
		Aspecto social			Demanda para Salir a divertirse con las amigas. <i>Emociones:</i> Interés				
		Auto-engrandecimiento	Logro		Deseo de éxito académico. Deseo de habilidades sociales <i>Emociones:</i> seguridad y fortaleza.		Adquisición de Liderazgo	Deseo de éxito académico.	
			Poder	Importancia a la Belleza (como estrategia de supervivencia)			Interés por mantener imagen pública (chica ruda) Interés por mantener autoridad (a futuro)	Prestigio Social. Importancia a la Belleza (logro de poder a través de la seducción/ atención de los otros).	
	COLECTIVOS	Auto-transcendencia	Benevolencia		Preocupación e interés por el bienestar de sus cercanos.		Preocupación e interés por el bienestar de sus cercanos.	Preocupación e interés por el bienestar de sus cercanos.	
			Universalismo		Comprensión y tolerancia a las diferencias. Protección del bienestar de TODAS la gente.				



6.2.3. Dimensión social-relacional.

En este apartado comenzaremos exponiendo los resultados obtenidos en relación al modo en que se dan las relaciones interpersonales (interacciones con los otros), los sucesos y eventos problemáticos vividos por las jóvenes, y los sentimientos y las estrategias de afrontamiento utilizadas para enfrentar dichas problemáticas, todo desde una perspectiva multidimensional en distintos niveles diferenciados: micro (relaciones cercanas ) y meso (relaciones con grupos, amigos y conocidos).

6.2.3.1. Interacciones con los otros

A través de los relatos podemos ver diferentes formas de relacionarse con los otros y que mantienen en diferentes contextos. Entre las formas de relacionarse nos encontramos con aquellas relaciones: 1) *Dependientes*, 2) *Afectivas*, 3) *Conflictivas*, 4) *relaciones de poder* y 5) *Sumisión*. Así mismo, a través del relato dan cabida a expresiones emocionales relacionadas a las formas de interactuar con los otros, tales como emociones existenciales y morales (Cuadro XXII).

CUADRO XXII. Rol de actuación y formas de relacionarse con los demás.

ESTUDIANTE/ROL	FORMA DE RELACIONARSE	EMOCIONES VIVIDAS	CONTEXTO	ACTOR SOCIAL
<b>Víctima</b>	Relaciones Dependientes	Motivada por Emociones existenciales: nostalgia, tristeza, angustia y preocupación, emociones desagradables que la alumna experimenta ante la posibilidad de separación o distanciamiento de su hermana.	Familiar	Hermana/amiga
<b>Victimas y Agresora victimizada.</b>	Relaciones Afectivas positivas	Motivada por Emociones morales agradables: reconocimiento, admiración, gratitud (emociones agradable)	Familiar Social	Abuelos, hermanos, novios y amigas.
<b>Agresora y Agresora victimizada.</b>	Relaciones Conflictivas	Motivada por Emociones morales: molestia, disgusto, desprecio (emociones desagradables)	Escolar Familiar	Iguales Padres.
<b>Agresora</b>	Relaciones de poder	Motivada por Emociones existenciales: Orgullo.	Escolar	Iguales
<b>Victimas</b>	Relaciones de Sumisión.	Motivada por Emociones existenciales: Ansiedad (emoción desagradable) Emociones morales: Rabia (emoción desagradable)	Escolar	Iguales
			Familiar	Madre y hermana.

Entre las relaciones *Dependientes* entre las jóvenes y algunas personas de su entorno (hermana-amiga), tenemos que las expresiones emocionales de miedo generado por la posibilidad de separación o distanciamiento con aquellas personas que mantienen un vínculo afectivo fuerte aparecen en el relato de las jóvenes en el rol de víctima. Así tenemos que, para algunas personas los sentimientos que experimentan cuando una amiga íntima se muda son la pena junto con una sensación de pérdida (normal en cualquier relación de amistad), no obstante, en una relación dependiente, como en el caso que nos ocupa, los sentimientos que embargan son los de angustia y desesperación, sentimientos que caen en la categoría de desagradables o negativos.

**Relación de dependencia**

Con una hermana

*INAYA: Por ejemplo esta, porque salgo con mi hermana, encuentro que es muy simbólica porque ella es todo para mí. [...] Por ejemplo ahora, yo supe que se me iba a Puerto Williams y quedé mal, estuve como dos semanas llorando... La voy a extrañar [...].*

Las *relaciones afectivas* positivas de las jóvenes en general son expresadas a los abuelos, hermanos, novios y amigos. El vínculo entre ellos se caracteriza por ser relaciones solidarias en las que hay expresión del afecto y emociones morales y empáticas como el reconocimiento y la gratitud (emociones agradables).

**Afectividad**

*INAYA:*

*[...] Mi abuela, "mi mamá", yo le decía "mamá", desde que mi mamá quedo embarazá y le dijo que yo venía, ella me hizo, me tejió ropita de lana, ella me hacia todas esas cositas, entonces mi mamá dice que yo pasaba con ella, ella me regaloneaba el tiempo que duré con ella no más. Mi tata, es importante porque yo pasé toda mi infancia con él, y siempre me llevaba cositas para pintarme y a veces a mi papá no le gustaba porque yo era muy chica, pero siempre me llevaba cosas, muñecas, y por ejemplo me retaban y él me defendía, les decía: ¡No. Dejen a la niña!.*

*ISADORA:*

*La verdad es que no son mis tías de sangre pero es como una relación de hermandad que mi mamá tiene con ellas de muchos años, entonces es como igual de chica que las conozco y les digo tías por cariño.*

**CARLOTA:**

*Mis abuelos eran así como...A ver, mi abuela era así como “Mi niñita” yo era su nieta regalona, soy la nieta mayor. Hasta hoy mi tata me dice “hija pà cà, hija pà ya”. Mi abuela da la vida por mi. [...] Cuando yo vivía con mi abuela nunca supe de un problema, con mi abuela...era feliz.*

**E: Que tan importantes han sido las amistades en tu vida**

**MICHELLE:**

*Creo que es importante porque son apoyo, si uno tiene problemas le puede contar sus cosas, también uno puede comparar que ella le paso algo, y a mi también algo totalmente diferente o igual, entonces podemos compararnos, uno se ríe [...].*

Así también tenemos que, el modelo de relación entre la mayoría de las entrevistadas y uno de sus padres es la *Distancia emocional*. Así tenemos que, para la alumna en el rol de agresora, la distancia emocional la tiene con su padre, en tanto, la víctima y la agresora victimizada, con sus madres.

**Distancia Emocional**

Agresora

**MICHELLE:**

*Mi papá, aunque fue mejor cuando fui chica, ahora no tanto, no somos muy cercanos ahora, igual esta ahí y sé que trata de darme lo mejor [...]. Yo era su regalona...Pero con algunas cosas se me cayó y me fue decepcionando, es triste. Pero sigue el cariño hacia él.*

Víctima

**INAYA:**

*[...] De mi mamá recibo algo de apoyo, esta ahí, pero es diferente porque yo le tengo más cariño a mi hermana.*

Agresora victimizada

**E: Cuéntame ¿cómo es eso que tu mamá apareció en esta época?.**

**CARLOTA:**

*Fue fuerte para mí. Incluso hasta ahora aún no nos podemos adaptar. Cómo que no nos podemos llevar bien, no somos cercanas.*

Las *relaciones conflictivas* con los pares, se evidencian en los roles de agresora y agresora victimizada. Las acciones agresivas se concretan a través de golpes, agresiones verbales, burlas y aislamiento social.

Para la agresora victimizada, estas agresiones se llevan a cabo en respuesta defensiva a la provocación (agresión de tipo reactiva).

Agresora  
victimizada

**CARLOTA:**

*Siempre he tenido la mala suerte que por mi forma de ser me llevaba bien con los hombres y las niñas siempre me agarraban mala y se ponían celosas. Muchas veces me “cateteaban”, una vez una me “cateteó me cateteó” y me siguió a la casa y nos agarramos del pelo, ahí justo me vio mi tío y nos separó. Las otras eran más peleas de discusiones.*

En tanto para la agresora, parece ser una acción deliberada dirigida a un objetivo (agresión proactiva); como conseguir prestigio social, por cuanto el tipo de motivación que le mueve a agredir a sus pares es el estatus social y consecuentemente cohesión o pertenencia con su grupo, por cuanto tenemos que las relaciones de interacción de la agresora se funde en las relaciones a través de *relaciones de poder*, tal como se aprecia en el discurso de la propia agresora y una de sus víctimas.

Discurso de la  
Agresora

**MICHELLE:**

*[...] Por ejemplo, si nos caía mal alguien, pasábamos y la empujábamos y empezábamos a pelear [...].*

**E: Que querías conseguir solucionando tus problemas a golpes.**

*MICHELLE: Yo creo que era por que las amigas que tenía en ese tiempo, me decían “oye, eh ya po, pégale, oye hace esto” entonces al yo hacerlo era más integrada, más “chora” [...].*

Discurso de la  
Víctima

**ISADORA:**

*[...] La (Michelle) era como...la típica niña que dice las cosas para que los otros se rían, para que los otros lo digan y lo hagan, y ella como que se queda callada y se va.*

La relación conflictiva que mantiene la agresora, también deriva en *bullying* con aquellas personas que se encuentran dentro de su círculo de amistad.

Agresora MICHELLE:

*Con la (...) al principio nos contábamos las cosas, los pololos porque todas estábamos pololeando, también me contaba, bueno a todas, los problemas que tenía en la casa. Un día yo me empecé a alejar de ella porque me empezaron a molestar algunas actitudes de ella y me empecé a alejar.*

**E: Que actitudes te molestaban de ella?**

MICHELLE:

*Como que era muy hueca<sup>28</sup>, como que era muy chillona, como que quería sobresalir.*

MICHELLE:

*Hace poco la inspectora me dijo que me habían acusado de bullying y que era la (Isadora) la niña que baila, y me pareció extraño porque, o sea, aunque yo me alejé en... tampoco la trataba mal ni le hablaba, pero un día viernes yo me empecé hablar con otro grupo, con las tres chiquillas de mi curso, entonces un día viernes ellas se empezaron a sacar fotos como bailando, entonces como imitándola a ella pero yo no me saqué ninguna foto, lo que yo hacia era reírme, después pasó. Y el día que a mi me dijeron que hacia bullying, al otro día empezamos todos, me incluyo, por ejemplo, si me botaban un lápiz decíamos "Eso es bullying" y nos reíamos. El día que a mi me dijeron que yo hacia bullying yo le mandé un mensaje en Facebook que no entendía porque ella me había acusado de bullying, que si yo le había echo algo que le había molestado debería habérmelo dicho, me dijo que yo le prohibía a la gente que se juntaran con ella y ahí yo le dije que era cabra chica porque no estábamos en kínder para eso [...].*

Así tenemos que en ambos roles, las relaciones conflictivas las mantienen no solo en el establecimiento educativo, sino también en el hogar. En el rol de *agresora* y *agresora victimizada*, se mantienen *relaciones conflictivas* con miembros de la familia. En estos hogares lo que predomina es un clima tenso, cargado de baja cohesión familiar y conflictos frecuentes entre la joven y su padre (en el caso de la joven agresora), y con

---

<sup>28</sup> Hueca: tonta, poco inteligente.

su madre y el padrastro (en el caso de la joven agresora victimizada), donde los conflictos desembocan en conductas agresivas, por ejemplo; castigos físicos y psicológicos, usadas como técnicas de disciplina por los padres.

<b>Relación conflictiva</b>	
Agresora	<p><b>MICHELLE:</b></p> <p><i>Ahora, hace poco, tomó una semana entera y <u>hubieron muchos conflictos en mi casa</u> porque él no aparecía por ninguna parte, estuvimos muy mal [...].</i></p>
Agresora Victimizada	<p><b>E: ¿Él (padrastro) ha sido atrevido contigo?</b></p> <p><b>CARLOTA:</b></p> <p><i>No me levanta la mano. Son sus palabras, como que me saca las cosas en cara. Incluso el primer semestre tuve un problema porque él le decía cosas a mi mamá y mi mamá como que <u>se enojaba y me pegaba</u>. Entonces yo la demandé a mi mamá. Estuvimos en fiscalía por eso, <u>a él también lo puse en la demanda por agresiones psicológicas</u>.</i></p> <p><b>E: ¿Y por qué te golpeaba tu mamá?</b></p> <p><b>CARLOTA:</b></p> <p><i>Por que él le decía que yo era floja, que no hacía nada. [...]<u>Mi mamá subía con su marido y yo aparte. Cero relación</u>. Aquí, hasta el día de hoy <u>me siento sola</u>.</i></p>

Por el contrario, el estilo de relación que caracteriza a las víctimas son las *Relaciones de Sumisión*, y no tan solo en el contexto escolar sino también en el familiar. Dichas relaciones están caracterizadas por que las jóvenes no expresan sus propios sentimientos, pensamientos y opiniones, o si lo hacen, lo hacen con falta de confianza, lo que denota falta de autoeficacia en el plano social<sup>29</sup>. Por tanto, es probable que la falta de confianza aumente los niveles de ansiedad y disminuya la probabilidad de manejar con éxito ciertas situaciones interpersonales, por ello, tienden a manifestar un estilo de relación pasivo y conformista.

<sup>29</sup> La autoeficacia social, se refiere a la creencia de una persona acerca de su capacidad para llevar a cabo con éxito una situación social.

Así por ejemplo, en el discurso siguiente vemos cómo en los contextos extra-familiares (escolar y relación amorosa), la joven tiende a aceptar ciertas conductas; por ejemplo, la infidelidad de un novio. En el contexto familiar, su madre (antigua bailarina) la manipula para que no deje de asistir a ningún evento “*cuando trato de rechazar algo o un evento ella me dice: “recuerda que tú le debes esto a esta persona, como le vas a decir que no y negarte” y eso me molesta, como que siento que.. Al final siempre termino diciendo a todo que si”*”.

<p><b>Relación de sumisión</b></p> <p>Contexto Extra-familiar</p> <p>Con sus pares</p>	<p><b>ISADORA:</b></p> <p><i>[...] Cuando hacemos grupos de trabajo y todas tienen una duda me dicen anda a preguntarle tú, <u>yo siempre acepto aunque no quiera</u>. O me dicen estudia tu esto y nosotras esto otro, y <u>yo les hago caso</u>.</i></p>
<p>Con su novio</p>	<p><i>Mi primer pololo lo tuve desde octavo y duramos como tres años.</i></p> <p><b>E: ¿Y que pasó con él?</b></p> <p><b>ISADORA:</b></p> <p><i>El era muy malo, era muy malandrín.</i></p> <p><b>E: ¿Malo en que sentido?</b></p> <p><b>ISADORA:</b></p> <p><i>En todo. En todos los sentidos. Siempre “estaba” con otras niñas y <u>yo sabiéndolo igual lo perdonaba porque supuestamente yo lo quería</u>, lo amaba en ese tiempo. A él lo conocía desde sexto, y empezamos a andar.</i></p>
<p>Contexto Familiar</p> <p>Con su madre</p>	<p><b>E: ¿Y te puedes negar? Decirle “no mamá, hoy estoy cansada y no quiero ensayar o no quiero ir a trabajar...”</b></p> <p><b>ISADORA:</b></p> <p><i>Como que siento que...Cuando lo trato de hacer como que le molesta un poco. Cuando hablamos sobre el tema del baile siempre hay una discusión, siempre, siempre y siempre. O por ejemplo, cuando digo por ejemplo, <u>cuando me preguntan si me gusta bailar como que me dan ganas de decir ¡No!</u>, pero <u>cuando trato de rechazar algo o un evento ella me dice “recuerda que tu le debes esto a esta persona, como le vas a decir que no y negarte”</u> y eso me molesta, como que siento que..<u>Al final siempre termino diciendo a todo que si.</u></i></p>

En el discurso siguiente, vemos cómo otra joven en el rol de víctima da muestras de sumisión frente a una situación de acoso. En su relato advertimos que, a pesar de que a ella le gusta su nombre no es capaz, frente a las burlas de sus compañeras, de dar a conocer su agrado por llevar un nombre de origen árabe. Así mismo, en el contexto familiar, el rasgo de sumisión se pone de manifiesto en dos situaciones: 1) al acatar la norma implícita de la madre de ocultar al padre el abuso sexual sufrido cuando tenía 8 años\_ situación que se mantiene a la fecha\_ y 2) al enfrentar por imposición de la hermana a un segundo agresor sexual: “*mi hermana me hizo que lo enfrentara, me dijo que enfrentara mis miedos*” a pesar del miedo y la angustia que ello le provocaba.

<p>Contexto escolar</p>	<p>INAYA:</p> <p><i>Unas niñas también, que eran mayores que yo, yo iba en segundo básico, y ellas debieran haber ido en octavo, no sé, <u>me molestaban por mi nombre que es de origen árabe, y me hacían burla, no sé, pero a mi me gusta mi nombre, mi papá me contó que mi tátara abuelo era árabe.</u></i></p> <p><b>E: ¿Y tú que sentías?</b></p> <p>INAYA:</p> <p><i><u>Me daba rabia porque yo nunca he sabido defenderme, porque yo siempre, pucha, me quedo callada y ya, filo<sup>30</sup> no importa.</u></i></p>
<p>Contexto familiar</p>	<p>INAYA:</p> <p><i>Cuando yo tenía como 8 años más o menos, tengo que haber ido como en tercero básico, a mi un caballero que vivía al lado mío, me manoseo a la fuerza.</i></p> <p><b>E: ¿Le contaste a tus papás?</b></p> <p>YNAYA <i><u>Yo no le conté. Es que mi mamá, como vivíamos al lado, yo grité obviamente asustada y ahí mi mamá se metió y me defendió y todo. Mi papá no sabe. Entonces por eso también, Y ahora, este año me pasó lo mismo, con uno que era amigo de la familia.</u></i></p> <p><b>E: ¿Le contaste a tus papás?</b></p> <p>YNAYA <i>No. No saben, mis papás no saben. Mi hermana sabe, ella fue la que me defendió y me ayudó cuando me atacó, porque lo hizo cuando yo estaba durmiendo en la casa de ella. Y yo no les quise contar a mis papás porque, mi papá cuando se meten con nosotros llega y actúa. El punto es que por mi, yo no hubiese tenido problemas que le hubiera pegado, sino que este tipo es de la</i></p>

<sup>30</sup> Filo, Dar filo: no tomar en cuenta, indiferencia, no hacer caso.



*armada, entonces tiene como defenderse, yo no hubiera querido que mi papá se metiera en cualquier lado por él, me sentí un poco culpable en ese sentido, pero preferí quedarme callá en ese sentido, mi mamá tampoco sabe.*

**E: ¿Lo has vuelto a ver?**

*YNAYA No porque mi hermana, como era cercano a la familia, mi hermana me hizo que lo enfrentara, me dijo que enfrentara mis miedos (Guarda silencio).*

**E: ¿Qué hiciste?**

*YNAYA Lo llame por teléfono, porque yo lo veía y me ponía a tiritar [...].*

### 6.2.3.2. Situaciones problemáticas en relación con los otros

Entre las situaciones problemáticas vividas por las jóvenes (y por cuanto, hemos de suponer que conllevan un mayor carga de estrés) se encuentran las experiencias de acoso escolar, incremento del tiempo que el cuidador/a pasa fuera del hogar, enfermedad de un miembro de la familia (enfermedad invalidante y alcoholismo) y abandono parental como aquellos acontecimientos vividos en el pasado; por su parte, las situaciones actuales y/o del último año aparecen el cambio de residencia a otra región del país, conflictos en el hogar, problemas económicos, incorporación de una persona nueva a la familia, maltrato físico, maltrato emocional y empleo adolescente.

Cabe señalar que tanto las experiencias de acoso escolar (victimización) como el abuso sexual son experiencias que aparecen en el discurso de las jóvenes manteniéndose a través del tiempo. Así mismo, también vemos cómo el tipo de relaciones que mantienen con los otros, se relaciona de una u otra forma con las situaciones problemáticas que han vivido en algún momento de su vida (Véase Cuadro XXIII).

Vemos cómo las reacciones ante el estrés que probablemente les generaba dichas situaciones, tienen relación tanto con síntomas internalizados como externalizados. Así, resulta evidente que las jóvenes en el rol de agresoras y agresoras victimizadas son más susceptibles a la manifestación de conductas exteriorizadas tales como conductas agresivas e impulsivas ante situaciones estresantes. Mientras que las niñas en el rol de víctimas, tienden más a sufrir emociones desagradables como la soledad ante acontecimientos estresantes.

CUADRO XXIII. Situaciones problemáticas vividas por las alumnas entrevistadas a lo largo de sus relatos de vida.

Situaciones Problemáticas	Michelle (Agresora)	Inaya (Víctima)	Isadora (Víctima)	Lilibeth (Víctima)	Carlota (Agresora victimizada)	
CONTEXTO FAMILIAR	Incremento tiempo que cuidador esta fuera		x	x	x	
	Cambio de residencia a otra región del país.				x	
	Enfermedad de un miembro de la familia (enfermedad invalidante y alcoholismo)	x		X		
	Problemas económicos			X		
	Conflictos en el hogar	x				x
	Incorporación persona nueva a la familia					x
	Abandono parental				x	x
	Maltrato físico (victimización)				x	X
	Maltrato emocional (victimización)	x				X
	Empleo adolescente (victimización)			X		
CONTEXTO ESCOLAR	X <sup>32</sup>	x	X	x	X	
CONTEXTO EXTRA-FAMILIAR		x				
Abuso sexual fuera del hogar (victimización) <i>Considerar que este tipo de abuso conlleva también secuelas emocionales.</i>						

Mirando hacia el pasado, y de acuerdo a la autopercepción de las jóvenes, el *incremento del tiempo que el cuidador* pasa fuera del hogar, repercute en las relaciones dentro de la familia, estas se ven afectadas porque quienes les cuidan (madre o abuela) están más tiempo dedicadas a efectuar actividades fuera del hogar, lo cual limita el tiempo que les dedican, parece que ante la ausencia de sus cuidadores aparecen emociones (retrospectivas) desagradables ligadas a las *emociones existenciales* como menor seguridad y mayor preocupación: *“Fue como raro...Mi abuela se puso a trabajar y no estaba mucho en la casa”*. Consecuentemente si la necesidad de seguridad es suplida, logran generar lazos con aquellos que sí le brindan el cuidado apareciendo así emociones agradables ligadas a las *emociones morales* de admiración (gratitud)

<sup>32</sup> La alumna entrevistada fue víctima de *Bullying* en educación básica.

hacia quien le brinda atención: “*ella me crió, porque mi mamá trabajaba antiguamente. [...], entonces no paso, como muy, para ayudarme a mi, en cambio mi hermana saco sus estudios y todo, entonces ella tiene más...Me ayuda en todo, daría todo por ella [...]*”

INAYA:

*[...] ella [hermana] es todo para mi. Yo casi toda la infancia la pasé con ella, ella me crió, porque mi mamá trabajaba antiguamente. [...] No es por menospreciar a mi mamá, pero lo que pasa, es que mi mamá a los quince años se casó porque quedó embarazá de mi hermana, entonces no paso, como muy, para ayudarme a mi, en cambio mi hermana saco sus estudios y todo, entonces ella tiene más...Me ayuda en todo, daría todo por ella. De mi mamá recibo algo de apoyo, esta ahí, pero es diferente porque yo le tengo más cariño a mi hermana.*

.....

**E: ¿Y que pasó cuando se fueron a la otra casa con tu mamá?**

CARLOTA:

*No sé po. Fue como raro...Mi abuela se puso a trabajar y no estaba mucho en la casa. Mi mamá trabajaba todo el día y yo estaba con mi pura tía y mi hermano chico.*

El *Cambio de residencia a otra región del país*, también se transforma en una problemática en la adolescencia. Si consideramos que el espacio conocido por la joven (barrio donde nació) le provee seguridad y confianza (emociones agradables ligadas a emociones existenciales), en este sentido, el cambio de ciudad supone para ella la pérdida de las mismas; el “dejar” la escuela, a los amigos y amigas, figuras de apego como los abuelos (que han ejercido la crianza) y que le hacen vivir emociones de seguridad y protección, no es el único costo: el “llegar a la nueva ciudad” le genera también emociones desagradables como la incertidumbre e inquietud hacia el lugar no conocido.

Así, el “dejar atrás”; ha implicado para ella no solo un “quiebre” pues aunque deja a los amigos, amigas, la escuela, sabe que debe “continuar” con el desafío de seguir estrechando nuevos lazos en su vida social, situación difícil cuando debe hacerlo en medio de un creciente sentimiento de soledad (emoción existencial), rabia y

frustración (emociones morales), pues los *cambios de residencia a esta otra ciudad* y la *incorporación de una persona nueva a la familia* (padrastro) se han transformado en una problemática para la joven ya que ambos eventos no han generado en ella una mejor satisfacción de sus necesidades; pues el maltrato aparece en su nuevo hogar de la mano de su madre y padrastro. El *maltrato parental*, es el extremo opuesto al buen trato y una forma negativa, dolorosa y agresiva de victimización en el contexto familiar. En el discurso de la joven agresora victimizada, se ilustra el sufrimiento emocional en la adolescencia tras las vivencias de *maltrato físico y emocional*.

**Descarga**

Frente a cambio de residencia.

**E: ¿Pero te gustó el barrio al que llegaste?**  
**CARLOTA:**  
*Si porque es súper tranquilo.*

**E: ¿Y tu barrio anterior como era?**  
**CARLOTA:**  
*No...Si igual era tranquilo. Pero fue un cambio drástico porque de conocer a mucha gente porque allá fue donde nací, y llegar aquí y no conocer a nadie fue chocante para mi.*

**E: ¿Qué edad tenias en esa época?**  
**CARLOTA:**  
*14 o 15 años.*

**E: ¿Y que otra cosa te afectó mucho?**  
**CARLOTA:**  
*Cuando yo vivía con mi abuela nunca supe de un problema, con mi abuela...era feliz. Pero llegó mi mamá, llegó su marido [...] El no ver a mi familia. De no estar con mi Tata, mis tíos, mis primos. Es que nosotros igual somos como súper "aperrados"<sup>33</sup>. En cambio aquí es como cada uno por su lado. Yo me llevo súper mal con el marido de mi mamá [...].*

**E: ¿Él ha sido atrevido contigo?**  
**CARLOTA:**  
*No me levanta la mano. Son sus palabras, como que me saca las cosas en cara. Incluso el primer semestre tuve un problema porque él le decía cosas a mi mamá y mi mamá como que se enojaba y me pegaba. Entonces yo la demandé a mi mamá. Estuvimos en fiscalía por eso, a él también lo puse en la demanda por agresiones psicológicas.*

<sup>33</sup> Aperrados: sin miedo, atreverse, ser aguerrido/a.

**E: ¿Esas agresiones eran constantes?**

CARLOTA:

*Claro porque incluso, por lo mismo ahora me voy a ir a Santiago. Me saca las cosas en cara me dice “tení que hacerme caso porque yo soy él que pago las cosas aquí” “yo soy él que les da de comer”.*

**E: ¿Tú mamá siempre te ha golpeado?**

CARLOTA:

*Mi mamá, antes que llegará él, cuando nos fuimos a vivir solas igual la relación era buena, era una mamá buena onda, y llegó él y fue un cambio drástico así. Mi mamá subía con su marido y yo aparte. Cero relación. Aquí, hasta el día de hoy me siento sola.*

La enfermedad en el hogar es otra problemática que aparece en los discursos. En el caso de la víctima, la *enfermedad invalidante* de la madre y el *alcoholismo del padre* en el caso de la joven agresora.

**E: Y cuando llegas a casa te sientes mas tranquila?**

ISADORA:

*No. Por que cuando llego a la casa hay que hacer las cosas de la casa, porque a veces mi mamá no tiene tiempo, entonces tengo que hacer las cosas de la casa con mi hermana, la del medio es bien floja entonces soy yo la que tiene que dar la casa limpia.*

**E: Tu mamá en que trabaja?**

ISADORA:

*Mi mamá ya no trabaja, ahora es ama de casa porque...No puede trabajar después de las tres enfermedades que ha tenido.*

*[...] La verdad es que, quienes sustentan la casa es mi hermana mayor y mi papá. Mi mamá recibe una pensión pero los que sustentan fijo, fijo, fijo es mi hermana mayor y mi papá.*

**E: Que sentimientos tienes hacia estas personas?**

MICHELLE:

*Mucho amor. Sobre todo con mi mamá. Ahora con mi papá he vivido una situación muy fuerte, tuve mucha rabia, pero yo sé que igual lo amo.*

**E: Que situación viviste. Solo dímelo si realmente me lo quieres contar...**

MICHELLE:

*Emmm, es que...mmm (llora por largo rato)*

**E: Si quieres dejamos la entrevista hasta aquí, no hay problema.**

**MICHELLE:**

*Lo que pasa es que, desde que yo era chiquitita él toma. No es de esas personas agresivas ni nada de eso, pero yo de chica vi eso. Ahora había parado y yo estaba feliz porque no quería que mi hermana viviera lo mismo porque yo adoro a mi hermana.*

Ambos eventos se transforman en un problema con fuertes consecuencias en el ámbito familiar, si consideramos que frente a una enfermedad no solo el enfermo debe asumir ciertas consecuencias, como por ejemplo dejar de trabajar, sino también, los hijos deben adecuarse a esta situación. Así, una de las jóvenes entrevistadas (víctima) muchas veces debe asumir las *tareas del hogar*, además de aportar con la economía del hogar con un *empleo remunerado*, este último evento le resta tiempo para sus momentos de ocio.

Se constatan asimismo emociones desagradables referidas a la culpa (emoción moral de autoconciencia) ante la tensión surgida entre su voluntad de trabajar aportando el dinero a sus padres y su deseo de desembarazarse del empleo y así dedicar más tiempo en sus estudios. A través de las narraciones se percibe el impacto físico reflejado en la falta de sueño y estado de cansancio.

**E: Y el dinero que ganas bailando ¿Es para un fondo común familiar o es para ti?**

**ISADORA:**

*Por ejemplo, lo mínimo que a veces hemos ganado son \$12.000 pesos, entonces paso 10.000 pesos para la casa y me quedo con 2.000 yo para la locomoción. Al fin y al cabo la plata que yo paso para la casa al final es para mi, aunque a veces quisiera comprarme cosas, pero no.*

**E: ¿Crees que realmente existe una necesidad económica para que tú te sacrifiques tanto con el baile?**

**ISADORA:**

*Yo creo que si porque, mi hermana lo que trata de aportar si lo juntamos todo no es casi nada porque, mi papá gana el sueldo mínimo, y a veces mi hermana no puede ayudar a mi mamá porque ella se paga su propia carrera, entonces no es algo que siempre su plata este fija.*

**E: ¿Te gustaría mantener el baile como un hobby o como un trabajo profesional?**

**ISADORA:**

*Me gustaría que por último fuera los fines de semana para poder dedicarme más a los estudios. A veces siento que me la puedo, porque estoy bien, pero por ejemplo cuando estaba en tiempo de eventos no podía, me chocaban los horarios. Además, me tengo que levantar a las 6:00 de la mañana.*

**E: ¿Cuántas horas estas durmiendo entonces?**

**ISADORA:**

*Poquito. Por eso, cuando están las pruebas más importantes, los exámenes finales justo vienen puros eventos, y cuando no, todo es más tranquilo. Me agobia mucho.*

El alcoholismo en tanto, también genera repercusiones en el ambiente familiar. Así en el relato, se reflejan diferentes acontecimientos estresantes como conflictos y ansiedad en los miembros de la familia. La vivencia negativa de la joven sobre tener un padre alcohólico refleja un estado emocional ansioso (emoción existencial), ella se ve amenazada por la inestabilidad del clima familiar manifiesta en los conflictos derivados por un lado, ante la ausencia prolongada del padre en el hogar “*Ahora, hace poco, tomó una semana entera y hubieron muchos conflictos en mi casa porque él no aparecía por ninguna parte*”, y por otro, debido a la propia naturaleza de sus cuestionamientos internos, ella señala: “*Yo era su regalona... Pero con algunas cosas se me cayó y me fue decepcionando, es triste*”, todo lo anterior genera en la joven reacciones de ira y rabia como resultado de la decepción, la frustración y la impotencia. Estas emociones le dan lugar a una personalidad hostil y negativa que manifiesta hacia los otros, en este sentido la intimidación hacia sus compañeras es una forma de liberar la rabia enmascarando la tristeza que le provoca la conducta del padre alcohólico.

Frente a estos hechos, un momento de alivio aparece y es en el tiempo de abstinencia alcohólica del padre, lo anterior genera emociones agradables de satisfacción y felicidad: “*Ahora había parado y yo estaba feliz*” emociones que seguramente reducen la ansiedad.

**E: Que sentimientos tienes hacia estas personas?**

*MICHELLE: Mucho amor. Sobre todo con mi mamá. Ahora con mi papá he vivido una situación muy fuerte, tuve mucha rabia, pero yo sé que igual lo amo.*

**E: Que situación viviste. Solo dímelo si realmente me lo quieres contar...**

*MICHELLE: Emmm, es que...mmm (llora por largo rato)*

**E: Si quieres dejamos la entrevista hasta aquí, no hay problema.**

*MICHELLE: Lo que pasa es que, desde que yo era chiquitita él toma. No es de esas personas agresivas ni nada de eso, pero yo de chica vi eso. Ahora había parado y yo estaba feliz porque no quería que mi hermana viviera lo mismo porque yo adoro a mi hermana. [...] Ahora, hace poco, tomó una semana entera y hubieron muchos conflictos en mi casa porque él no aparecía por ninguna parte, estuvimos muy mal, incluso yo baje 5 kilos, y fue fuerte porque hacia mucho tiempo que no hacia eso, me duele, pero me duele más por mi mamá y por mi hermana. Yo era su regalona...Pero con algunas cosas se me calló y me fue decepcionando, es triste. Pero sigue el cariño hacia él.*

Las experiencias ligadas al *abandono o desligamiento parcial* de uno o ambos progenitores (entiéndase este término como intermitencia en su accionar como agente socializador) ha sido vivida por tres de las cinco jóvenes entrevistadas. No obstante, el desligamiento parcial de la madre, parece asociarse a las búsquedas personales que en su momento implicaron apartarse de sus hijas. Así, las historias de vida de estas jóvenes están mediadas por episodios donde la madre ha estado ausente por las exigencias laborales, o por nuevos encuentros afectivos, o simplemente por su incapacidad para asumir el cuidado, delegando así las funciones propias de la crianza en terceras personas (principalmente abuelos y hermanas mayores). Ante estos episodios desfavorables de “perdida”, experimentan emociones desagradables como la tristeza: “*Mi mamá se fue a vivir con el papá de mi hermana chica y me dejó con mi abuela [...]* *La echaba harto de menos, al principio lloraba, pero después me fui acostumbrando*”; así como también de soledad: “*Un poco (ante la pregunta de sentirse sola). Me gustaría que pasara (su madre biológica) más tiempo conmigo*”.

Agresora

**CARLOTA:**

Victimizada

*Mi mamá se fue a vivir con el papá de mi hermana chica y me dejó con mi abuela. Bueno, entonces ella se fue a vivir con su pareja cuando yo tenía como 3*



*o 4 años, algo así, cuando se fue con él. Me crié con mi abuela, mi abuelo y mis tres tíos.*

*[...] Lo que pasa es que mi papá no existe, lo conozco sí, pero nunca se ha hecho cargo. No me crié con una figura paterna, mi Tata mis tíos me cuidaban pero nada más.*

**E: ¿Y extrañabas a tu mamá?**

*CARLOTA:*

*Si. La echaba harto de menos, al principio lloraba, pero después me fui acostumbrando.*

**E: Entonces no veías tan seguido a tu mamá.**

*CARLOTA:*

*No. Solo hablábamos por teléfono y a veces iba a verla los fines de semana. Para verla, a veces mi abuela me llevaba porque ella no iba a verme a la casa. Pero yo iba con mi abuela. Llegó a mi vida de nuevo como a los 10 o 11 años.*

**E: Te ibas solita?**

*LILIBETH:*

*[...] Un día me fui caminando, y alguien le dijo a mi mamá “Oye Nancy la niña estaba afuera caminando sola por la calle” y me entregaron a mi mamá adoptiva (abuela) [...].*

**E: Ves seguido a tu mamá biológica?**

*LILIBETH:*

*De vez en cuando.*

**E: Y te gustaría pasar más tiempo con ella?**

*LILIBETH:*

*Si. Si me gustaría estar más tiempo.*

**E: La extrañas?**

*LILIBETH: Si. En ocasiones.*

**E: En que momento la extrañas más?.**

*LILIBETH:*

*No sé. Cuando estoy sola.*

**E: Y te has sentido muy solita este último tiempo.**

*LILIBETH: Un poco. Me gustaría que pasara más tiempo conmigo.*

*[...] A mi papá biológico no lo conozco. Solo lo he visto una vez, no más.*

Como se puede apreciar, las situaciones abandono y el maltrato dificultan la unión entre padres e hijos, tras el abandono y la falta de amor incondicional, tras las heridas

físicas y emocionales, se incrementa no solo la distancia física sino también la emocional entre los padres y sus hijos, creando así un vacío emocional y soledad que afecta el desarrollo de las adolescentes, por cuanto el desapego a sus padres, distorsiona la capacidad para formar relaciones positivas con las demás personas ya que las adolescentes que viven estos maltratos dentro del seno familiar tienden a actuar con hostilidad y agresión, esto se puede ver en los actos de intimidación.

Otro acontecimiento negativo experimentado por una de las jóvenes es el *abuso sexual* con carácter repetido, tanto en la infancia (8 años) como en la adolescencia (15 años). La joven reflexiona que este tipo de victimización en la infancia le ha llevado a desarrollar un sentimiento de indefensión que les hace vulnerables a los ataques de sus compañeras.

**E: ¿Y en el nuevo colegio te siguieron molestando?**

INAYA:

*Hasta por lo que yo he sabido no. Yo tenía mi núcleo, tuve amigos, más que aquí, era como ahora, pero escuchaba a veces comentarios que me dolían y eso me afligía un poco. Una vez escuché a un compañero decir que “las que tenían los dientes chuecos, por así decirlo, daban asco” cosas así. Entonces eso igual afecta un poco porque, mis papás lamentablemente no tienen los medios para poder ayudarme, mi mamá me decía “no los pesquí”. Lo que pasa, es que no sé si tendrá que influenciar mucho (guarda silencio).*

INAYA:

*Lo que pasa es que yo siempre he sido como callada, a lo mejor no sé, porque cuando yo tenía como 8 años más o menos, tengo que haber ido como en tercero básico, a mi un caballero que vivía al lado mío, me manoseo a la fuerza.*

**E: ¿Le contaste a tus papás?**

INAYA:

*Yo no le conté. Es que mi mamá, como vivíamos al lado, yo grité obviamente asustada y ahí mi mamá se metió y me defendió y todo. Mi papá no sabe. Entonces por eso también. Y ahora, este año me pasó lo mismo, con uno que era amigo de la familia.*

Las secuelas emocionales del abuso sexual parecen ser similares a las de otro tipo de agresiones, ya que también da lugar a síntomas como la ansiedad y depresión.

**E: ¿Cuándo pasó todo esto? (haciendo alusión al abuso sexual)**

INAYA:

*Hace como un mes o dos meses atrás. Yo no comía, tiritaba, lo único que hacía era dormir, me despertaba gritando o asustada, estuve como dos semanas así. Estaba pálida hasta me chupe un poco, así la cara. Lo peor era aparentar, decir que estaba enferma un resfrío delante de mis papás, entonces eso como que más me hacía mal, más me angustiaba, a parte que yo soy muy nerviosa, desde chica he sido súper nerviosa, incluso ayer no sé por qué me desperté tiritona, anduve tiritona todo el día. Tengo la cabeza hecha tira con puras costras donde me rasco, por la desesperación.*

### 6.2.3.3. Estrategias de afrontamiento como medio de auto-regulación de las emociones.

Las consecuencias negativas de las situaciones problemáticas, son reguladas por un proceso denominado afrontamiento. El afrontamiento está formado por ciertas cogniciones y conductas que se ejecutan en respuesta a situaciones estresantes específicas (Lazarus y Folkman, 1986) con el objeto de conseguir los mejores resultados posibles en dicha situación. En este sentido, ante un hecho estresante, o cuando la persona reacciona con una emoción determinada, es posible adoptar distintos tipos de afrontamiento.

Respecto a las estrategias de afrontamiento intrapersonales utilizadas por las jóvenes tenemos aquellas relacionadas con: 1) Las Estrategias dirigidas a la modificación de la situación. 2) Las Estrategias dirigidas a abordar la situación mediante la reorientación de la atención hacia otros estímulos. 3) Las estrategias orientadas al Cambio de la respuesta emocional. 4) Estrategias referidas a la *Expresión emocional*.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento interpersonales aparece aquella relacionada con la expresión de la Alegría o uso del humor orientada al cambio de la respuesta emocional de sus iguales.

A continuación se describen las estrategias de afrontamiento intrapersonales e interpersonales, las emociones vivenciadas por las jóvenes, así como también, las estrategias expresadas por sus referentes significativos en determinados contextos.

*a) Estrategias de afrontamiento intrapersonales*

Entre las estrategias dirigidas a la **modificación de la situación** las alumnas utilizan: a) Búsqueda de Apoyo Social (por razones emocionales e instrumentales), b) Resolución directa, c) Abandono y evitación.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento que comparten las jóvenes independiente del rol de actuación en la situación de maltrato entre iguales, es el *Apoyo social por razones emocionales*. Podemos ver que todas las chicas buscan apoyo moral y comprensión emocional para aliviar emociones negativas.

**Búsqueda de apoyo Social por razones emocionales**

**E: Y esta etapa ¿te gusta?**

*INAYA: Aquí salgo con una amiga que conocí este año, ha sido una persona súper cercana conmigo, estamos en el mismo curso, pasamos mucho tiempo juntas, me apoya cuando tengo problemas.*

.....

*ISADORA: [...] Siempre tengo una buena amiga, que me apoya, que está conmigo, que le cuento mis cosas, ella me escucha.*

.....

*MICHELLE: Con las amigas más cercanas uno tiene un apoyo fundamental, si te pasa algo o peleas con el pololo uno viene acá y le cuenta todas las cosas a la amiga, a Carol le cuento todas, todas, todas mis cosas, si la pierdo no tendría la confianza para contarle a otra todas mis cosas.*

.....

*CARLOTA: Me gusta esta etapa porque es cuando más conoces y te conoce gente...más por las redes sociales. Tengo muchos conocidos, en Facebook tengo 300 amigos. Amigos amigos... Son pocos en la vida, amigos tengo unos 20 fuera del liceo.*

**E: Y de esos 20 ¿Cuántos son súper amigos? A quienes les puedes contar tus cosas, confiar en ellos...**

*CARLOTA: Tengo dos. Mi mejor amigo se llama José. Mi mejor amiga, bueno, tengo dos: Acá en Valpo la Josy, en Santiago la Cathy.*

Este *Apoyo emocional* lo encuentran en distintos miembros de su red social próxima; gente cercana a su círculo familiar (hermana) y fuentes de apoyo social lejanas a la familia (novio y amigas).

**Búsqueda  
de apoyo Social  
por razones emocionales**

*INAYA:*

*Ella [hermana] me sabe casi todos mis problemas, y ella me ha ayudado mucho. Me da consejos, me anima [...] . Aquí salgo con una amiga que conocí este año, ha sido una persona súper cercana conmigo, estamos en el mismo curso, pasamos mucho tiempo juntas, me apoya cuando tengo problemas.*

*ISADORA:*

*Una de mis hermanas es modelo y promotora, y la otra, la mayor trabaja en el comercio nacional de pesca y esta estudiando ingeniería. Ella es como nuestra segunda mamá, siempre esta ahí, como cuidándonos, protegiéndonos. [...] Con Jonathan [novio] me proyecto, el es más maduro, es un pilar que me sostiene muchas veces cuando lo necesito.*

*MICHELLE:*

*Creo que es importante porque son apoyo, si uno tiene problemas les puedes contar tus cosas [...].*

*Esta fotografía es porque: una que me gusta, y la otra es porque él (novio) me ha apoyado en todas las cosas importantes que he pasado, en lo bueno y en lo malo.*

Llama la atención que es escaso y hasta inexistente la *búsqueda de apoyo social*

*emocional* en los padres<sup>35</sup>, tal vez porque estas figuras de apego estén menos disponibles lo que podría generar menos comunicación del afecto entre padres e hijos. En las siguientes citas se puede observar entre líneas que, las causas principales referidas a la falta de apoyo, tienen que ver con el tiempo dedicado por la madre al trabajo, el distanciamiento paterno-filial y los conflictos dentro de su ambiente familiar.

**Búsqueda  
de apoyo Social  
por razones emocionales**

**INAYA:**

*[...] ella [hermana] es todo para mi. Yo casi toda la infancia la pasé con ella, ella me crió, porque mi mamá trabajaba antiguamente. Me dice como enfrentar las cosas, no es por menospreciar a mi mamá [...]. De mi mamá recibo algo de apoyo, esta ahí, pero es diferente porque yo le tengo más cariño a mi hermana.*

**MICHELLE:**

*Mi papá aunque fue mejor cuando fui chica, ahora no tanto, no somos muy cercanos ahora, igual esta ahí y sé que trata de darme lo mejor.*

**E: Cuéntame como es eso que tu mamá apareció en esta época.**

**CARLOTA:**

*Fue fuerte para mí. Incluso hasta ahora aún no nos podemos adaptar. Cómo que no nos podemos llevar bien, no somos cercanas.*

El compartir aquello que les sucede está reservado para aquellas personas que están unidas a ellas con un vínculo intenso, por cuanto lo privado no se expresa a cualquier persona que esté dispuesta a escucharlas. Este sentido de cercanía e intimidad, hace que las cosas realmente importantes (relacionadas al ámbito personal y familiar) de las que no se hablan en un gran grupo se expresen en medio de la complicidad y la confianza.

---

<sup>35</sup> Aunque, como veremos más adelante, el apoyo social por razones instrumentales (específicamente asistencial, ayuda concreta), la obtienen en su mayoría de sus padres.

**Búsqueda de apoyo Social por razones emocionales**

**ISADORA:**

*Aunque puedo estar en grupo, siempre tengo una buena amiga, que me apoya, que está conmigo, que le cuento mis cosas, ella me escucha.*

*[...] El contarle [a las amigas] cosas del baile y más personales [...] Hubo un tiempo en que yo tuve un encontrón con mi mamá por el baile; mi mamá es muy perfeccionista y yo no soy perfeccionista, y yo me pongo liberal en ese sentido, ella me dice: “arréglate aquí, ponte aquí, ponte acá” pero yo le digo “No mamá”, pero eso fue colapsando y un día llegué, explote con ellas, me puse a llorar y les conté. Ellas lloraron conmigo, eso me marcó.*

*MICHELLE: Con las amigas más cercanas uno tiene un apoyo fundamental, si te pasa algo o peleas con el pololo uno viene acá y le cuenta todas las cosas a la amiga, a Carol le cuento todas, todas, todas mis cosas, si la pierdo no tendría la confianza para contarle a otra todas mis cosas.*

Ahora bien, cuando se trata de solucionar el problema, las jóvenes buscan *apoyo social por razones instrumentales*, ya sea buscando *consejo* en el contexto de sus iguales o *asistencia (ayuda concreta)* en el contexto familiar.

A través del consejo, ellas pueden llegar a considerar nuevas estrategias para manejar esos problemas.

**Búsqueda de apoyo Social Instrumental (Consejo)**

Frente al Acoso Escolar

*ISADORA: Mi amiga Evelyn me decía: “cuéntalo, habla” [...]*

Frente al Abuso Sexual

**E: ¿Lo has vuelto a ver?**

*INAYA: [...] Mi hermana me hizo que lo enfrentara, me dijo que enfrentara mis miedos*

Respecto a la búsqueda de *Ayuda concreta*, en general la reciben de las personas adultas como la madre, hermana mayor o tía. Este apoyo instrumental se caracteriza por dar ayuda brindando recursos, como por ejemplo: ayudar en la realización de tareas, acompañarlas y dar la cara junto a ellas frente a un problema, cobijar frente a situaciones de maltrato parental.

<p><b>Búsqueda de apoyo Social</b> (Asistencia, ayuda concreta)</p> <p>Apoyo en tareas escolares</p>	
<p>Apoyo Frente al Acoso Escolar</p>	<p><i>ISADORA: Yo le conté a mi hermana, a mi hermana Carola, yo le iba contando cada vez, pero una vez llegué y como que tenía muchas ganas de llorar, llegué a mi casa y no sé que me pasó pero <u>cuando vi a mi mamá fue como si ¡Fua! (hace un gesto de derramar lágrimas). Mi mamá vino al liceo.</u></i></p>
<p>Apoyo frente a Maltrato infantil</p>	<p><i>CARLOTA: [...] Incluso es con ella (tía) con la que me voy a vivir ahora a Santiago, porque tengo problemas con mi mamá.</i></p> <p><i>[...] Yo la demandé a mi mamá. Estuvimos en fiscalía por eso, a él también lo puse en la demanda por agresiones psicológicas</i></p>

En cuanto a los roles de actuación, tanto la agresora como la víctima utilizan la estrategia de *Resolución Directa* con el fin último de resolver o modificar una situación interpersonal y así disminuir el malestar, tristeza, o disgusto. Sin embargo para la víctima, este tipo de estrategia resulta poco eficaz ya que las situaciones de acoso se vuelven a repetir.



<p><b>Resolución Directa</b></p> <p>Tras ejecutar una conducta de acoso escolar (agresora)</p>	<p><i>MICHELLE: [...] Primero y segundo tiene un curso, al pasar al tercero y cuarto uno elige carrera entonces se cambian totalmente todos los compañeros y ahí, entre esas niñas había una que, mi compañera con la que yo me juntaba en primero medio le hacia bullying y la empujaba y teníamos problemas, <u>pero yo hable con ella</u> y le aclaré que yo no quería tener ningún problema que ahora yo estaba en otra, <u>le pedí disculpas</u> y bien...</i></p>
<p>Tras vivir un episodio de acoso escolar (Víctima)</p>	<p><i>ISADORA: <u>Cuando fue mucho, mucho...</u>Fue cuando <u>yo hable con ella</u> y le dije que había tomado una actitud súper agresiva conmigo, que no me decía las cosas directamente , pero ella me dijo que tenía problemas con el pololo que por eso nos habíamos distanciado, <u>pero de nuevo pasó lo mismo.</u></i></p>

Frente a los problemas estresantes o ante las adversidades, la víctima y agresora victimizada, hacen uso de la *estrategia de Evitación o Abandono conductual*. Por ejemplo, la alumna en el rol de *víctima* ante el acoso escolar (en especial cuando es agredida de forma verbal) guarda silencio como si no pasara nada intentando distanciarse de la situación, aunque este silencio viene de la mano de emociones negativas como la rabia.

<p><b>Evitación o Abandono conductual</b></p> <p>Tras vivir un episodio de acoso escolar (Víctimas)</p>	<p><b>E: ¿Solo una niña te molestaba?</b>  <i>INAYA:</i>  <i>No. Eran tres. Me decían que era fea, esas cosas [...].</i></p> <p><b>E: ¿Y que hacías cuando ellas te molestaban?</b>  <i>INAYA:</i>  <i>No hacia nada, solo las escuchaba [...]</i>  <i>Me daba rabia porque yo nunca he sabido defenderme, porque yo siempre, pucha, me quedo callada y ya, “filo” no importa, y yo no sé defenderme ni verbalmente ni a golpes, <u>me quedo callada.</u></i>  <p>.....</p> <p><b>E: Y cuando te molestan ¿Tú que haces o dices?</b>  <i>ISADORA:</i>  <i>[...] <u>prefiero alejarme</u> [...].</i></p> </p>
---	--

Así mismo, en el ámbito familiar la alumna *agresora victimizada* toma la decisión de abandonar la casa familiar no solo para distanciarse de aquellas personas que generan la problemática, sino que, el apego con el pasado (con lo que dejó atrás; abuelos y amigos, costumbres familiares y el barrio mismo) acentúa la finalidad de su huida, de su deseo de regresar con aquellos que un día le brindaron felicidad; abuelos y tía.

<p><b>Evitación o Abandono conductual</b></p> <p>Frente al maltrato físico y psicológico sufrido (agresora victimizada)</p>	<p><b>¿Y que otra cosa te afectó mucho? (al cambiarse de ciudad)</b></p> <p><b>CARLOTA:</b></p> <p><i>El no ver a mi familia. De no estar con mi Tata, mis tíos, mis primos. Es que nosotros igual somos como súper aperrados. <u>En cambio aquí es como cada uno por su lado. Yo me llevo súper mal con el marido de mi mamá. No sé, su forma de ser, como que me mande [...].</u></i></p> <p><b>E: ¿Y cómo te llevas con tu tía?</b></p> <p><b>CARLOTA:</b></p> <p><i>Súper. Incluso es con ella con la que me voy a vivir ahora a <u>Santiago, porque tengo problemas con mi mamá.</u></i></p> <p><b>E: ¿Él ha sido atrevido contigo?</b></p> <p><b>CARLOTA:</b></p> <p><i>No me levanta la mano. Son sus palabras, como que me saca las cosas en cara. Incluso el primer semestre tuve un problema porque él le decía cosas a mi mamá y mi mamá como que se enojaba y me pegaba. Entonces yo la demandé a mi mamá. Estuvimos en fiscalía por eso, a él también lo puse en la demanda por agresiones psicológicas.</i></p> <p><b>E: ¿Esas agresiones eran constantes?</b></p> <p><b>CARLOTA:</b></p> <p><i>Claro porque incluso, por lo mismo ahora me voy a ir a Santiago. Me saca las cosas en cara me dice “tení que hacerme caso porque yo soy él que pago las cosas aquí” “yo soy él que les da de comer”.</i></p>
---	--

Entre las estrategias dirigidas a abordar la situación mediante la **reorientación de la atención hacia otros estímulos**, las jóvenes hacen uso de estrategias de

afrontamiento de 1) *Distracción*, 2) *Crecimiento (especialmente el de descubrir fuerzas y valorar el apoyo de los demás)*, 3) *Comparación social*, y 4) *Rumiación*.

La *distracción* sirve para focalizar la atención hacia otros aspectos de una situación problemática por cuanto supone contrarrestar la emoción desagradable con un cambio de actividad. Así tenemos la *distracción conductual*, que es utilizada después de haber vivenciado la emoción negativa. Por ejemplo, el bailar les ayuda a la canalización de las emociones (como por ejemplo, la tristeza), esta actividad no solo ayuda a las alumnas a aliviar su dolor, sino también, a percibirse como personas competentes, autoeficaces en un ámbito concreto (la danza y el dibujo), de esta forma mejoran su visión de ellas mismas, aspecto esencial para conseguir una buena autoestima.

**Distracción**

Tras vivir un episodio  
de acoso escolar  
(Víctimas)

**E: ¿Y que sientes cuando bailas?**

ISADORA:

*En el escenario, cuando uno esta lista para bailar, cuando escuchas los gritos y los aplausos como que todo se va, y luego siento como si estuviera sola, como si no hubiera nadie y suelto todo mi estrés, y en cada movimiento siento que sale algo malo que me han echo.*

*[...] En el mundo del baile siento que soy más valorada, cuando dicen mi nombre dicen “Ah, sí. La chica bailarina”, es como si soy otra. La gente no esta con maldad conmigo.*

.....

INAYA:

*El hacer clases de danza árabe, también es importante porque me gusta, mis bisabuelos eran árabes, también puedo mostrar lo mejor de mi, en el baile puedo verme mejor...Como yo tengo baja autoestima...*

La *distracción cognitiva* consiste sencillamente en redirigir la atención internamente. Es utilizada por ejemplo frente a una agresión verbal, las jóvenes en el rol de víctimas tienden a reorientar su atención escuchando música. No obstante, en su

discurso se advierte que lo verdaderamente importante es “no pensar”, “olvidarse de todo”, y no tener en la mente el acontecimiento que provoca la emoción indeseada.

**Distracción**

Durante un episodio de acoso  
escolar (Víctima)

**E: Y cuando te molestan ¿Tú que haces o dices?**

ISADORA:

[...] *Me pongo a escuchar música para olvidarme de todo.*

La *Estrategia de comparación social* se realiza ante personas parecidas y consiste en comprobar lo adecuado o apropiado de las opiniones y actitudes, es decir, al compararnos requerimos de la aprobación de otras personas. Así como, se busca información en los otros con el objeto de comparar las situaciones problemáticas vividas. Compararse emocionalmente con otras personas que han sufrido un evento igual al suyo, así como también, llorar con y por el otro, les sirve no solo para mejorar el estado emocional desagradable, sino también, para generar mayor afiliación entre el grupo de iguales.

**Comparación  
social**

**E: Que tan importantes han sido las amistades en tu vida.**

MICHELLE:

[...] *Si uno tiene problemas le puede contar sus cosas, también uno puede comparar que a ella le paso algo, y a mi también algo totalmente diferente o igual, entonces podemos compararnos, uno se ríe.*

ISADORA:

[...] *el contarle cosas, el contarle cosas del baile y más personales [...] Ellas lloraron conmigo, eso me marcó [...].*

El compararse con personas que se encuentren en mejor situación, les permite a las jóvenes no solo obtener información de cómo superar su situación, sino también ayuda a adquirir nuevos modelos de estrategias de afrontamiento. En la siguiente cita, podemos ver cómo la alumna en el rol de *víctima de bullying*, adquiere información de su hermana mayor quien también fue víctima en la adolescencia, ella no solo le facilita información de como salir adelante en la vida (lo que provoca en ella la anticipación de

su propio éxito), sino también le enseña la forma de llevar a cabo la *estrategia de confrontación* frente a situaciones de acoso escolar.

**Comparación social**

Frente al acoso escolar (Víctima)

**E: En tu vida ¿Quién es tu modelo a seguir?**

ISADORA:

*Mi hermana mayor [...] Me gustaría lograr lo que ella ha conseguido. Ella estudió acá, también sufrió de bullying y salió adelante. Cuando vamos por la calle ella me dice: “Mira ¿Quién, soy yo? Ahora mira esa niña que va cruzando con dos niños en la mano y el muchacho que anda al lado” y yo le digo “¿ya?” y me dice: “esa es la niña que me molestaba y mira donde esta ahora” no me dice que es desmerecedor porque cada trabajo...pero todas esas cosas la hacen más fuerte. Ella con cada caída se para más fuerte.*

**E: La fuerza que ella tiene ¿ La quieres para ti?**

ISADORA:

*Si. Ella también era como calladita. Pero todas las cosas que le fueron pasando..A ella cuando le dicen algo, no lo discute, no lo pelea a golpe, ella con una sola palabra los deja callados [...].*

El *Crecimiento personal*, también se ve reflejado en el discurso de las alumnas. En la joven en el rol de agresora podemos ver que, el darse cuenta que su padre es alcohólico, ha impactado profundamente en su vida. Pero para ella este hecho también conlleva efectos positivos en su ámbito personal; como tener la sensación de que ha crecido al adquirir una personalidad más resistente (adquirir fortaleza transformándose en una chica dura “o ruda”) y autosuficiente.

**Crecimiento personal:**

**E: Que sentimientos tienes hacia estas personas?**

MICHELLE:

*Mucho amor. Sobre todo con mi mamá. Ahora con mi papá he vivido una situación muy fuerte, tuve mucha rabia, pero yo sé que igual lo amo. [...] Lo que pasa es que, desde que yo era chiquitita él toma. No es de esas personas agresivas ni nada de eso, pero yo de chica vi eso. Ahora había parado y yo estaba feliz porque no quería que mi hermana viviera lo mismo porque yo adoro a mi hermana. [...]*

*Ahora, hace poco, tomó una semana entera y hubieron muchos conflictos en mi casa porque él no aparecía por ninguna parte, estuvimos muy mal, incluso yo baje 5 kilos, y fue fuerte porque hacia mucho tiempo que no hacia eso, me duele, pero me duele más por mi mamá y por mi hermana. Yo era su regalona...Pero con algunas cosas se me calló y me fue decepcionando, es triste. Pero sigue el cariño hacia él.*

**E: En esta etapa que hecho te ha marcado mucho.**

**MICHELLE:**

*Yo creo que lo de mi papá. Desde que me empecé a dar cuenta (que el padre es alcohólico)...porque para mi, mi papá era mi ídolo, me daba todo en el gusto, me daba cariño, y al darme cuenta de algunas cosas, se me cayó. Entonces fue algo que yo encuentro que también influyó en mi personalidad, yo encuentro que me puso como más agresiva, porque era como una forma de descargarme, pero siento que también fue por eso que me afectó, el tratar de ser más dura.*

**E: Y tu personalidad fue cambiando con el transcurso del tiempo?**

**MICHELLE:**

*Si. Me puso con un carácter muy fuerte. Ahora no dejo que nadie me pase a llevar. Saqué más personalidad, me hice más fuerte, me fui dando cuenta de las cosas que pasaban con mi papá, el que tomara tanto. Cuando ya fui en sexto ya empecé a sacar más personalidad y ya de a poco dejaron de hacerme bullying.*

Para la *agresora victimizada*, un suceso doloroso, también puede tener efectos positivos en las relaciones con los otros: como pensar que los otros pueden beneficiarse de su experiencia.

**Crecimiento:**

*Los otros pueden beneficiarse de su experiencia.*

**CARLOTA:**

*[...] Ya no soy participe del bullying. Ya no me gusta, por las cosas que han salido en la tele, los suicidios por ejemplo. Y pensé que contar mi historia iba a ser bueno.*

Otra forma de reaccionar tras situaciones estresantes de acoso escolar es hacer una “introspección” reflexionando sobre lo sucedido. Si bien es cierto, estas reacciones pueden ayudar a la búsqueda de soluciones ante el problema, los diálogos internos que ellas mantienen consigo mismas (*estrategia de rumiación*), es una forma de afrontamiento ineficaz cuando no fomenta ni a un cambio de perspectiva de la situación, ni ayuda a entender lo ocurrido, por lo demás, reaviva las emociones negativas, y a la vez, el sufrimiento que genera lo ocurrido invadiéndola de pensamientos negativos de *autoinculpción* o *autocrítica*.

**Rumiación**

Frente al acoso escolar  
(Víctima)

**ISADORA:**

*Me da rabia conmigo misma. No le hecho la culpa a ellas, me hecho yo la culpa por ser muy confiada porque, el contarle cosas, el contarle cosas del baile y más personales...*

*[...] No sé. Yo..de echo, siempre me pregunto, que hice, que hago mal, si hice algún gesto, si dije algo que las ofendió, o alguna mirada, o alguna expresión, pero por más que he tratado de pensar no sé cual es la razón, no sé que he hecho.*

Entre las estrategias orientadas al **cambio de la respuesta emocional**, las jóvenes hacen uso de estrategias de afrontamiento relacionadas a: 1) Emociones contrarias, y 2) Aceptación.

Las jóvenes no solo ocultan las emociones negativas sino también fingen o muestran otras contrarias a las que realmente sienten (*Expresión de emociones contrarias*). La Vivencia y expresión de emociones contrarias, están orientadas sobre todo a modificar las respuestas, mediante la vivencia y expresión de emociones positivas contrarias a las negativas, como la alegría, el afecto o emociones morales positivas como el orgullo.

Vemos el caso que, para manejar una situación y/o emociones morales como la

vergüenza (por ej., inseguridad, bochorno) se refugian en la expresión de la alegría como una forma de mitigar la tristeza. En este caso las alumnas regulan superficialmente sus emociones, sólo cambian la expresión externa, ya que expresan alegría frente a su grupo de iguales sin un cambio interno congruente, en este caso, la pena sigue latente en algunos casos frente a la falta de cohesión familiar y en otros, frente al acoso escolar .

<p><b>Emociones Contrarias</b></p> <p>Relacionada con la emoción moral de vergüenza.</p> <p>Frente a la falta de cohesión familiar</p>	<p><b>CARLOTA:</b></p> <p><i>[...] <u>No me gusta que todo el mundo me vea mal, por eso me muestro siempre .</u></i></p> <p><b>E: Y cual es la razón de mostrarte alegre cuando no los estas del todo?</b></p> <p><b>CARLOTA:</b></p> <p><i>No sé po. Yo “cacho” por ejemplo, que hasta vergüenza me da decir que mi mamá en vez de tirar para el lado mío tira para el lado de su marido. Entonces <u>prefiero guardarme mis cosas, entonces siempre alegre.</u></i></p>
<p>Frente al acoso escolar (Víctima)</p>	<p><b>E: Ahora dime una cosa, me contaste que te molestaban al principio de la enseñanza básica y que no te defendías ¿Cómo te defendías si te llegaban a molestar?</b></p> <p><b>MICHELLE:</b></p> <p><i>La verdad es que nada. Igual no lo afrontaba, <u>solo me reía.</u></i></p>

La estrategia de *aceptación*, está relacionada a la aceptación de tener un trabajo remunerado. Las razones que explica la joven del por qué estudia y trabaja (efectuando tanto actividades económicas y tareas del hogar) en lugar de solo estudiar, está vinculada con problemáticas relacionadas a la difícil situación socioeconómica de su hogar y a la enfermedad de su madre. La alumna dice trabajar para apoyar la economía familiar ya que, su madre no trabaja debido a una enfermedad y su padre quien realiza trabajo remunerado percibe el salario mínimo, esto les impide satisfacer todas sus necesidades.



**Aceptación**

Relacionada al Trabajo  
adolescente

**E: Y el dinero que ganas bailando ¿Es para un fondo común familiar o es para ti?**

*ISADORA: Por ejemplo, lo mínimo que a veces hemos ganado son 12.000 pesos, entonces paso 10.000 pesos para la casa y me quedo con 2.000 yo para la locomoción. Al fin y al cabo la plata que yo paso para la casa al final es para mi, aunque a veces quisiera comprarme cosas, pero no.*

**E: ¿Y tus otras hermanas aportan dinero?**

*ISADORA: No. Mi hermana del medio es más apretá. Ella gana plata, no sabemos cuanto gana porque no dice nada, ella la de 19 años la del medio cuando gana le pasa 2000 pesos a mi mamá para que le compre las cosas a los perritos...La verdad es que, quienes sustentan la casa es mi hermana mayor y mi papá. Mi mamá recibe una pensión pero los que sustentan fijo, fijo, fijo es mi hermana mayor y mi papá.*

**E: ¿Crees que realmente existe una necesidad económica para que tu te sacrifiques tanto con el baile?**

*ISADORA: Yo creo que si porque, mi hermana lo que trata de aportar si lo juntamos todo no es casi nada porque, mi papá gana el sueldo mínimo, y a veces mi hermana no puede ayudar a mi mamá porque ella se paga su propia carrera, entonces no es algo que siempre su plata este fija.*

En el relato siguiente, se refleja la idea de que el trabajo económico que ella realiza no es una situación que ella ha elegido pero que igualmente acepta, entre líneas se puede advertir que no es la joven quien decide trabajar para tener sus propios recursos. Sino más bien, de sus padres surge la necesidad de conseguir recursos a través de su trabajo como bailarina, seguramente con el fin de cubrir algunas necesidades básicas que ellos no alcanzan a solventar.

**Aceptación**

Relacionada al Trabajo  
Joven

**E:¿Te gustaría mantener el baile como un hobby o como un trabajo profesional?**

*ISADORA: Me gustaría que por último fuera los fines de semana para poder dedicarme más a los estudios [...].*

**E: ¿Y te puedes negar? Decirle “no mamá, hoy estoy cansada y no quiero ensayar o no quiero ir a trabajar...”**

*ISADORA: Como que siento que...Cuando lo trato de hacer como que le molesta un poco. Cuando hablamos sobre el tema del baile siempre hay una discusión, siempre, siempre y siempre. O por ejemplo, cuando digo por ejemplo, cuando me preguntan si me gusta bailar como que me dan ganas de decir ¡No!, pero cuando trato de rechazar algo o un evento ella me dice “recuerda que tu le debes esto a esta persona, como le vas a decir que no y negarte” y eso me molesta, como que siento que...Al final siempre termino diciendo a todo que si [...]*

**E: ¿Y cuál fue el acuerdo que llegaron con tu mamá?**

*ISADORA: Bajar un poquito las horas de ensayo. Por ejemplo, si tengo un evento, por ejemplo, si me dicen que la próxima semana tengo un evento, no ensayar todos los días a full como lo hemos echo siempre.*

Entre las estrategias referidas a la *expresión emocional*, las jóvenes hacen uso de estrategias de: a) *Supresión*, b) *Descarga*, y c) *Confrontación*.

Como se aprecia en los relatos siguientes, las jóvenes en el rol de agresora y agresora victimizada deciden *inhibir o suprimir sus sentimientos* negativos para no mostrar debilidad frente a un grupo de conocidos (y preservar así su imagen social de chica “ruda”) o para no sufrir el juicio externo negativo al explicitar sus sentimientos de dolor frente a la falta de apoyo maternal.

<b>Supresión (ocultación)</b>	
(Agresora)	<i>MICHELLE: [...] Soy una persona que le duelen mucho las cosas pero trato de no demostrarlo.</i>
Frente a la falta de apoyo maternal (Agresora Victimizada)	<i>CARLOTA: Yo “cacho” por ejemplo, que <u>hasta vergüenza</u> me da decir que mi mamá en vez de tirar para el lado mío tira para el lado de su marido. <u>Entonces prefiero guardarme mis cosas</u> [...].</i>

La *descarga emocional* viene de la mano del cambio de residencia a otra región del país (en el rol de agresora victimizada) y tras una situación de *bullying* (rol de víctima), ambas situaciones son hechos que se escapan del control de las alumnas.

<p><b>Descarga</b></p> <p>Frente a cambio de residencia.</p>	<p><b>E: Y cómo fue el cambio de Santiago a Valparaíso.</b></p> <p><i>CARLOTA: Yo lloraba, desesperada porque no quería estar acá. No conocía a nadie, a nadie.</i></p>
<p>Frente al acoso escolar.</p>	<p><i>EX_COMPañERO de LILIBETH:</i></p> <p><i>Antes solo molestaban a una niña, que se llamaba “Lilibeth” pero la cambiaron de curso. Ahora nadie molesta a nadie. La molestaban por cualquier cosa, <u>no tenía amigas</u>. Cuando la molestaban ella salía corriendo de la sala o se ponía a gritar tapándose los oídos. Un día se puso una polera con una cola de gato y le empezaron a decir “gato”.</i></p>

La estrategia de *confrontación*, es utilizada cuando las jóvenes se enfrentan a la agresión de la agresora, ya sea devolviendo la agresión (en el caso de la agresora victimizada) o manifestando sus emociones y pensamientos tras lo ocurrido con el fin de cambiar las cosas. A modo de ejemplo, el siguiente relato.

<p>Tras vivir un episodio de hostigamiento en el contexto escolar (Agresora Victimizada)</p>	<p><i>CARLOTA: Siempre he tenido la mala suerte que por mi forma de ser me llevaba bien con los hombres y las niñas siempre me agarraban mala y se ponían celosas. Muchas veces me “cateteaban”, una vez una me “cateteó me cateteó” y me siguió a la casa y <u>nos agarramos del pelo</u>, ahí justo me vio mi tío y nos separó. <u>Las otras eran más peleas de discusiones</u>.</i></p>
<p>Tras vivir un episodio de acoso escolar (Víctima)</p>	<p><i>ISADORA: Cuando fue mucho, mucho..Fue cuando <u>yo hable con ella</u> y le dije que había tomado una actitud súper agresiva conmigo [...].</i></p>

*b) Estrategias de afrontamiento interpersonales*

Estrategias como la expresión de ideas contrarias (a través de la Alegría o uso del humor) orientada al cambio de la respuesta emocional, no solo es empleada por las jóvenes para regular sus propias emociones, sino también, es utilizada a nivel interpersonal. Las jóvenes buscan cambiar por ejemplo, las emociones de desgano y tristeza de otras personas para que estas se sientan mejor. Esta estrategia está relacionada con el uso de la estrategia de apoyo social.

**Emociones  
Contrarias**

*CARLOTA: [...] No sé, tengo varios amigos que me dicen que soy una buena amiga, porque me carga ver a mis amigas mal, así es que siempre me muestro alegre para animarlas.*

**E: ¿Y todas las penas que tu tienes? ¿No las demuestras?**

*CARLOTA: Mis penas quedan acá, acá no más (se toca el pecho). Con la demás gente es como si aquí nada a pasado. No me gusta que todo el mundo me vea mal, por eso me muestro siempre alegre.*

**E: Y cual es la razón de mostrarte alegre cuando no lo estas del todo?**

*CARLOTA: No sé po. Yo “cacho” por ejemplo, que hasta vergüenza me da decir que mi mamá en vez de tirar para el lado mío tira para el lado de su marido. Entonces prefiero guardarme mis cosas, entonces siempre alegre.*

*c) Estrategias de afrontamiento y emociones vivenciadas por las jóvenes.*

A través del discurso de las alumnas, podemos ver cómo las emociones prospectivas están relacionadas al *optimismo*, y al esfuerzo personal que supone el sobreponerse al sufrimiento, esto les ayuda a enfrentar los desafíos que les plantea la vida (por ejemplo, seguir estudiando), porque entienden por encima de todo que hay que hacer frente de forma adecuada a los sucesos negativos vividos.

**Emoción:  
Optimismo**

*INAYA: Mi hermana me dice que no tengo que dejarme influir por lo que me pase, y que por eso tengo que luchar y seguir estudiando.*

Podemos ver cómo el uso de estrategias de afrontamiento relacionadas con el *apoyo social*, están relacionadas con *emociones morales* como la gratitud, por cuanto se valoran las acciones de las amistades. Así tenemos que el apoyo ayuda a disminuir las emociones negativas (como la tristeza) y aumentar las positivas (como la alegría). Así, el contacto con personas de confianza y la comparación entre ellas (estrategia de *comparación social*) alivia la carga emocional negativa, ya que esta interacción se transforma en una instancia que permite dar y recibir emociones positivas, lo que permite recuperar emociones como la alegría tras el alivio emocional.

**Emoción:**

**Alegría**

E: Que tan importantes han sido las amistades en tu vida

*MICHELLE: Creo que es importante porque son apoyo, si uno tiene problemas le puede contar sus cosas, también uno puede comparar que ella le paso algo, y a mi también algo totalmente diferente o igual, entonces podemos compararnos, uno se ríe [...].*

El uso del Humor es otra forma de afrontamiento orientada a modificar las respuestas, mediante la expresión de emociones positivas contrarias a las negativas, como la *alegría*, *el afecto* y emociones morales positivas como el *orgullo*. Por una parte, el mostrarse alegre no solo las libera de la posibilidad de exteriorizar estos sentimientos negativos, sino más bien, les ayuda a preservar y a cuidar su YO reafirmando de esta forma el *self*. Si bien las alumnas rehúsan sentir lo doloroso de su realidad, no la desconocen, solo luchan por vencer ese sufrimiento mostrando un sentimiento contrario a lo que están sintiendo. Por otra parte, es muy probable que el mantener el uso del humor es lo que incrementa la interacción interpersonal, considerando que a la hora de afrontar un problema, el recurso utilizado por ellas será el de crear nuevas fuentes de satisfacción; reunirse con amigas, pasar más tiempo con su novio, utilizar a otros como fuente de apoyo emocional.

**Emoción:**

**Mostrarse**

**Alegre**

*CARLOTA:*

*Tengo varios amigos que me dicen que soy una buena amiga, porque me carga ver*

*a mis amigas mal, así es que siempre me muestro alegre para animarlas...*

.....  
**MICHELLE:**

*Me gustaba mucho hacer bromas, hacer desorden [...].*

*No me gusta que la gente sepa que estoy mal. [...] Tampoco quiero estar totalmente todo el día triste, deprimida, no. No me gusta, no puedo mostrarme así.*

Sin embargo, la utilización de la alegría a través del humor, se puede transformar en un evento agresivo cuando la tendencia es expresar el humor destructor (reírse a costa de sus iguales).

**Emoción:**

**Alegría**

(A través del humor destructor)

*ISADORA: [...] la “Michelle” era como..la típica niña que dice las cosas para que los otros se rían, para que los otros lo digan y lo hagan, y ella como que se queda callada y se va.*

También puede suceder que, cuando las jóvenes reprimen sus verdaderas emociones o expresan emociones contrarias a las que se experimentan se pueden generar estados de angustia que se suman a las emociones de miedo y preocupación generadas por la experiencia de victimización y por la propia personalidad ansiosa.

**Emoción:**

**Ansiedad**

**E:** *¿Cuándo pasó todo esto? (haciendo alusión al abuso sexual)*

*INAYA: Hace como un mes o dos meses atrás. Yo no comía, tiritaba, lo único que hacia era dormir, me despertaba gritando o asustada, estuve como dos semanas así. Estaba pálida hasta me chupe un poco, así la cara. Lo peor era aparentar, decir que estaba enferma un resfrío delante de mis papás, entonces eso como que más me hacia mal, más me angustiaba, a parte que yo soy muy nerviosa, desde chica he sido súper nerviosa, incluso ayer no sé porque me desperté tiritona, anduve tiritona todo el día. Tengo la cabeza hecha tira con puras costras donde me rasco, por la desesperación.*

Al pasar de utilizar una estrategia de inhibición (pasiva) a una estrategia de confrontación (activa) se incrementan las emociones positivas generándose así un mayor estado de *fortaleza* y *confianza* de su valía de poder enfrentar situaciones estresantes (como por ejemplo, el alcoholismo del padre y el acoso escolar).

**Emoción:**

**Fortaleza.**

**E: Y en que curso te empezaron a molestar tus compañeras?**

**Confianza.**

**MICHELLE:**

*En segundo básico. Cuando me cambié al otro colegio también me empezaron a molestar en tercero.*

**E: Y porqué?**

**MICHELLE:**

*Porque era gordita.*

**E: Y tú que hacías cuando te molestaban?**

**MICHELLE:**

*Nada. Me quedaba callada.*

**E: Y tu personalidad fue cambiando con el transcurso del tiempo?**

**MICHELLE:**

*Si. Me puso con un carácter muy fuerte. Ahora no dejo que nadie me pase a llevar. Saqué más personalidad, me hice más fuerte, también me fui dando cuenta de las cosas que pasaban con mi papá, el que tomara tanto. Cuando ya fui en sexto ya empecé a sacar más personalidad y ya de a poco dejaron de hacerme bullying.*

Sin embargo, otras jóvenes ven frustradas sus expectativas y se van haciendo más *pesimistas* (emoción negativa) con respecto a sus capacidades y recursos a la hora de enfrentar conflictos interpersonales, de esta forma se produce en ellas un incremento en el uso de estrategias de afrontamiento centradas en la evitación (como no hacer ni decir nada).

**Emoción:**

**Pesimismo.**

**ISADORA:**

*Yo trato de decirles ¡No! Pero siento como que decir no va a ser igual porque me dirán “igual vas a tener que ir” porque mi “no”, no es un “no” firme. Cuando estoy en la casa me digo “ahora si que voy a ponerme firme” pero cuando llega la instancia...es igual, y voy.*

Ante situaciones que causan *rabia* o *tristeza* (emociones negativas), las jóvenes se focalizan en la “introspección” y se sumergen en reflexiones sobre lo sucedido, sobre lo que sienten, auto-culpándose y atribuyéndose parte o la totalidad de la responsabilidad. Cuando el pensamiento se vuelve repetido (estrategia de rumiación), se reactivan sus emociones y vuelven a vivir el sufrimiento, generándose así, pensamientos y emociones negativas, como el *pesimismo* y la *culpa* (emoción moral), el sentirse responsable de su sufrimiento, aumenta su impotencia y sentido de indefensión.

**Emociones**

Rabia. *ISADORA: Me da rabia conmigo misma. No le hecho la culpa a ellas, me hecho yo*  
 Tristeza. *la culpa por ser muy confiada porque, el contarle cosas, el contarle cosas del*  
 Autoculpa *baile y más personales [...] Ellas lloraron conmigo, eso me marcó..Entonces,*  
 (Emoción *verla a ellas luego burlándose de eso mismo es algo súper chocante, entonces yo*  
 moral). *fui la culpable, le di pie para que ellas me molestaran a mi.*

*E: Dime una cosa ¿Porque crees que tus compañeras comenzaron a molestarte?*  
*ISADORA: No sé. Yo...de echo, siempre me pregunto, que hice, que hago mal, si*  
*hice algún gesto, si dije algo que las ofendió, o alguna mirada, o alguna*  
*expresión, pero por más que he tratado de pensar no sé cual es la razón, no sé*  
*que he hecho.*

En el siguiente relato vemos cómo la percepción asociada a la *soledad*, se relaciona al escaso o nulo apoyo social emocional por parte de los padres. Esta falta de apoyo promueve que la joven en el rol de *agresora victimizada*, tenga menos posibilidades de recibir muestras de ayuda y comprensión emocional; desembocando finalmente en la incomunicación y en el deterioro de la relación madre e hija. La joven manifiesta de forma directa, que a pesar de todos los problemas y conflictos con su madre, sigue necesitando de su afecto y contención.

**Soledad**

Rol de *CARLOTA: Me gustaría más apoyo de mi mamá. No que..A ver, no que se pusiera a*  
 Agresora *pelear con su marido, pero que le dijera “yo me preocupo de mis hijos y tú de los*



victimizada

*tuyos” algo así, como “yo les pongo las reglas”.  
[...] Mi mamá subía con su marido y yo también aparte. Cero relación. Aquí, hasta el día de hoy me siento sola.*

En las narraciones de las jóvenes, también se aprecian ciertas emociones cuando se ponen en el supuesto de perder a una de las personas que les brinda contención. La naturaleza e intensidad de la afectividad sentida por las jóvenes hacia los componentes de su red de apoyo se ven reflejadas en el sentimiento que produciría la pérdida de contacto con esa persona de la red. Este sentimiento dirigido hacia una amiga y hermana (quienes son sus principales fuentes de apoyo emocional), indica emociones como la *tristeza* y el *dolor* ante la posible situación de pérdida.

**Emociones:**

Tristeza.

Dolor

(Ante la

perdida de

una fuente de

apoyo

emocional).

*MICHELLE: [...] a Carol le cuento todas, todas, todas mis cosas, si la pierdo no tendría la confianza para contarle a otra todas mis cosas, sería muy triste si la perdiera.*

*INAYA: Por ejemplo esta, porque salgo con mi hermana, encuentro que es muy simbólica porque ella es todo para mi. Yo casi toda la infancia la pasé con ella, ella me crió, porque mi mamá trabajaba antiguamente. Por ejemplo ahora, yo supe que se me iba a Puerto Williams y quedé mal, estuve como dos semanas llorando... La voy a extrañar [...].*

#### *d) Estrategias de afrontamiento en los contextos próximos de las jóvenes con diferentes roles.*

La familia es la institución, que constituye el ambiente en el que se adquieren creencias, valores y hábitos, pero también, modelos de regulación que condicionan al joven a la forma de conectar con el otro y con si mismo. Por ejemplo, el relato siguiente da cuenta cómo una madre hace uso de la estrategia de evitación (oculta a su marido que su hija ha sido víctima de abuso sexual perpetrado por un vecino), en este sentido,

es muy probable que la joven haya internalizado tal estrategia, por cuanto hace uso de ella cuando tiene que dirigir sus propias experiencias emocionales ante el mismo hecho ocurrido años más tarde. Podemos ver cómo dentro del contexto institucional familiar puede llegar a generarse una “cultura del silencio” para evitar nuevos conflictos, dolor o rabia a uno o varios miembros de la familia.

Cabe señalar que, entre líneas se puede leer que uno de los motivos para ocultar dicha agresión obedece a que, lo más probable es que su padre en algún momento haya expresado la idea de venganza hacia cualquier persona que le causara daño a sus hijos, en virtud de aquello, la joven prefiere llevar el dolor lejos de sus padres por miedo a que éste, por medio de la venganza vaya a la cárcel.

<p>Estrategia de Afrontamiento utilizada por la madre</p>	<p><i>INAYA: Lo que pasa es que yo siempre he sido como callada, a lo mejor no sé, porque cuando yo tenía como 8 años más o menos, tengo que haber ido como en tercero básico, a mi un caballero que vivía al lado mío, me manoseo a la fuerza.</i></p>
<p><b>Evitación</b></p>	<p><b>E: ¿Le contaste a tus papás?</b>  <i>INAYA: Yo no le conté. Es que mi mamá, como vivíamos al lado, yo grité obviamente asustada y ahí mi mamá se metió y me defendió y todo. <u>Mi papá no sabe.</u></i></p>
<p>Estrategia de Afrontamiento que utiliza la joven (en el rol de víctima).</p>	<p><i>INAYA: [...] Entonces por eso también. Y ahora, este año me pasó lo mismo, con uno que era amigo de la familia.</i></p>
<p><b>Evitación</b></p>	<p><b>E: ¿Le contaste a tus papás?</b>  <i>INAYA: <u>No. No saben, mis papás no saben. Mi hermana sabe, ella fue la que me defendió y me ayudó cuando me atacó, porque lo hizo cuando yo estaba durmiendo en la casa de ella. Y yo no les quise contar a mis papás porque, mi papá cuando se meten con nosotros llega y actúa.</u></i></p>

Tenemos también que, tras una situación problemática hay madres que evitan el contacto con sus hijas, dejando de hablarles por varios días. La joven que vive dicha experiencia, utiliza la misma estrategia en contra de su compañera (“dejar de hablarla”, “ignorarla” o “evitarla”) como una forma de agresión relacional (usando a la comunidad

social para atacarla). Aunque este tipo de agresión es menos evidente e incluso más aceptada que la física, no deja de ser menos dañina, considerando que dicho comportamiento está dirigido a afectar la comunicación de su víctima con los otros y así dañar sus relaciones sociales.

<p>Estrategia de Afrontamiento Utilizada por la madre:</p> <p><b>Desvinculación (evita el contacto con su hija)</b></p>	<p><i>MICHELLE:</i>  <i>[...] Aunque se enoje, me rete y no me hable por días al final siempre está ahí (Haciendo alusión a su madre).</i></p>
<p>Estrategia utilizada por la joven (en el rol de agresora):</p> <p><b>Desvinculación</b></p>	<p><i>ISADORA:</i>  <i>La “Michelle” (agresora) se empezó a juntar con ellas, a mi al principio no me influyó mucho porque igual no tenía mala relación con el resto del curso, pero de un día para otro, nadie me empezó hablar.</i></p>

En la siguiente cita, podemos ver cómo la alumna en el rol de *víctima*, adquiere información de su hermana mayor, quien le incita a hacer uso de la *estrategia de confrontación*.

<p>Estrategia de Afrontamiento Utilizada por la hermana</p> <p><b>Confrontación</b></p>	<p>E: ¿Lo has vuelto a ver?  <i>INAYA: [...] Mi hermana me hizo que lo enfrentara, me dijo que enfrentara mis miedos.</i></p>
<p>Estrategia de Afrontamiento Utilizada por la joven</p> <p><b>Confrontación</b></p>	<p>E: ¿Qué hiciste?  <i>INAYA: Lo llame por teléfono [...]. Mi hermana me dice que no tengo que dejarme influir por lo que me pase [...].</i></p>

Cuando la conducta agresiva de los padres se convierte en una estrategia de

afrontamiento habitual, es difícil que la joven llegue a tener conciencia de que hay otros procedimientos o estrategias para afrontar los conflictos, si las circunstancias se lo permiten, puede hacer uso de la violencia tal y como lo ha visto en su entorno. En el siguiente relato vemos cómo la alumna en el rol de agresora victimizada, evidencia haber sufrido de maltrato físico y psicológico parental, ahora bien ¿Cómo expresa los sentimientos de rabia e impotencia que pueda tener hacia sus padres maltratadores? Ella interactúa a través de la agresión, como una forma de venganza al convertirse en autora de comportamientos abusivos.

La joven al relacionarse con sus pares ejerce el papel de agresora que ha sido aprendido de sus padres; recordemos que la interacción social que ella mantiene con otras jóvenes está caracterizada por la reciprocidad ya que ella ha interiorizado el uso de la violencia como un instrumento de defensa en respuesta a una provocación, dicha respuesta es impulsiva e inmediata dirigida a lastimar a la autora de la amenaza (agresión reactiva).

<p>Estrategia de Afrontamiento Utilizada por el padrastro y la madre</p> <p><b>Confrontación a través de acciones agresivas</b></p>	<p>¿Él ha sido atrevido contigo?</p> <p><i>CARLOTA: No me levanta la mano. <u>Son sus palabras, como que me saca las cosas en cara. Incluso el primer semestre tuve un problema porque él le decía cosas a mi mamá y mi mamá como que se enojaba y me pegaba. Entonces yo la demandé a mi mamá. Estuvimos en fiscalía por eso, a él también lo puse en la demanda por agresiones psicológicas.</u></i></p>
<p>Estrategia utilizada por la joven (en el rol de agresora victimizada):</p> <p><b>Confrontación a través de acciones agresivas</b></p>	<p><i>CARLOTA: Siempre he tenido la mala suerte que por mi forma de ser me llevaba bien con los hombres y las niñas siempre me agarraban mala y se ponían celosas. Muchas veces me “cateteaban”, una vez una me “cateteó me cateteó” y me siguió a la casa y <u>nos agarramos del pelo, ahí justo me vio mi tío y nos separó. Las otras eran más peleas de discusiones.</u></i></p>

La *Estrategia de Confrontación* por acciones agresivas, también esta ligada a las amistades. Si bien, en apartados anteriores hacíamos referencia a la importancia de la amistad a la hora de conseguir apoyo emocional, también hemos de señalar que, las amistades no siempre tienen efectos positivos sobre los iguales, considerando que las características de los amigos pueden modular las respuestas frente a determinados conflictos. Así, cuando las jóvenes eligen amigas con características antisociales, que resuelven los conflictos con violencia, la joven aprende estas formas. En el caso de la agresora, y a diferencia de la agresora victimizada, ella hace uso de la violencia “a sangre fría”, la cual está orientada a objetivos como la intimidación y la dominación.

<p>Estrategia de Afrontamiento Utilizada por la amiga:</p> <p><b>Confrontación a través de acciones agresivas</b></p>	<p><i>MICHELLE: [...]Acá tuve una amiga, ella es de carácter fuerte también y andaba en cosas raras, tenía un pololo que le pegaba, entonces ella igual era muy agresiva [...]</i></p>
<p>Estrategia de Afrontamiento que utilizada la joven:</p> <p><b>Confrontación a través de acciones agresivas</b></p>	<p><i>MICHELLE: [...] Ella igual era muy agresiva y como que a mi me empezó a contagiar entonces yo también seguía sus pasos. [...] Por ejemplo, si nos caía mal alguien, pasábamos y la empujábamos y empezábamos a pelear.</i></p>

#### 6.2.4. Síntesis de resultados sobre la construcción de la identidad personal

Respecto al plano socio-cultural:

- \_ En el relato de nuestras entrevistadas aparecen como mediadores los contextos institucionales familiares y escolares, siendo los agentes de socialización las madres, padres e iguales.
- \_ Son las hermanas mayores quienes transmiten los valores de logro e interés por los estudios.
- \_ Las estrategias expresadas por sus referentes significativos, son quienes les enseñan qué despliegue de estrategias, son probablemente, las aceptadas en un ambiente y situación social específica.

En cuanto al plano personal:

- \_ Las jóvenes dan gran importancia a la *apariencia física*; los sentimientos de seguridad y satisfacción por la imagen propia (muy relacionada con el valor a la belleza que ellas profesan).
- \_ Respecto al *ámbito académico*, encontramos que la mayoría de las alumnas manifiestan tener un bajo rendimiento académico (exceptuando una de las participantes en el rol de víctima). Todas las alumnas en el rol de víctima, destaquen y valoren las artes.
- \_ Las víctimas en la escuela se perciben a sí mismas más negativamente en los dominios *emocional* y *social* (respecto a las relaciones interpersonales con iguales), en comparación con el rol de agresora y agresora victimizada. Las

autopercepciones de las participantes en el rol de víctimas relativas a las relaciones interpersonales respecto al contexto familiar, son más positivas que en los roles de agresora y agresora victimizada. En el rol de agresora, encontramos que se perciben a sí mismas como altamente competentes en el *dominio social* (respecto a las relaciones interpersonales con sus iguales) así como también, en la dimensión emocional.

- En cuanto al *ámbito conductual*, todas las jóvenes manifiestan tener consideración por los demás. Tanto las conductas agresivas como las *conductas de liderazgo* se reflejan en el rol de agresora y agresora victimizada. Las jóvenes también hacen referencia a ciertas *conductas de afiliación* generadas en el seno de la amistad. En ciertos grupos, se refuerzan los vínculos de afiliación a través de la intimidación hacia las compañeras. Las jóvenes también manifiestan *conductas de retraimiento*, aunque estas conductas son vividas en gran medida en el rol de víctima.
  
- Los valores apreciados por las adolescentes entrevistadas independiente del rol de actuación son la independencia, la autonomía y la libertad, por cuanto todas buscan una *Apertura al cambio* en su vida cuando miran hacia el futuro. El *autoengrandecimiento del YO*, es otro de los motores que impulsa a las jóvenes entrevistadas a la consecución de los valores de *logro* buscando el éxito personal mediante la demostración de competencias según criterios sociales, así como también, a la búsqueda del *poder* a través del status social (en el caso de la agresora). También optan por valores colectivistas, específicamente por la *Auto-trascendencia* centrando su motivación en la preocupación por el bienestar de las personas más cercanas con las cuales mantienen contacto (valor de *Benevolencia*). Solo en el rol de víctima se manifiesta el convencimiento de que todas las personas (sean o no cercanos) deben recibir un buen trato (*Universalismo*).

En relación al plano social-relacional:

- \_ En general, entre las formas de relación que mantienen las jóvenes en el rol de víctimas, tenemos las *relaciones dependientes y de sumisión*. En tanto la agresora y la agresora victimizada, mantienen *relaciones conflictivas* con los otros. Las *relaciones afectivas* positivas de las jóvenes en general son expresadas a los abuelos, hermanos, novios y amigos. Sin embargo, también tenemos que, el modelo de relación entre la mayoría de las entrevistadas y uno de sus padres es la *Distancia emocional*. Para las víctimas y agresora victimizada se aprecia la distancia entre ellas y la madre, no obstante, en el rol de agresora se aprecia la distancia emocional con el padre.
  
- \_ En cuanto a los principales acontecimientos problemáticos y estresantes vividos, tenemos que: 1) en el área escolar, son los cambios de centro educativo, cambios de ciclo, repetición de curso, bajo rendimiento escolar y acoso escolar, entre otros; 2) En el área familiar, son los conflictos en la relación con los padres, enfermedad grave de un miembro de la familia, pasar mucho tiempo sola, entre otros; y 3) En el área social, la pérdida de un/a amigo/a, la ruptura con el/la novio/a, y el rechazo de los pares.
  
- \_ En el rol de agresora, se han vivido problemáticas como la enfermedad crónica de su padre (alcoholismo) y conflictos en el hogar. En los roles de víctima y agresora victimizada no solo han tenido que vivir situaciones problemáticas (como el incremento del tiempo que el cuidador/a pasa fuera de hogar, enfermedad de un miembro de la familia o problemas económicos y abandono parental), sino también, diferentes tipos de victimización como por ejemplo: 1) empleo adolescente, 2) abuso sexual, y 3) maltrato físico y emocional por parte de uno de sus padres.



- \_ Las estrategias de afrontamiento utilizadas por las jóvenes frente a estas problemáticas vividas son: a) Las Estrategias dirigidas a la *modificación de la situación*. b) Las Estrategias dirigidas a *abordar la situación mediante la reorientación de la atención hacia otros estímulos*, c) Las estrategias orientada al *Cambio de la respuesta emocional* y d) Estrategias referidas a la *Expresión emocional*.

## Capítulo 7

# CONCLUSIONES

### Introducción

La primera fase del estudio, tuvo como objetivo explorar cómo se manifestaban las variables personales, familiares y escolares en alumnos agresores, víctimas, agresores-victimizados y participantes no directos, con el fin de establecer una aproximación hacia el papel que juegan estas variables en la dinámica del acoso escolar, para posteriormente, valorar la calidad de vida percibida por los niños envueltos directamente en la dinámica de los malos tratos entre compañeros.

Los resultados obtenidos en la fase I, nos condujeron a una serie de conclusiones fundamentales, por ejemplo, 1) que el bajo apoyo emocional proporcionado por la familia se vincula con el comportamiento de maltrato, (2) que los estudiantes en el rol de agresor y agresor victimizado se relacionan con el maltrato infantil, presentando este último los índices más altos de maltrato familiar (más alto que los agresores), especialmente de tipo físico, a diferencia de los sujetos sin participación directa y las víctimas, y (3) que cuando los estudiantes se ven inmersos en el patrón dominio-sumisión, no sólo padecen las consecuencias inmediatas de éste sino que además, incorpora a su desarrollo personal (individual y social) experiencias negativas cuyas consecuencias se ven reflejadas en percibir su vida de un modo menos satisfactorio especialmente en el rol de agresor victimizado.

En base a lo anterior se llevó a cabo la segunda fase, donde a través de las narrativas biográficas se buscaba averiguar cómo las jóvenes envueltas directamente en la dinámica del acoso escolar construían su identidad personal en el contexto de sus relaciones e interacciones sociales. El análisis de sus relatos de vida, nos ha permitido elaborar conclusiones sobre las vivencias pasadas y presentes, así como también, identificar los ambientes y actores significativos para ellas.

Considerando que las historias sobre las experiencias que guardamos en la memoria no las guardamos como episodios aislados, más bien las integramos con eventos personales del pasado y del presente relacionados con distintos ámbitos y contextos de nuestras vidas, es que buscamos identificar a través de su relato los mediadores socioculturales más influyentes en la formación de su identidad.

A razón de lo anterior, hemos identificado tres planos principales: socio-cultural, personal y relacional, que nos ha permitido identificar las creencias sobre sí mismas como indicadores del auto-concepto, así como también, identificar desde un plano social y cultural las motivaciones y valores personales asociados al acoso escolar, conocer las relaciones con los otros, las problemáticas presentes en relación con los contextos y sus emociones; interacciones con los otros y forma de relacionarse. Situaciones problemáticas vividas en diversos contextos y las estrategias de afrontamiento (como autorregulación de las emociones).

En este apartado se muestran las conclusiones extraídas del estudio realizado, ordenadas según las principales temáticas expuestas en el apartado anterior: 1) La dinámica del acoso escolar respecto al papel que juegan las variables personales, familiares y escolares en la dinámica del acoso escolar y la calidad de vida percibida por los estudiantes envueltos directamente en la dinámica de los malos tratos entre compañeros, y 2) Identidad: recuerdos del pasado, creencias del presente y perspectivas de futuro, donde se exponen los principales hallazgos relacionados al plano socio-cultural, personal y relacional.

### **7.1. DINÁMICA DEL ACOSO ESCOLAR.**

Sobre la dinámica del acoso escolar entre compañeros, el mayor nivel de incidencia en cuanto a alumnos que participan directamente en situaciones de acoso escolar (agresor, víctima y agresor victimizado) se aprecia entre los cursos de 5° y 7° años básicos. No obstante, es a la edad de 14 años en donde se ejerce la agresión con más frecuencia. En este sentido nuestro estudio viene a confirmar los resultados obtenidos en algunos estudios previos que han encontrado que es entre los 14-15 años las edades en que más se producen comportamientos de acoso escolar (Cerezo, 1999; Ortega, 1994) y que generalmente, después de los 15-16 años desciende la frecuencia de implicación en comportamientos de este tipo (Martín, Martínez, López, Martín y Martín, 1998).

Al igual que en el estudio del Defensor del Pueblo (2000) en el presente estudio el alumnado percibe que la exclusión social y la agresión verbal suceden con más frecuencia que la agresión física directa. También se observan diferencias en el predominio de unos tipos de maltrato sobre otros con la edad, ocurriendo la exclusión social y la intimidación sexual en edades que se corresponden con la adolescencia media (14 y 15 años).

En cuanto al género, encontramos en los casos estudiados más niñas agresoras que niños, dato poco común en las investigaciones, que además, también señalan más victimización en el sexo masculino, cuestión que sucede en este estudio. No obstante, estos resultados no implican necesariamente que las adolescentes niñas sean más agresivas que los niños, sino que unos y otros canalizan su agresividad por diferentes caminos (los niños se decantaron por la agresión física y la agresión verbal, las niñas en cambio, por la exclusión social), aunque cabe señalar que la práctica de estos tipos de agresión no es característica exclusiva de ningún sexo en particular.

Respecto a la relación existente entre variables personales, familiares, escolares y roles de actuación, tenemos que, existe una estrecha asociación entre la *actitud favorable hacia la violencia* y el *rol de agresor*. Estos resultados coinciden con los apuntados por Bosworth et ál., 1999, el cual señala que las creencias a favor de la violencia se relacionan significativamente con el comportamiento de maltrato.

Estos resultados, tienen sentido, considerando por un lado que, los agresores se desarrollan en un ambiente tolerable a la violencia (aunque no se encontró una relación significativa con la variable conflicto familiar, se encontró que en este rol puntuaron más alto en dicha variable que el resto de los participantes), y por otro, el valorar la violencia como medio para conseguir ciertos objetivos, los hace estar más de acuerdo con las creencias que llevan a justificar la violencia en las relaciones entre iguales, identificándose con un modelo social basado en relaciones de dominio-sumisión (Carney y Merrell, 2001; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Olweus, 1994).

Los resultados indican que son los sujetos en el rol de agresor, en comparación con los sujetos sin participación directa y las víctimas, quienes aceptan en mayor medida la violencia en todas sus formas. En este sentido, los niños agresores hacen uso de métodos agresivos con más frecuencia que sus iguales, las víctimas por el contrario, manifiestan una actitud negativa hacia la violencia (Olweus, 1998).

Según nuestros datos podemos afirmar la existencia de una *correlación significativa negativa entre empatía hacia las víctimas* y el rol de agresor victimizado, ya que los sujetos en este rol presentan niveles de empatía significativamente más bajos que el resto de los roles. Se hubiese esperado que su conducta fuera más empática por el hecho de ser también victimizado, activando aquellas respuestas empáticas almacenadas en su memoria y que se relacionan con el hecho de ser también víctima. Sin embargo, se encontró que “pocas veces se sienten mal al ver que un compañero es maltratado”, que “sienten felicidad si ese compañero no es querido” y que, “si es maltratado es porque se lo merece” justificando moralmente sus actos.

Los resultados también nos indican que tanto el agresor como el agresor victimizado, en comparación con los sujetos sin participación directa en conductas de maltrato hacia sus compañeros, difieren significativamente en que *experimentan menos empatía hacia las víctimas de acoso*. En este sentido, se ha encontrado que el sentimiento de empatía correlaciona de forma negativa con la conducta de maltrato (Kaukiainen et ál., 1999), así como con la agresión física y verbal en los adolescentes (Mestre et ál., 2004), la empatía por tanto, estaría funcionando como un factor protector de la conducta violencia (Dosh, 1998) y consecuentemente con la actitud favorable hacia ésta.

También encontramos la existencia de una *correlación significativa negativa entre el apoyo emocional familiar y el rol de agresor* en el contexto escolar. En esta línea, recientes investigaciones destacan el fuerte vínculo existente entre el funcionamiento familiar negativo (falta de apoyo parental y frecuentes conflictos) y adolescentes con conducta agresiva (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004).

A diferencia de los resultados obtenidos por Carney y Merrel (2001), quienes sostienen que el maltrato infantil es más frecuente en el rol de agresor, nuestros resultados coinciden con los de Schwartz et ál., (1997), quienes apuntan que los niños agresores victimizados son los que *presentan más experiencias familiares de maltrato y abuso*, especialmente de tipo físico (golpes de puño, pies y con cinturones) lo que eleva las probabilidades, no solo de que el niño desarrolle conductas violentas, sino además, desarrolle un patrón combinado de agresión-victimización dentro del grupo de iguales.

Cabe señalar, que es en el rol de agresor victimizado en donde se encontró la media más alta en cuanto a la experiencia de ser testigos de actos violentos en el hogar, en este sentido, diversos estudios (por ejemplo; Street, Keehn, King y King, 2001) han investigado los efectos de este tipo de experiencia sobre el estado psicológico en la población infantil destacando la baja autoestima como una consecuencia frecuente.

Sólo los agresores victimizados, difieren significativamente de los agresores, víctimas y los alumnos que no participan directamente en la dinámica del acoso, en que tienen más experiencia en las diversas formas de maltrato infantil. No obstante, a pesar de los malos tratos recibidos en el hogar, se puede observar que los niños agresores victimizados perciben que sus padres les apoyan emocionalmente (demostrándole afecto, aceptación y comportamientos que denotan protección y cariño) por lo que es de suponer que, esta coexistencia de violencia y amor que se genera en el hogar, hace que el niño crea que la violencia en sí misma es una conducta aceptable.

Nuestros resultados también sugieren la existencia de una *correlación significativa negativa entre las relaciones positivas con los iguales y profesores* y el rol de agresor victimizado. Respecto a la relación negativa que este alumno presenta tanto con los profesores como con sus iguales, los estudiantes que tienen mejores relaciones con el profesor están normalmente mejor aceptados por sus compañeros (Ladd, Brich y Buhs, 1999; Helsen et ál., 2000). Parece ser, por tanto, de acuerdo a Trianes, que la relación profesor-alumno es una fuente importante de información que los propios niños utilizan para realizar juicios de aceptación y rechazo acerca de sus compañeros dificultando así su adaptación escolar (Trianes, 2000).

Nuestros análisis mostraron diferencias estadísticamente significativas en la variable relación positiva con los iguales, al comparar los sujetos sin participación directa con los sujetos en el rol de agresor y en el de agresor victimizado. Es decir, los sujetos que no participan directamente en episodios de acoso escolar perciben que establecen más relaciones de cercanía, amistad y afectividad con sus compañeros a diferencia de los sujetos en los roles de agresor y agresor victimizado. Respecto a este último grupo, a pesar de que ellos dicen tener buenos amigos en la escuela se encuentran entre los alumnos que están más inseguros frente al sentimiento de sentirse rechazado por parte de sus compañeros (superior a los agresores y las víctimas), lo que parece indicar que en el caso de los niños que participan directamente en la dinámica de los malos tratos, y en especial en el rol de agresores victimizados. A veces no es suficiente con tener buenos amigos para recibir la aceptación social de su grupo de

iguales. Según los resultados obtenidos existe una correlación significativa *negativa entre el gusto por la escuela* y el rol de víctima, puntuando más bajo en la percepción de agrado respecto al entorno escolar, haciendo referencia a que “pocas veces se ha sentido contenta en la escuela y en la sala de clases”. Dado que no se encontró relación con ninguna de las variables restantes analizadas, podemos inferir en tanto que es muy probable que la inseguridad constante producto de la victimización en la escuela, (ya que las víctimas dicen sentirse más inseguras tanto en la escuela en si como en el patio de recreo), suponga importantes amenazas para su bienestar psicológico puesto que se trata de experiencias interpersonales sumamente estresantes (Austin y Joseph, 1996; Olweus, 1998; Guterman, Hahm y Cameron, 2002).

Nuestros resultados también nos indican que tanto la víctima como el agresor victimizado, en comparación con los sujetos sin participación directa en conductas de maltrato hacia sus compañeros, difieren significativamente en que *experimentan menos gusto por su entorno escolar*. Estos resultados coinciden en parte con los de Ahmed y Braithwaite (2004), ya que ellos encontraron que en las medidas de agrado por la escuela, los niños que no estaban envueltos en la dinámica puntuaron significativamente superior que las víctimas, agresores y agresores victimizados, siendo estos últimos los que informaron menor gusto por la escuela.

En cuanto a la Calidad de Vida, aunque las experiencias de *satisfacción* entre niños y niñas son similares, no encontrándose diferencias de género en los resultados lo cual concuerda con los resultados obtenidos por Ravens-Sieberer y Bullinger (1998), cuando se comparó los niños entre grupos de edad 10-11, 12-13 y 14-15, estos últimos obtienen una peor puntuación en *Bienestar Familiar* que los participantes más jóvenes. Las diferencias podrían estar relacionadas en que los grupos de edad que se corresponden con la adolescencia temprana (de 10 a 13 años) aún no se plantean las inquietudes del grupo que se corresponde con la adolescencia media (de 14 a 15 años). De acuerdo a Motrico, Fuentes y Bersabé (2001), los conflictos relativos a tareas del colegio, la hora de llegar a casa, los amigos que tienen, etc., se acentúan entre padres e



hijos en la adolescencia media, por cuanto podemos inferir que los conflictos paterno filial podrían estar afectando el *bienestar familiar* de este grupo de edades.

Sin embargo, los resultados indican que, los niños agresores perciben una peor satisfacción en el *dominio escolar* (como el no poder hacer bien las tareas y gustarle menos las clases) en comparación con los sujetos sin participación directa. Al respecto, las investigaciones señalan que los agresores suelen tener bajo rendimiento académico y muestran normalmente actitudes desfavorables hacia los estudios (Cerezo, 1999; O'Moore y Kirkham, 2001) no así en el ámbito social (Andreou, 2000), recordemos que los agresores en nuestro estudio no presentan diferencias significativas en calidad de vida emocional ni social respecto de los estudiantes no implicados directamente en este tipo de problemática. Una posible explicación es que los niños en el rol de agresor son en la mayoría de los casos líderes en su grupo de iguales (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Hawley y Vaughn, 2003) y muy populares entre sus compañeros (Salmivalli, 1998), lo que les hace disfrutar de ciertos beneficios sociales que se reflejan en su satisfacción en calidad de vida tanto emocional como social.

Su falta de insatisfacción en el dominio escolar quizás se está viendo influenciada por las dificultades familiares que este presenta (obtuvieron los puntajes más elevados en falta de apoyo familiar y conflicto familiar en el hogar) de acuerdo a las percepciones de los niños de Chile "...los niños sufren porque no quieren que peleen los padres, algunas veces les va mal en el colegio y bajan las notas porque siempre están pensando en las peleas" (UNICEF, 2006). Por su parte, el niño agresor victimizado es el que presenta el cuadro más negativo en sus autopercepciones de Calidad de vida, se percibían a sí mismos más negativamente en los *dominios emocional, social y autoestima* (como sentir que son menos aceptados por sus pares, sentir miedo y soledad, sentirse menos orgullosos de sí mismo o no gustarse a sí mismo), en comparación con los sujetos sin participación directa.

En este sentido, investigaciones previas señalan que en el dominio emocional los niños victimizados suelen presentar más problemas de sentimientos de soledad (Rigby, 2000) y en el dominio social suelen aparecer como rechazados por sus pares la mayoría de las veces (Smith y cols, 1993). Por cuanto, es muy probable que la auto percepción de rechazo que los agresores victimizados de nuestro estudio manifiestan no esté lejos de la realidad que sienten sus pares y tampoco es de extrañar que su autoestima se vea afectada negativamente, si consideramos que en la adolescencia temprana las relaciones con los iguales juegan un papel fundamental en el desarrollo y bienestar psicológico, tal como señala Alonso y Román (2005), los “otros significativos” ejercen una influencia importante en la imagen que se percibe de sí mismo. El bienestar percibido en las distintas dimensiones de *calidad de vida* de las víctimas no difiere significativamente de los sujetos sin participación directa en la dinámica del acoso escolar.

### *7.1.1. A modo de síntesis*

En el presente estudio se ha mostrado la importancia de considerar diferentes ámbitos y contextos sociales relevantes para el niño en el estudio de los problemas de convivencia en la escuela y, en concreto, en los problemas de acoso escolar y los roles de actuación que de ella surgen: en primer lugar, los *sentimientos de empatía hacia las víctimas de acoso* escolar, son conductas que se encuentran mayoritariamente en los sujetos sin participación directa en la dinámica del acoso escolar y en sujetos en rol de víctima (aunque en menor medida que los primeros). En este sentido los sentimientos empáticos podrían estar funcionando como un factor protector de la conducta agresiva y consecuentemente con la actitud favorable hacia ésta. En otras palabras, si queremos prevenir la violencia en los contextos en donde se desenvuelven nuestros niños conviene potenciar en ellos no solo la capacidad para ponerse en el lugar de otro, sino también, favorecer los sentimientos de compasión, preocupación y cariño por los demás.

En segundo lugar, cabe destacar el papel que juega el entorno social en la conducta de los individuos: en cuanto a la familia; el *bajo apoyo emocional* proporcionado se vincula con el comportamiento de maltrato, en concreto, con los **roles de agresor** y el **de agresor victimizado**. Estrechamente vinculado con lo anterior, encontramos el hecho de que los niños en el **rol de agresor victimizado** se relacionan con el *maltrato infantil*, presentando los índices más altos de maltrato familiar (más alto que los agresores), especialmente de tipo físico; golpes de puño y pies, a diferencia de los sujetos sin participación directa y las víctimas, los cuales nunca han experimentado situaciones de malos tratos en la familia.

En este sentido, la falta de apoyo y el maltrato elevan las probabilidades, no solo de que el niño desarrolle conductas violentas, sino además, adquiera un patrón combinado de agresión y victimización dentro del grupo de iguales. Así mismo, debido a su situación de agredir y al mismo tiempo ser victimizado por algunos compañeros, el niño agresor victimizado presenta un menor nivel de cercanía, amistad y afectividad en el vínculo con sus compañeros.

Por último, cuando la vida del niño se ve inmersa en el patrón dominio-sumisión, ya sea en rol de agresor, víctima o agresor victimizado, no sólo padece las consecuencias inmediatas de éste sino que además, incorpora a su desarrollo personal (individual y social) experiencias negativas cuyas consecuencias se ven reflejadas en percibir su Calidad de vida de un modo menos satisfactorio; especialmente en el plano escolar (en el caso de los agresores) y en el plano emocional, amigos y autoestima (en el caso del agresor victimizado).

En su conjunto podemos concluir que las mayores diferencias en las distintas variables estudiadas entre los sujetos implicados directamente en la dinámica del acoso escolar respecto de los sujetos que no participan directamente, se presentan en los niños **agresores victimizados**. Considerando estos resultados, los niños agresores victimizados se encuentran en un grupo de alto riesgo por ser los estudiantes que más ayuda necesitan tanto en el plano individual, escolar y familiar.

## **7.2. IDENTIDAD:**

### **RECUERDOS DEL PASADO, CREENCIAS DEL PRESENTE Y PERSPECTIVAS DE FUTURO.**

#### *7.2.1. Respecto al plano socio-cultural*

Respecto a los mediadores socio-culturales, en el relato de nuestras entrevistadas aparecen los contextos institucionales familiares y escolares, siendo los agentes de socialización las madres, padres e iguales (personas significativas cuya opinión es importante para ellas) por cuanto juegan un papel trascendente respecto a la conformación de su identidad, en la motivación de ciertos valores, actitudes y conductas, como también en la formación de su vida social.

Como se ha visto, la mayoría de las jóvenes, encuentran en su círculo familiar a la persona que más admiran. Para la agresora es la madre y para la mayoría de las víctimas sus hermanas mayores, siendo los rasgos más elegidos por las jóvenes como aspiraciones para alcanzar la entereza, la honradez, la capacidad de trabajo, el esfuerzo, la lealtad a la familia, la comprensión, el compromiso y la protección. Llama la atención que no aparezcan en el relato de las jóvenes entrevistadas aquellas personas que se encuentran en su círculo social inmediato (como amistades, compañeros/as de clase o profesores) ni personajes públicos (modelos, deportistas, etc.). En este sentido, las estudiantes entrevistadas revelan el peso que todavía cobran las experiencias de vida de los miembros de la familia como referentes para la formación de su identidad.

La familia, especialmente las hermanas mayores pasan a ser por tanto actores sociales transmisoras de valores de logro e interés por los estudios. La participación con la familia en actividades recreativas es una cuestión ausente en las familias de las entrevistadas, cuestión que ellas parecen extrañar (recordando su niñez) y anhelar (en la actualidad), si relacionamos este hecho con otros enunciados que aparecen en el relato

de las jóvenes, puede que la falta de participación en actividades recreativas se deba a los bajos ingresos de la familia, a las restricciones económicas y a las limitaciones de tiempo de la familia.

Desde la perspectiva sociocultural, confirmamos cómo la identidad personal (auto-concepto) se desarrolla y asienta sobre las bases de la individualidad y la influencia de la colectividad. Así por ejemplo, una de las jóvenes en el rol víctima se percibe negativamente en el ámbito académico, no solo por la propia comparación social lo que conlleva sentimientos de incapacidad en el plano intelectual, sino también, por las evaluaciones negativas de los otros significativos.

Siguiendo el enfoque del interaccionismo simbólico, a través de sus relatos vemos cómo los ambientes sociales juegan un papel muy importante sobre las actitudes y conductas de las jóvenes. Así tenemos por un lado, que las estrategias expresadas por sus referentes significativos de la vida cotidiana, padres, hermanos o amigas, pueden enseñarles qué despliegue de estrategias y/o emociones son, probablemente, las aceptadas en un ambiente específico y en una situación social específica. Pero por otro lado también vemos, cómo, a su vez, ellas pueden influenciar sobre sus iguales haciendo uso de estrategias interpersonales como el uso del humor o el apoyo social, por cuanto, ellas no solo dan y reciben apoyo, sino también, a través de la comunicación y la expresión de emociones (como el optimismo) logran fortalecer la amistad, lo que repercute positivamente respecto a sus creencias en el ámbito social.

### 7.2.2. *En cuanto al plano personal*

La apariencia personal, la competencia académica (y artística), las relaciones interpersonales (social), la conducta, las emociones y forma de ser, son dimensiones del auto-concepto a las que las alumnas entrevistadas hacen referencia en sus relatos de vida. A continuación se concluye respecto a sus creencias del YO.

En las entrevistas, las jóvenes dan gran importancia a la *apariencia física*; los sentimientos de seguridad y satisfacción por la imagen propia (muy relacionada con el valor a la belleza que ellas profesan) es un aspecto relevante, por ejemplo, en dos alumnas victimizadas (en los roles de víctima y agresora victimizada). En este sentido, pareciera ser que la externalización de dicha seguridad se torna compleja cuando se transforma en una diferencia. Si el maltrato entre iguales es un fenómeno de grupo y el grupo tolera mal la diferencia; cualquier alumno/a con alguna diferencia respecto a las “normas” implícitas o explícitas del grupo es más vulnerable a la victimización. Al respecto, en un estudio cualitativo llevado a cabo con estudiantes de secundaria de ambos sexos, los investigadores encontraron que los estudiantes que eran victimizados eran aquellos que diferían de la norma en cuanto a la apariencia física, el tipo de música que escuchaban, si tenían comportamientos extraños o vestían diferente (Varjas et ál., 2008).

Respecto al *ámbito académico*, encontramos que la mayoría de las alumnas manifiestan tener un bajo rendimiento académico (exceptuando una de las participantes en el rol de víctima). Tanto en nuestro estudio llevado a cabo en la primera fase de la investigación (estudio de corte cuantitativo), como en otros estudios anteriores (véase Austin y Joseph, 1996; Patterson, 1986; Wolke, Woods, Bloomfield, y Karstadt, 2000), se ha demostrado por ejemplo, que en términos de porcentaje, tanto los alumnos agresores como agresores victimizados tienen bajo rendimiento escolar, mientras que las víctimas tienen un alto rendimiento académico.

Una posible explicación a los resultados arrojados de los relatos, puede ser que, mientras para algunas jóvenes víctimas la experiencia de victimización en la escuela puede dañar emocionalmente, no bloquea a la joven en sus estudios, y por lo tanto, su rendimiento académico no se daña en la medida que la estudiante atribuya los buenos resultados académicos (competencia académica) a factores tales como el esfuerzo y a las propias capacidades. Por cuanto, el buen rendimiento podría ser una forma de enfrentar la victimización a través de la motivación de logro. Sin embargo, para aquellas víctimas con problemas de aprendizaje (en el caso de las dos víctimas

restantes) un bajo rendimiento académico vivido como experiencia de fracaso, incide en su auto-concepto respecto a su capacidad intelectual lo que conllevaría a generar ansiedad frente a los exámenes. Esto podría asociarse a la disminución del rendimiento académico, a estados displacenteros, malestares físicos y sentimientos de culpa y vergüenza.

Por otro lado, y tomando las aportaciones de Bandura (1986), las evaluaciones de los otros significativos (como los iguales) cobran relevancia cuando los estudiantes reciben *persuaciones positivas* (“tú sabes hacerlo”, “eres bueno/a para esto”) lo que ayuda a incrementar su autoeficacia; pero si son negativas (“eres tonta”; “no puedes hacerlo”) la reducen. Por otro lado, la *comparación que ellas hacen de sí misma con los demás*, fortalece su autoeficacia si comprueban que lo hacen correctamente sintiéndose bien consigo mismas al comparar su desempeño personal con el de los otros. No obstante, cuando los resultados de la comparación social son negativos conlleva sentimientos de incapacidad en el plano intelectual.

Respecto a la competencia académica y el acoso escolar, para una de las participantes del estudio, el incremento del rendimiento académico es motivo de envidia y rechazo de sus compañeras, así el logro académico alto (al igual que en la belleza) está marcado con la etiqueta de "diferente" y, a menudo su resultado es la exclusión. Esta visión esta en consonancia con estudios anteriores que señalan que características deseables como la inteligencia y un rendimiento académico alto, es una fuente de comentarios negativos en las interacciones entre mujeres adolescentes (Casey-Cannon et ál., 2001.; Cranham y Carroll, 2003; Eisenberg et ál., 2003).

Es interesante advertir que todas las alumnas en el rol de víctima, destaquen y valoren las artes. Pareciera ser que a través de la actividad artística ellas logran canalizar sus emociones, tal como señala Kelly (1985), el acto mismo de participar en un proceso creativo, facilita la liberación de energía a través de la acción corporal y el movimiento. Es así como, a través de la danza y el dibujo, ellas regulan sus emociones negativas (angustia, estrés y preocupación), como también, desarrollan y prolongan las emociones

de orgullo a partir de la comunicación no verbal. En este sentido, el orgullo surge cuando la joven se siente satisfecha consigo misma, sea cuando reconoce abiertamente su destreza o indirectamente cuando percibe que la acción de bailar o dibujar es una situación valorada por los otros positivamente. Esto repercute favorablemente en la construcción de una imagen positiva al menos en esta área. Por tanto, su estima se verá favorecida en la medida que tomen conciencia de sus emociones y sentimientos (desconcierto, miedo, rabia, dolor), reaccionen a la búsqueda de lo positivo que surge (valor u orgullo) y sean capaces de expresar y compartir con los otros esas emociones a través de este lenguaje no verbal. En síntesis, y desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, el arte para las jóvenes victimizadas les permite expresarse significativamente, les da la posibilidad de abrirse un espacio desde el que pueden vincularse con los otros actores y consigo mismas de una forma profunda a través del lenguaje simbólico.

No obstante, y en general las adolescentes víctimas en la escuela se perciben a sí mismas más negativamente en los dominios *emocional* y *social* (respecto a las relaciones interpersonales con iguales), en comparación con el rol de agresora y agresora victimizada. Por ejemplo, se ven a sí mismas como tristes, ansiosas, tranquilas, pasivas, fáciles de dominar e inseguras. En este sentido, investigaciones previas señalan que las víctimas de violencia escolar suelen presentar desórdenes emocionales como estrés, ansiedad y síntomas depresivos (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen y Rimpela, 2000; Seals y Young, 2003; Garrett, 2003), así como problemas de soledad y dificultades para integrarse socialmente en el grupo de compañeros (Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Storch y Masi-Warner, 2004).

Sin embargo, las autopercepciones de las participantes en el rol de víctimas relativas a las relaciones interpersonales respecto al contexto familiar, son más positivas que en los roles de agresora y agresora victimizada. Así, aunque las víctimas sostienen que en ocasiones se enfrentan en discusiones con sus padres, en general, se muestran satisfechas con su entorno familiar, mientras que por el contrario, las agresoras y agresoras victimizadas suelen informar de la existencia de relaciones hostiles y



desafiantes con ambos o uno de sus padres (Dekovic et ál., 2004; Kazdin, 1995), por cuanto es muy probable que la falta de cohesión familiar contribuya negativamente en la identidad personal entendiendo que una familia cohesionada apoya y anima a las jóvenes a expresar su identidad en la casa, en la escuela y en el tiempo libre.

En el rol de agresora, encontramos que se perciben a sí mismas como altamente competentes en el *dominio social* (respecto a las relaciones interpersonales con sus iguales) así como también, en la dimensión emocional. Este resultado va en la línea de lo apuntado por Angold y Costello (1993), quienes no encontraron una relación entre el comportamiento agresivo en adolescentes y la existencia de problemas emocionales. Así, por ejemplo, en nuestro estudio se ha constatado que los síntomas tanto de ansiedad y depresión se encuentran en el rol de víctima, lo que concuerda con Price (2013). En este sentido, Garnefski y Diekstra (1997) y Ge, Best, Conger y Simons (1996), han encontrado que el 5 u 8% de los adolescentes presentan sintomatología depresiva, lo que descarta que el comportamiento agresivo sea una fuente directa de estrés y ansiedad en la adolescencia. Muy al contrario, los datos reflejan que la mayoría de los agresores tienen una alta autoestima emocional (Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin y Wanner, 2004).

Una posible explicación es que, por una parte, la adolescente en el rol de agresora, tal como se aprecia en nuestros resultados, es una figura importante en su grupo de iguales e incluso popular (tal y como señalan Gilford-Smith y Brownell, (2003); Hawley y Vaughn; 2003 y Salmivalli, 1998) lo que les hace disfrutar de ciertos beneficios sociales que se reflejan en su bienestar emocional y social (Little, Brauner, Jones, Nock y Hawley, 2003). Por otra, parece ser que ciertas características de su personalidad (como el temperamento fuerte) y las estrategias de afrontamiento que ejecuta en respuesta al estrés provocado por eventos estresantes, le ayudaría a regular cualquier perturbación emocional.

Finalmente, el rol de agresora victimizada es el que presenta un cuadro más negativo de autopercepciones (tal como ya habíamos apreciado en la primera fase del

estudio). Comparte características tanto con el rol de agresora como con las víctimas, pero refleja el lado más negativo de cada uno de ellas. Así, por un lado, se valora más negativamente que la agresora en la dimensión *emocional* y *forma de ser*; imperan rasgos de conductas externalizantes que se dirigen hacia los demás como la agresión y la impulsividad, así como también, conductas internalizantes que se dirigen hacia el interior, como la soledad. Estos resultados coinciden con los encontrados en nuestro primer estudio de corte cuantitativo (primera fase) y los apuntados por Austin y Joseph (1996), quienes también encontraron en su estudio que el grupo de agresores y el de agresores victimizados diferían entre sí fundamentalmente en el dominio emocional. Por otro lado, las agresoras victimizadas se valoran más negativamente que las víctimas en el dominio social específicamente respecto a las relaciones interpersonales en el ámbito familiar.

En cuanto al *ámbito conductual*, todas las jóvenes manifiestan tener consideración por los demás. Esta conducta evidentemente esta relacionada con el valor de benevolencia expresadas por ellas hacia los más cercanos.

Tanto las conductas agresivas como las *conductas de liderazgo* se reflejan en el rol de agresora y agresora victimizada. Las conductas de liderazgo manifiestas por la agresora y agresora victimizada (como por ejemplo, organizar y manejar a un grupo), denotan tanto popularidad como confianza en sí mismas (éxito personal), en el intento de buscar reputación social fundamentada en el poder sobre el grupo. Lo anterior tiene relación con las conductas agresivas. Pellegrini (2002) observó que la agresión proactiva, es llevada a cabo con el objetivo de aumentar el estatus social con sus compañeros durante su vida escolar. Las personas que tratan de establecer liderazgo y dominio a través de las conductas agresivas, lo hacen con el fin de asegurar el éxito en el logro de la dominancia social (Pellegrini, 2002). Nuestros resultados son consistentes con los hallazgos de un estudio cualitativo en el que varias estudiantes admitían hacer *Bullying* a sus compañeros con el fin de obtener y mantener un papel de liderazgo dentro de sus grupos de pares (Varjas et ál., 2008).

A través de su relato, las jóvenes también hacen referencia a ciertas *conductas de afiliación* generadas en el seno de la amistad íntima. Cabe señalar que en ciertos grupos, se refuerzan los vínculos de afiliación a través de la intimidación hacia las compañeras. Esto nos indica que la influencia también parece motivar a las jóvenes agresoras a cumplir con las expectativas de sus pares y a comportarse de la misma manera que el grupo. Cediendo ante la presión no solo se obtiene aprobación, sino también se evita el rechazo ayudándose con ello a ajustarse a las normas del grupo. Estos datos dicen relación con lo señalado por Espelage (2001), haciendo alusión a que los adolescentes, en busca de la autonomía de sus padres, estrechan lazos con sus iguales para discutir problemas, sentimientos, temores y dudas. Esta cercanía y confianza en los compañeros junto con las presiones, es cada vez mayor cuando se busca estrechar lazos y alcanzar cierto estatus social.

Las jóvenes también manifiestan *conductas de retraimiento*, aunque estas conductas son vividas en gran medida en el rol de víctima. De acuerdo a su relato, dichas conductas son manifiestas desde pequeñas. Este es un dato no menor, considerando que a partir de entrevistas en profundidad realizadas a los padres de los niños víctimas, Olweus (1993) llegó a la conclusión de que los niños víctimas se mostraban cautos y sensibles desde una edad temprana. Por cuanto, si nuestras entrevistadas son de naturaleza retraída, esto las hace un blanco fácil para la intimidación, tal como señalan Cranham y Carroll (2003). Concluir que estar en silencio a menudo se expresa como un comportamiento social inaceptable, además de dar la señal de que son personas inseguras que probablemente no tomarán represalias si son atacadas o insultadas.

Los valores están estrechamente relacionados con los sentimientos humanos, pensamientos y comportamientos, por cuanto contribuyen al desarrollo de la personalidad y consecuentemente en las relaciones sociales, por cuanto el concepto de valor juega un papel importante en la vida de las personas.

Así, tenemos que los valores apreciados por las adolescentes entrevistadas independiente del rol de actuación son la *independencia*, la *autonomía* y la *libertad*, por cuanto todas buscan una *Apertura al cambio* en su vida cuando miran hacia el futuro. Ellas desean ser independientes en el actuar y en el pensamiento, y en este sentido, tal como señalan Tanti, Stukas, Halloran, y Foddy (2010), es durante la adolescencia donde generalmente los jóvenes comienzan a desear mayor autonomía de sus padres para comenzar a desarrollar su propia identidad personal.

En nuestro estudio, el valor de *independencia* personal se inserta en las proyecciones de futuro; en el deseo de un empleo remunerado para alcanzar algunas metas, como el poder viajar y en el abandonar la casa familiar. Este discurso es transmitido entre las nuevas generaciones de jóvenes: para lograr las metas propuestas en la vida se debe valorar el significado del trabajo. Sin embargo, en ocasiones los pensamientos ansiosos, la autocrítica y la inseguridad sobre la posibilidad de alcanzar o lograr resultados positivos en el futuro, pueden generar *miedo* y *preocupación*, especialmente en el *rol de víctima*. Tales preocupaciones se originan, de una parte, en las dificultades que encara cotidianamente en los estudios y, de otra, desde la conciencia que tiene acerca de la situación económica familiar y las formas en las que sus efectos pueden incidir en su alcance de metas e ilusiones referidas a estudios universitarios.

Todas nuestras entrevistadas piden libertad. Este deseo de mayor libertad se reflejada en la aspiración de mayor *autonomía* frente a sus padres, por cuanto es a través de la exaltación de su propia individualidad y capacidad de acción frente al deseo de tomar sus propias decisiones que ellas intentan reafirmar el yo. Cabe destacar que en sus discursos, el no comprometerse emocionalmente es otra forma de buscar la *autonomía*. Para ellas nadie (a excepción de quien engendra) les puede imponer su autoridad. Desde esta perspectiva pareciera ser que para las jóvenes la autonomía femenina y la libertad son sinónimos de bienestar personal que las aleja de la sumisión y la opresión.

El *auto-engrandecimiento del YO*, es otro de los motores que impulsa a las

jóvenes entrevistadas a la consecución de los valores de *logro* buscando el éxito personal mediante la demostración de competencias según criterios sociales, así como también, a la búsqueda del *poder* a través del status social. Así tenemos que, la motivación de *logro* frente al deseo de adquirir habilidades sociales para resolver situaciones de interacción social se instaura como meta en el rol de víctima. Para el rol de agresora, el logro de haber adquirido habilidades sociales es otro motor que la mueve a fortalecer el éxito personal a través de la demostración de dicha competencia. En sus proyecciones futuras, el valor de logro académico (en el rol de víctima y agresora victimizada) es un valor fundamental que las acercaría a la independencia y autonomía. En el rol de agresora y agresora victimizada, la motivación por el *poder* sobre el grupo conlleva el prestigio social; como preservar la imagen de chica fuerte o el deseo de ser influyente. Todos estos valores, son parámetros fundamentales en las referencias de las jóvenes cuando piensan en sí mismas.

Pero ellas, también optan por valores colectivistas, específicamente por la Auto-trascendencia. En este sentido, se aprecia que para todas las alumnas entrevistadas, si bien buscan un apertura al cambio en su vida y luchan por el auto-engradecimiento del YO, también centran su motivación en la preocupación por el bienestar de las personas más cercanas con las cuales mantienen contacto, lo anterior se traduce al valor de *Benevolencia*. El objetivo de la motivación del valor de benevolencia es la preservación y mejora del bienestar de las personas con las cuales ellas se encuentran en frecuente contacto personal (siendo servicial, leal o entregando amistad verdadera frente a aquellas personas que aprecian). No obstante, solo en el rol de víctima se manifiesta el convencimiento de que todas las personas (sean o no cercanos) deben recibir un buen trato (*Universalismo*). Si extrapolamos algunos de estos valores al comportamiento frente a situaciones de acoso escolar, en la primera fase del estudio tenemos que en el rol de víctima siempre impera su deseo de ayudar a quienes están siendo maltratados, independientemente de quien sea. Completando ésta visión con la segunda fase del estudio, podemos inferir que ésta conducta empática se deba posiblemente a que uno de los valores imperantes en su vida y que motiva a dicha conducta es el *universalismo*.

En relación al *poder* y al *rol de agresora*, se puede decir que los sentimientos predominantes en estas situaciones de maltrato entre iguales que no están inducidas por la rabia (agresión reactiva) son el sentimiento de poder frente al grupo. Si consideramos que en la agresión proactiva la emoción dominante es el placer o la estimulación generado por la dominación y/o por la humillación de la víctima, este acto no solo preserva la imagen de chica fuerte, sino también, aumenta su estatus social; más aún, si el ataque es en grupo, fortalece además la cohesión entre sus miembros.

En virtud de lo anterior, la reacción de ayuda frente a aquellos que están siendo intimidados dependerá de si los patrones valóricos de las estudiantes en los distintos roles, están representados por el individualismo o el colectivismo (especialmente por el universalismo).

### 7.2.3. *En relación al plano social-relacional.*

En general, entre las formas de relación que mantienen las jóvenes en el rol de víctimas, tenemos las *relaciones dependientes* y *de sumisión*. Las relaciones de dependencia las llevan a experimentar *emociones existenciales* como la nostalgia, angustia y preocupación, todas emociones desagradables que se desencadenan como una reacción de alarma frente a un peligro, (por ejemplo; ante la posibilidad de separación o distanciamiento de quien representa una amistad verdadera). Mientras que las relaciones de sumisión les llevan experimentar emociones morales, si bien aceptan determinadas situaciones, pueden experimentar el disgusto cuando reflexionan sobre este comportamiento sumiso, lo que les genera además estados de ansiedad. Este comportamiento tiene relación con su forma de ser (jóvenes inseguras, ansiosas, sensibles, tranquilas y tímidas \_Véase apartado 6.5.2.1 punto e). Al respecto Martín, Carbonero, Rojo y Blanco (2002) señalan que los sujetos en rol de víctima suelen ser poco asertivos, tímidos y con muchas dificultades para decir «no» (debido a pobres habilidades sociales por pasividad o déficit de habilidades sociales).

En tanto la agresora y la agresora victimizada, mantienen *relaciones conflictivas*

con los otros. Las relaciones conflictivas en el ámbito escolar en mayor medida generan en la agresora emociones existenciales como el orgullo, manteniendo así *relaciones de poder* al conseguir a través de dichas relaciones prestigio social, mientras que en la agresora victimizada relaciones conflictivas en la escuela generan más bien emociones morales como la rabia (ante las provocaciones). Dicha emoción la faculta para defenderse desencadenándose los comportamientos agresivos de ataque principalmente directos hacia quien representa la amenaza.

Las *relaciones afectivas* positivas de las jóvenes en general son expresadas a los abuelos, hermanos, novios y amigos. Estas relaciones van de la mano de emociones como la alegría y el amor, que activan comportamientos de gozo y disfrute, de entusiasmo, amor y entrega a la situación que se está viviendo, lo que las impulsa a la sociabilidad, que activa comportamientos que inducen al acercamiento entre sus pares más cercanos; mantienen la vivencia del bienestar por la compañía favoreciendo a la entrada en relaciones de intimidad.

Sin embargo, también tenemos que, el modelo de relación entre la mayoría de las entrevistadas y uno de sus padres es la *Distancia emocional*. Para las víctimas y agresora victimizada se aprecia la distancia entre ellas y la madre, no obstante curiosamente, en el rol de agresora se aprecia la distancia emocional con el padre. Estos resultados, están en consonancia con otras investigaciones. Por un lado, hay investigaciones donde se destaca que las niñas en el rol de víctimas reportan una relación negativa con sus madres percibiéndolas más críticas y mandonas (Rigby, 1993), y que la victimización vivida se asocia a la percepción de la falta de aceptación materna (Finnegan, Hodges, y Perry, 1998). Frente a esto podemos concluir por tanto, que de alguna forma la dinámica familiar vivida junto a esas madres críticas y exigentes favorece el comportamiento de sumisión en nuestras entrevistadas en el rol de víctima.

Por otro lado, un apego seguro con el padre, es un factor predictivo de las relaciones positivas con sus compañeros (Youngblade y Belsky, 1992), factor que también predice menos problemas de comportamiento (Williams y Kelly, 2005), de esta

forma, un apego seguro con el padre, se relaciona con conductas prosociales (Kerns y Barth, 1995) y bajos niveles de conflicto con sus compañeros (Ducharme, Doyle, y Markiewicz, 2002; Lieberman et ál., 1999). Por cuanto, tal como señala Flouri y Buchanan (2003), la falta de protección de su padre, percibida por los hijos, se relaciona negativamente con la conducta de acoso. Es importante señalar que, tanto para la agresora como para la agresora victimizada la distancia emocional con uno de sus progenitores es el acontecimiento más doloroso vivido, más que cualquier otro, mientras que para las víctimas, es el hecho de ser víctima de *bullying* lo más doloroso, quizás porque a pesar de sentir la distancia emocional respecto a sus madres de alguna forma se sienten protegidas en el seno familiar.

En cuanto a los principales acontecimientos problemáticos y estresantes vividos en la infancia y adolescencia, existe un cierto acuerdo entre los diversos autores (Byrne, Davenport y Manzanov, 2007; Moreno y del Barrio, 1995) en considerar que los ámbitos escolares, familiares y sociales, son aquellos que recogen la mayor parte de los acontecimientos experimentados como estresantes. Así tenemos que en el área escolar, son los cambios de centro educativo, cambios de ciclo, repetición de curso, bajo rendimiento escolar y acoso escolar, entre otros los que producen mayor estrés; En el área familiar son los conflictos en la relación con los padres, enfermedad grave de un miembro de la familia, pasar mucho tiempo solo, entre otros; y en el área social, la pérdida de un/a amigo/a, la ruptura con el/la novio/a, y el rechazo de los pares.

A partir del relato de las participantes, se desprende que el estar envueltas en situaciones de acoso escolar es un eslabón más en la cadena de eventos dolorosos y/o estresantes que emergen de las relaciones interpersonales en la vida escolar, familiar y extra-familiar.

En el rol de agresora, se han vivido problemáticas como la enfermedad crónica de su padre (alcoholismo) y conflictos en el hogar producto de los efectos del alcohol. Este hecho es percibido por la niña como un evento responsable del cambio de su propia personalidad. De acuerdo a su relato la vergüenza y la decepción de tener un padre



alcohólico la llevó a forjar una personalidad más dura frente a la decisión de actuar como "padre" responsable de su madre y hermana menor. Se puede advertir entonces, que ella ha tratado de hacerle frente al alcoholismo convirtiéndose en una persona ruda, con mucho éxito en la escuela respecto a su estatus social, pero que internamente vive en secreto la preocupación constante acerca de la situación en su hogar: como el temor que el padre alcohólico se hiera o muera.

Estos antecedentes son coincidentes con lo señalado por Needlman (2004) al afirmar que es muy probable que un padre que está bebiendo no esté disponible o sea incapaz de hacerse cargo de las necesidades de sus hijos. Entre los efectos del alcohol aparecen las peleas entre los padres y la pérdida o ninguna disposición de dinero para el sustento de la familia, lo que lleva finalmente a la falta de vinculación entre sus miembros. Frente a esto los hijos pueden responder de manera diferente a la presión de tener un padre alcohólico. Y una forma de rebelarse sería exteriorizando su ira y adoptando comportamientos destructivos como el acoso escolar.

En los roles de víctima y agresora victimizada no solo han tenido que vivir situaciones problemáticas (como el incremento del tiempo que el cuidador/a pasa fuera de hogar, enfermedad de un miembro de la familia o problemas económicos y abandono parental). A lo largo de sus historias de vida han acumulado diferentes tipos de victimización como por ejemplo: 1) empleo adolescente, 2) abuso sexual, y 3) maltrato físico y emocional por parte de uno de sus padres.

En cuanto al empleo adolescente, tenemos que frente a una enfermedad no solo el enfermo debe asumir ciertas consecuencias, como por ejemplo dejar de trabajar, sino también, los hijos deben adecuarse y asumir ciertos roles ajenos a su competencia. En el relato de una de las víctimas, nos cuenta que muchas veces debe asumir las *tareas del hogar*, además de aportar con la economía del hogar con un *empleo remunerado*. A través de sus narraciones, se percibe el impacto físico reflejado en la falta de sueño y el estado de cansancio permanente, producto de las largas horas de trabajo.

Se constatan asimismo emociones desagradables referidas a la culpa ante la tensión surgida entre su voluntad de trabajar aportando el dinero a sus padres y su deseo de desembarazarse del empleo y así dedicar más tiempo en sus estudios ya que ella es consciente del bajo rendimiento escolar manifiesto. En este sentido, Correa (2004) señala que cuando el empleo se realiza en edades tempranas, el trabajo puede interferir con los estudios y consecuentemente en el proceso de aprendizaje. Por tanto, las consecuencias como estudiante al llevar a cabo un trabajo remunerado en paralelo a sus estudios (como el cansancio, la fatiga y consecuentemente la falta de atención) pueden ser uno de los tantos factores que inciden en su bajo rendimiento escolar.

El *abuso sexual reiterado* fuera del hogar (desde una edad temprana en su vida; 8 y 15 años de edad) también a sido vivido por una de las entrevistadas en el rol de víctima. Esta experiencia de abuso sexual indudablemente conlleva maltrato psicológico por tanto, como señalan Glaser (1993) e Intebbi (1998) este maltrato constituye un factor de riesgo para sufrir otras situaciones abusivas en la medida que dicha experiencia las vuelve pasivas y emocionalmente vulnerables. Podemos decir entonces, que sus experiencias de desigualdad (dominio y sumisión) podrían estar contribuyendo a mantención el rol de víctima de abuso sexual y de acoso escolar en la escuela.

En el rol de agresora victimizada, el maltrato físico/emocional ejecutado por la madre, sugiere por una parte, que las prácticas punitivas vividas en el hogar (tanto verbales como físicas), reflejan la reacción extrapunitiva de las adolescentes agresoras victimizadas. Es decir, ante una familia que fomenta un tipo de personalidad punitiva, la reacción ante una forma de maltrato escolar será "la búsqueda de la venganza", descargando sus propias frustraciones internas y tensión agresiva sobre los otros. Sheras (2002) identifica la falta de implicación o calor por parte del cuidador principal y el uso del castigo físico entre los factores ambientales que contribuyen al comportamiento de intimidación.

A razón de lo expuesto en este apartado, parece probable que la exposición a diversas formas de victimización vividas en el tiempo, refleja la adversidad en varios

contextos de la vida de las jóvenes entrevistadas. Por lo tanto, es probable que al ser poli-victimizadas estén propensas a experimentar la victimización por sus compañeras en la escuela, por algún miembro de la familia, y por otros individuos dentro de sus barrios o comunidades. Para estas adolescentes, pareciera ser que la victimización representa más una “condición de vida” que un conjunto de eventos aislados. En este sentido, la poli-victimización no sólo representaría la acumulación de factores de estrés y ansiedad, sino también, muy probablemente favorezca al incremento de carencias relacionadas con las habilidades sociales (como la asertividad) y personales (como estrategias de afrontamiento productivas) que normalmente ayudan a moderar los efectos negativos de la victimización.

En este estudio se observa que las estrategias de afrontamiento utilizadas por las jóvenes frente a diversas problemáticas vividas a lo largo de su historia de vida son: a) Las Estrategias dirigidas a la *modificación de la situación*. b) Las Estrategias dirigidas a *abordar la situación mediante la reorientación de la atención hacia otros estímulos*, c) Las estrategias orientada al *Cambio de la respuesta emocional* y d) Estrategias referidas a la *Expresión emocional*.

En cuanto a las Estrategias dirigidas a la *modificación de la situación*, es la estrategia de *Apoyo social por razones emocionales* la que utilizan estas jóvenes (independiente del rol de actuación) con el fin de aliviar emociones negativas. Este *Apoyo emocional* lo buscan en distintos miembros de su red social próxima; hermana, novio y amigas. Por cuanto, el compartir aquello que les sucede está reservado para aquellas personas que están unidas a ellas con un vínculo intenso de complicidad y confianza; dicha estrategia les ayuda a desahogarse. La *inexistente búsqueda de apoyo social emocional* en los padres, tiene como causa principal el distanciamiento producto del excesivo tiempo dedicado por la madre al trabajo, el distanciamiento filio-parental producto de la decepción y los conflictos dentro del ambiente familiar.

Cuando se trata de solucionar un problema, siguen demandando *apoyo social* ahora por *razones instrumentales* ya sea buscando *consejo* en el contexto de sus iguales

o *asistencia* (ayuda concreta) en el contexto familiar. Así encontramos que, el contar su historia a alguien y escuchar los *consejos* del otro (especialmente en el contexto de sus iguales; novio y mejor amiga), les da la oportunidad de reevaluar la situación problemática y reinterpretarla encontrando nuevas estrategias o formas de afrontamiento para manejar esos problemas. La *asistencia* o *ayuda concreta* la encuentran en la madre, hermana mayor y tía. Para las jóvenes, son estos adultos del género femenino quienes cuentan con más recursos para ofrecer asistencia (ayudar en la realización de tareas, acompañarlas y dar la cara junto a ellas frente a un problema y cobijar frente a situaciones de maltrato (parental o acoso escolar).

Si analizamos esta estrategia de *búsqueda de ayuda concreta* en el contexto familiar (que se acerca más al valor y sentido de dependencia) y la necesidad de autonomía demandada por las entrevistadas, pareciera ser que es un comportamiento contrapuesto en las jóvenes, pero son dos caras de la misma moneda, dos polos que llevan al equilibrio. Tal como señalan Coleman y Hendry (2003) y Kimmel y Weiner (1998), la autonomía y la interdependencia son dos rasgos complementarios del crecimiento normal, estos autores sugieren que el equilibrio se da aunque el adolescente maximice sus reclamos de autonomía dentro de la familia, y maximice su sentido de interdependencia y pertenencia dentro del grupo de amigos y compañeros.

Cuando se trata de resolver ciertas situaciones, tanto la agresora como la víctima utilizan la estrategia de *resolución directa* con el fin último de modificar una situación interpersonal y así disminuir el malestar, tristeza, o disgusto. Es interesante advertir que una misma estrategia de afrontamiento puede resultar eficaz ante una situación que se puede manejar (como pedir disculpas tras un agravio), pero ineficaz a la hora de enfrentar sucesos que quedan fuera del control como por ejemplo, cuando se es víctima de *bullying*. Así, manifestar las emociones a la responsable de lo ocurrido (agresora) con el fin de cambiar las cosas, puede generar impotencia al ver que las situaciones de acoso se vuelven a repetir.

En base a lo anterior, tenemos que en el rol de agresora se hace frente a los

problemas estresantes con estrategias que son más adaptables y útiles a la hora de resolver un problema, mientras que, la víctima y agresora victimizada, frente a las adversidades hacen uso de la *estrategia de Evitación o Abandono conductual*, estrategia que es utilizada como una manera de regular el enojo o la rabia. Estos resultados concuerdan con Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis y Gruen (1986), ellos apuntan que cuando la situación es percibida como transformable los sujetos aplican estrategias de afrontamiento dirigidas directamente hacia el problema. No obstante, cuando la problemática se valoraba como inmodificable y por lo tanto hay que aceptarla, las estrategias más utilizadas por los sujetos eran las de evitación.

En cuanto a las Estrategias dirigidas a *abordar la situación mediante la reorientación de la atención hacia otros estímulos*, tenemos que todas las jóvenes hacen uso de la estrategia de *comparación social*. Compararse emocionalmente con otras personas que han sufrido un evento igual al suyo, así como también, llorar con y por el otro, les sirve: para mejorar el estado emocional desagradable, generar mayor afiliación entre el grupo de iguales, obtener información de cómo superar su situación para finalmente adquirir nuevos modelos de estrategias de afrontamiento.

A través de las estrategias de afrontamiento relacionadas al acoso escolar, nos damos cuenta cómo las jóvenes victimizadas de una u otra forma se resisten a los ataques. Esta resistencia, tal como señala Wade's (1997), se refleja a través de la distracción cognitiva o mediante la distracción conductual (por ejemplo a través del acto de bailar), mediante estas estrategias tratan de soportar, abstenerse e impedir el poder y agresión ejercida por sus iguales. Aunque éstas estrategias puede que no ayuden a lograr éxito inmediato para parar los actos agresivos, estos pequeños actos, incluso “volviéndose invisibles” a través de la danza, pueden entenderse como estrategias de supervivencia frente al acoso escolar.

Otra de las estrategias utilizadas en el rol de víctima son los diálogos internos consigo misma (*estrategia de rumiación*), pero esta forma de afrontamiento se vuelve ineficaz, por cuanto no le ayuda a entender por qué tiene que vivir situaciones de

*bullying*. Por lo demás, estos diálogos internos reavivan en ella emociones negativas, como la rabia, la culpa y autocrítica, emociones que la llevan a concluir que es responsable de sus problemas. Para la agresora, ciertos eventos dolorosos forman parte del crecimiento personal, en el sentido que ellas usan un evento de vida para un cambio en su desarrollo psicológico, como por ejemplo; adquirir una personalidad más resistente y autosuficiente le lleva al convencimiento de adquirir la suficiente fortaleza como para transformarse en una chica “fuerte y ruda” manteniendo así su estatus social.

Respecto a las estrategias orientada al *Cambio de la respuesta emocional* encontramos que, tanto la agresora como la agresora victimizada, utilizan la estrategia de *Expresión de emociones contrarias* para manejar una situación y/o emociones morales como la *vergüenza*. Así se refugian en la expresión de la alegría a través del humor como una forma de mitigar el dolor o la tristeza. En este caso, si bien las alumnas estarían regulando superficialmente sus emociones ya que sólo cambian la expresión externa al expresar alegría frente a su grupo de iguales sin un cambio interno congruente (por ejemplo, en algunos casos la pena sigue latente frente a la falta de cohesión familiar o frente al acoso escolar), la alegría a través del humor podría considerarse quizás, como una fortaleza emocional. Esta estrategia empleada en una situación de acoso escolar (caso agresora victimizada), podría ser interpretada como una forma de trivializar el impacto o importancia del acoso. Sin embargo, puede ser vista como una estrategia de supervivencia, donde el objetivo es tratar de ocultar al agresor los efectos negativos (como la pena, vergüenza o impotencia) como consecuencia de la intimidación.

La estrategia de *aceptación*, solo es utilizada por una de las víctimas y está relacionada a la aceptación de tener que ejercer un trabajo remunerado. Las razones que explica la joven del por qué estudia y trabaja (efectuando tanto actividades económicas y tareas del hogar) en lugar de solo estudiar, está vinculada con problemáticas relacionadas a la difícil situación socioeconómica de su hogar. No obstante, el trabajar no es una situación que ella ha elegido, pero sin embargo igualmente acepta evidenciando así su reacción sumisa típica de su rol (Olweus, 1998) que combinada con

sus valores de auto-transcendencia (en cuanto a lo que ella busca es la integridad familiar, valorando la armonía y jerarquía del grupo familiar) se sacrifica por el bien común familiar.

En relación a las Estrategias referidas a la *Expresión emocional* encontramos que, las emociones parecen mostrarse dependiendo del contexto y de la situación. Tanto la joven en el rol de agresora como en el de agresora victimizada deciden *inhibir o suprimir sus sentimientos* negativos por los siguientes motivos: para no mostrar debilidad frente a un grupo de conocidos (y preservar así su imagen social de chica “ruda”) y/o para no sufrir el juicio externo negativo (fundamentalmente fuera de del círculo íntimo) al explicitar sus sentimientos de dolor frente a la falta de apoyo maternal. Al parecer, el ocultar las emociones negativas viene dado en el intento de evitar un coste social alto; por ejemplo, verse frente a los demás como una perdedora.

La descarga emocional viene de la mano del cambio de residencia a otra región del país (en el rol de agresora victimizada) y tras una situación de *bullying* (en rol de víctima). Ambas situaciones son hechos que se escapan del control de las alumnas.

#### 7.2.4. *Imaginando su futuro*

Las alumnas se muestran en general optimistas y esperanzadas respecto a su futuro académico y personal. Creen que tienen probabilidades de vivenciar sucesos positivos como entrar a la universidad, titularse y conseguir un buen trabajo que les permita ser independientes. Cabe señalar que en el caso de una de las víctimas, frente a su visión de futuro aparece un sesgo de temor frente a la posibilidad de no conseguir sus metas en el ámbito académico. Este temor viene de la mano de las dificultades que tienen en los estudios y el hecho de tener que compatibilizar sus estudios con el trabajo remunerado. Al reunirse ambos factores, la situación de la joven es más compleja y difícil.

No obstante, según lo señalan Folkman y Moskowitz (2000) las emociones

positivas (como el optimismo) cumplen las funciones de ayudar a mantener la fuerza, lo que permite mantener la perseverancia y afrontar situaciones difíciles. Así, como señala Pereyra (2006) quien otorga la fuerza es la esperanza, es ella la que nos permite afrontar la adversidad con entereza, a través de una actitud de resistencia y persistencia incluso en situaciones desfavorables que nos presenta la vida. García Bacete y Doménech Betoret (2000) señalan que las emociones positivas como la esperanza, afectan favorablemente el nivel de motivación interna y externa que nos ayudan a ejecutar diversas tareas, como también, enfrentar los desafíos, por lo que es de esperar que todas nuestras entrevistadas alcancen con éxito sus metas.

### **Reflexiones finales de la investigación**

Si bien la primera fase del estudio nos permitió indagar aspectos generales respecto a las variables personales, familiares y escolares y el papel que juegan estas en la dinámica del acoso escolar, la segunda fase no solo ayudó a las participantes a expresar sus propias vivencias respecto a su identidad y experiencia dentro de la dinámica del *bullying*. A nosotros, como espectadores de estos relatos, nos ha permitido:

1) Comprender que las adolescentes envueltas en la dinámica del acoso escolar, independientemente del rol de actuación, han vivido a lo largo de su historia situaciones de victimización.

2) Alejarnos de la idea de que las víctimas de la intimidación son pasivas y débiles. A través de sus relatos nos hemos dado cuenta que sus respuestas frente a situaciones de victimización dan cuenta de que tienen las fuerzas para hacer cambios en sus propias vidas aunque sea haciendo uso de estrategias pasivas. Dado que muchas veces eligen estrategias de afrontamiento poco adecuadas para enfrentar las situaciones de acoso escolar, dichas estrategias las llevan a experimentar emociones negativas desagradables (como la rabia, el miedo o la culpa), por cuanto no siempre son conscientes de la fortaleza que hay en su interior y eso las lleva a creer que son más débiles.

3) Que el afecto, la aceptación de uno mismo, el crecimiento personal, la



autonomía, las relaciones positivas, la aceptación social, la cohesión e integración social (tanto familiar como escolar) se acumulan a las diversas dimensiones del ser; al auto-concepto, a la auto-regulación, a la auto-realización, al auto-crecimiento, y a la identidad personal y social.

4) Que situaciones estresantes, como ser víctima de abuso sexual y de acoso escolar pueden dejar huellas imborrables que conjugadas con otras variables tanto personales como sociales, pueden llegar a entorpecer el desarrollo de su identidad pudiendo generar una crisis de identidad.

Por último, el trabajo llevado a cabo respecto a la identidad de nuestras participantes no deja ninguna duda de que ellas, en medio de la vorágine en los distintos ámbitos de sus vidas, donde han tenido que lidiar con los rasgos más duros de una sociedad (la fuerza y la violencia), miran hacia adelante, algunas de frente otras de reojo hacia el futuro, movidas por el deseo de "floreecer" en lugar de "languidecer" por cuanto TODAS ellas tienen un gran propósito en la vida, llegar a ser felices de forma individual y colectiva.

Respecto a las limitaciones del estudio, a pesar de que consideramos que este trabajo contribuye a la literatura científica existente hasta el momento sobre problemas de acoso escolar, reconocemos que presenta algunas limitaciones que pasamos a comentar: en primer lugar, el reducido tamaño del colectivo estudiado, imposibilita la generalización de los resultados. No obstante, en base a esta limitación surgió la idea de centrarnos sobre casos concretos lo que ha permitido profundizar por vías cualitativas en los procesos de construcción de la identidad de las jóvenes envueltas directamente en la dinámica del *bullying*. Así mismo, los resultados aquí presentados fueron de utilidad para orientarnos en el diseño de una propuesta de intervención destinada a mejorar la calidad de vida de las víctimas de violencia escolar, así como fomentar la convivencia pacífica en los centros de enseñanza estudiados (véase capítulo 8). En segundo lugar, en la fase 2 del estudio dado que la participación fue voluntaria y los estudiantes que participaron fueron mujeres que se identificaron en uno de los roles, los resultados del

estudio sobre la identidad no incluye el aporte de ambos géneros.

En cuanto a las perspectivas futuras de investigación: si bien, para la recogida de información hemos considerado la opinión de otros informantes a parte de los/las estudiantes, a saber: psicopedagoga y algunos compañeros (a través de entrevistas informales en la segunda fase del estudio), sería interesante incorporar en futuras investigaciones a los profesores, padres y madres como informantes de cuestiones tales como la forma de ser de los/as jóvenes, las relaciones y conflictos entre ellos. Tomando como base los resultados de nuestro estudio, creemos que sería importante analizar separadamente el papel del padre y de la madre, puesto que ambos contribuyen de modo diferente en el bienestar de las jóvenes.

Sería interesante también implementar la propuesta de intervención dirigida a evitar o paliar las situaciones de acoso y valorar tanto el proceso mismo de aplicación del programa como sus efectos o resultados. Esto permitiría examinar por un lado, si el programa cumple con los objetivos propuestos, contenidos, metodología etc. (Véase anexo 4, ejemplo de “Hoja de registro de evaluación de actividades” como una de las estrategias aplicables en la evaluación del proceso), valorando así los aspectos positivos y las debilidades del programa, esto permitiría determinar los aspectos que se pueden mejorar. Por otro lado, valorar si los resultados contribuyen a evitar o paliar las situaciones de acoso, permitiría replicarlo en distintos establecimientos educacionales.

Dado que contamos con las directrices para la elaboración del libro álbum (aspectos didácticos de la historia), base que sustenta la futura elaboración del prototipo del libro álbum (maqueta), se puede buscar financiamiento para una posible publicación como material educativo.

## PARTE III.

# PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

## Capítulo 8

# LINEAMIENTOS PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

### Introducción

En este apartado se presenta una propuesta de intervención educativa, en base a los resultados obtenidos en el estudio. La propuesta está orientada a mejorar las relaciones interpersonales en el centro escolar y prevenir los problemas de acoso entre iguales. En primer lugar, se analizan las acciones que se llevan a cabo en los centro educativos estudiados. Posteriormente, se formulan los objetivos para el programa, se valoraran las estrategias metodológicas posibles tanto para profesores, alumnos y padres, y se dan ejemplos de posibles acciones/actividades que se pueden llevar a cabo, así como lineamientos de procedimientos de evaluación de la intervención.

#### *8.1. Accionar de los centros educativos frente al acoso escolar.*

En cuanto a las medidas y actuaciones de los centros educativos que participaron en el estudio, dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento educativo “El Libertador” se señala bajo el epígrafe “análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas)”, que existe un “*desconocimiento por parte de los profesores de estrategias y métodos para el trabajo con niños con autoestima negativa, niños conflictivos y desconocimiento de técnicas de trabajo con padres desvinculados*”

*de la labor pedagógica*". También como debilidad se contempla las *"bajas expectativas y olla visión negativa que el profesorado tiene de su alumnado como estudiante"*.

No obstante podemos decir que a su favor, que el PEI del centro educativo está orientado a favorecer las relaciones de convivencia entre los alumnos y profesores, la autonomía y responsabilidad de los estudiantes. Así, dentro del PEI se establece un Plan de Convivencia, cuyos objetivos son a grandes rasgos incrementar un clima de centro y de aula positivo basado en *"relaciones interpersonales de afecto, aceptación, respeto y diálogo que sirvan de modelo al sistema de relaciones existente en el barrio"* donde se encuentra el establecimiento. Así mismo, dentro del manual de convivencia de ambos establecimientos se establecen las "Normas del Reglamento Interno" en donde se contemplan las sanciones para los alumnos que transgreden las normas de convivencia a través de conductas que dicen relación con la interrupción, la indisciplina, el absentismo, el vandalismo y agresiones esporádicas entre los estudiantes.

Sin embargo a través de sus líneas, se deja entrever un sistema normativo que se está relegando únicamente a la aplicación de sanciones. Hay que recordar que, aunque se cita la negociación y mediación como técnicas que se deben aplicar frente a situaciones de conflicto, los profesores admiten como debilidad la falta de preparación respecto a estas técnicas para llevarlas a cabo ante situaciones conflictivas entre alumnos. Esta situación es claramente una situación negativa para la convivencia. Por otro lado, a pesar de que en uno de los documentos se postula de forma taxativa que, además de las competencias académicas se deben enseñar otras competencias "transversales" entre las que se encuentran el desarrollo de la formación ética, el crecimiento y autoafirmación personal, no se consideran entre sus prioridades los aprendizajes de habilidades sociales, emocionales y morales como ejes claves para erradicar los diversos tipos de violencia y agresiones.

Dado que nuestro trabajo estudia la problemática del Acoso Escolar, se echó en falta la existencia dentro del PEI de ambos establecimientos, de una directriz que orientara y dirigiera la atención específica a la problemática del acoso escolar,

determinando y coordinando las actuaciones a realizar con todos los implicados. Si bien los establecimientos cuentan con un plan de convivencia, solo se favorece el *clima de centro* a través del reglamento interno, pero no la erradicación de problemas específicos de *acoso o maltrato entre los estudiantes*. Considerando además que, por ejemplo, el grado de eficacia que tienen las técnicas para la resolución de conflictos (como la ayuda entre iguales y la mediación) sirven para las situaciones en donde se producen enfrentamientos entre iguales, resolver malos entendidos entre compañeros o conflictos que tengan diversas soluciones, no sirve para aquellas situaciones de acoso en donde existe un claro desequilibrio de poder y en donde las relaciones entre ambas partes no se ven mejoradas, pues el agresor no experimenta sentimiento empático hacia la persona agredida (a menos que se encuentre en su círculo más cercano).

## 8.2. *Propuesta de intervención anti acoso escolar*

La siguiente propuesta de intervención se define en base a 3 líneas de actuación que responden por un lado a las sugerencias de especialistas tales como Ttofi y Farrington (2011), Jones, Doces, Swearer y Collier (2012), quienes han analizado un porcentaje importante de programas de intervención (véase capítulo 3, del marco teórico). Estos investigadores sugieren que la mayoría de los programas anti-bullying efectivos apuestan por una intervención en donde todos los miembros del establecimiento educativo son partícipes de esta. Así mismo, resaltan el entrenamiento en habilidades socio-emocionales (dirigida a los jóvenes) y la formación específica en estrategias anti-bullying.

Por otro lado, la propuesta tiene una base “mesosistémica” (Bronfenbrenner, 1979), por cuanto, la intervención se plantea no solo con todo la comunidad educativa y con la comunidad en general (por ejemplo, asesoría de parte de universidades cercanas al establecimiento educativo, participación de la policía, consultas médicas), sino además, se busca producir interacciones entre los distintos microsistemas, es decir,

profesores y alumnos; profesores y padres; profesores, padres y alumnos; padres como pareja y entre los padres del centro, etc.

Y por último, nuestra propuesta emerge de los principales resultados arrojados en el estudio. Así por ejemplo, tomándonos de estos resultados, en la propuesta se destaca: 1) el aspecto afectivo-relacional como una solución al *bullying* dirigida no solo a los jóvenes, sino también, a profesores y a padres, 2) Entrenar en habilidades de comunicación y expresión de sentimientos y emociones de todos los implicados y no sólo de los estudiantes, a saber, trabajar tanto con las madres como con los padres, en nuestro estudio la necesidad de estrechar los lazos con sus padres es un aspecto no satisfecho y deseado tanto por las chicas agresoras (respecto a su padre) como para las víctimas y agresoras victimizadas (respecto a sus madres).

No obstante, tomando en cuenta, además, las debilidades expresadas a través del PEI, también se han considerado estas como parte importante a abordar en la propuesta que busca prevenir el acoso entre los escolares del establecimiento educativo “El Libertador” (véase Cuadro XXIV).

CAPÍTULO 8. Lineamientos propuesta de intervención.

CUADRO XXIV. Principales resultados arrojados en el estudio y debilidades manifiestas en los centros.

	ACTITUD FRENTE A LA VIOLENCIA	VALORES, MOTIVACIONES Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	RELACIONES INERPERSONALES	AMBITO ESCOLAR	AMBITO FAMILIAR
Debilidades manifiestas por los profesores (entrevistas informales y PEI)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dentro del Plan de convivencia de uno de los establecimientos NO se contempla el Acoso Escolar como un problema de convivencia escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desconocimiento por parte de los profesores de estrategias y métodos para el trabajo con niños agresivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desconocimiento por parte de los profesores de estrategias y métodos para el trabajo con niños conflictivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bajas expectativas y/o visión negativa del profesorado respecto al alumnado como estudiante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desconocimiento de técnicas de trabajo con padres desvinculados de la labor pedagógica.</li> </ul>
Agresor/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>Actitud positiva frente a la violencia en general.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Baja empatía hacia las víctimas</li> <li>Valores predominantemente individuales.</li> <li>Ausencia del valor universalista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relaciones positivas entre iguales disminuidas (fuera de su círculo de amistad).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bajos niveles de calidad de vida escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Baja percepción de apoyo emocional familiar.</li> </ul>
Agresor/a victimizado/a		<ul style="list-style-type: none"> <li>Baja empatía hacia las víctimas</li> <li>Bajos niveles de calidad de vida relacionada con el plano emocional y autoestima.</li> <li>Baja percepción de apoyo emocional de parte de profesores y compañeros frente al bullying.</li> <li>Valores predominantemente individuales.</li> <li>Ausencia del valor universalista.</li> <li>Impulsividad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relaciones positivas entre iguales disminuidas</li> <li>Bajos niveles de calidad de vida amigos dentro del establecimiento educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gusto por la escuela disminuido</li> <li>Bajo rendimiento escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Experiencia de maltrato infantil.</li> <li>Baja percepción de apoyo emocional familiar</li> </ul>
Víctima		<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrategias de afrontamiento evitativas.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Gusto por la escuela disminuido.</li> <li>En algunas víctimas, dificultades de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Baja percepción de apoyo emocional familiar.</li> </ul>

Como lo refleja el cuadro anterior, los alumnos no son los únicos responsables en el mantenimiento de la dinámica del acoso escolar, por cuanto las actividades no solo



deben ir dirigidas a intentar cambiar el comportamiento de los alumnos. Por cuanto, si la dinámica del acoso es promovida por diversas variables, así también, el trabajo de intervención tiene que abordarse desde todos los ámbitos de la comunidad escolar; el alumno, el profesorado, el centro educativo, y los padres de nuestros alumnos. Por esta razón, nuestra propuesta contempla cinco niveles de actuación: la escuela en su totalidad, el profesorado y grupo-clase, el alumno y tutorías, la escuela-familia, y la comunidad.

### **I. La Escuela y su organización**

Las actividades que se lleven a cabo en este nivel, están enfocadas a implicar a todo el centro educativo. Para favorecer la superación de las creencias a favor de la violencia y especialmente, en la reducción de conductas de acoso escolar, es preciso:

#### *a. Respecto al establecimiento educativo en general:*

- Reposicionar los ejes articuladores de las relaciones interpersonales tanto en el Manual de Convivencia como en el Reglamento Interno de los centros educativos. En este sentido se deben contemplar acciones específicas de “NO AL ACOSO ESCOLAR”.
- Tanto los profesores, padres y alumnos deben tener una mayor participación en cuanto a la creación de normas, sanciones y procedimientos para modificar el comportamientos de acoso escolar. Estas deberán ser incorporadas dentro del reglamento interno de centro. Es importante advertir que tanto las normas como las sanciones deben ser claras, deben mantenerse en el tiempo y necesariamente padres y profesores deben hacerlas cumplir. Un ejemplo de sanción podría ser:
- No expulsar y no enviar a casa a los estudiantes infractores (puesto que enviar a casa a un alumno tras haber cometido un acto agresivo es una forma de refuerzo de dicha conducta) por cuanto, podría: 1) enviarlo inmediatamente a un aula específica donde lo recibirá el psicólogo o un adulto de confianza, de esta forma existe más probabilidad que el estudiante pueda expresar sus

emociones y pensamientos y 2) darle un plazo máximo para que realice un trabajo comunitario.

- Para todos los alumnos implicados directamente en la dinamica del acoso escolar, especialmente en las agresoras y agresoras victimizadas quienes tienden a ocultar sus emociones, promover instancias a través de talleres la expresión de estas a través de actividades artísticas. Por ejemplo, talleres de educación artística y/o de arte-terapia. Con estas actividades no solo se promueve la expresión de emociones sino también el valor de las relaciones interpersonales, el bienestar personal, la autoestima, la comunicación y el auto-conocimiento.
  
- Frente a la ausencia de valores universales en la dinámica del acoso escolar, como una forma de acercarse a dicho valor se podría partir por:
  - a) Apadrinar hogares. Planificar y coordinar como curso visitas periódicas de los alumnos, desde 4° básico hasta 4° medio a los hogares apadrinados por el establecimiento educativo. Por ejemplo, organizar eventos solidarios realizando actividades tales como: 1). visitar Hogares de menores apoyándoles mensualmente (con mercadería, materiales educativos, etc). 2) Los alumnos de E. Media, pueden compartir experiencias con jovenes que asisten a centros de rehabilitación, dentro del plan de prevención de consumo de drogas y violencia, o visitar hogares de ancianos o adultos mayores del vecindario apoyándoles con mercadería y/o ropa, y una instancia para compartir con los abuelitos. 3). Campaña cajas de navidad, 4) Campañas de recolección de Juguetes para niños de hogares, 5) Realización de “Días de Ropa de Calle” para generar recursos para las diversas actividades (1 por trimestre).
  - b) Replicar a nivel escolar la "Campaña abrazos gratis", una iniciativa mundial basada en la amabilidad. Esta iniciativa, que ha recorrido más de 80 países desde que fuera creada por los artistas australianos Juan Mann y Krista Brennan en junio de 2004, se basa en la premisa de que muchos gestos y emociones son universales, y el más importante de ellos es el

abrazo, que se ofrece gratis para "hacer sentir mejor a los demás". La campaña adquirió notoriedad cuando la banda australiana Sick Puppies la incluyó en uno de sus vídeos musicales en 2006, y desde entonces los participantes de todo el mundo cuelgan sus vídeos con abrazos gratis en la web de Youtube.

- c) Trimestralmente instaurar y llevar a cabo a nivel de establecimiento actividades referidas a un valor: por ejemplo, el de tolerancia a las diferencias, respeto, compañerismo, entre otros.

*b. En cuanto a profesores y padres:*

- Formación de profesores y padres en cuanto a la adquisición de conocimientos: de conceptos, detección del acoso y estrategias de actuación frente a los distintos roles de actuación en la dinámica del acoso escolar. Además, ambos actores, deben adquirir un contrato de compromiso de implicación en la implementación de las diversas estrategias a abordar en la intervención del acoso escolar.

A continuación se presenta una serie de estrategias y actividades tipo que podrían llevarse a cabo a nivel de escuela y organización (Cuadro XXV).

Cuadro XXV. Nivel de intervención: escuela y su organización.

NIVEL	DEBILIDADES	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	EJEMPLO DE POSIBLES ACCIONES/ACTIVIDADES
<b>ESCUELA Y SU ORGANIZACIÓN</b>	<p>Dentro del Plan de Convivencia NO se contempla el <i>Bullying</i> como un problema de convivencia escolar.</p> <p>En el Reglamento Interior del establecimiento "El libertador", sólo se establecen las normas y sanciones de algunas agresiones, sin contemplar los procedimientos para modificarlos.</p> <p>De acuerdo al Proyecto Educativo Institucional de ambos establecimiento, existe desconocimiento por parte de los profesores de estrategias y de métodos para el trabajo con estudiantes que presentan problemas de agresividad.</p>	<p>a. <i>Reposicionar en el Manual de Convivencia y en el Reglamento Interno los ejes articuladores de las relaciones interpersonales.</i></p> <p>b. <i>Participación en el Reglamento de Régimen Interno (RR): revisión y acuerdos de la Comunidad Educativa de las normas, sanciones y procedimientos, para modificar comportamientos de acoso escolar.</i></p> <p>c. <i>Promover la expresión de emociones.</i></p> <p>d. <i>Promover valores.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Reorganizar el manual de Convivencia</b> estructurándolo de acuerdo a nuevas líneas a establecer y consensuar entre los diversos actores (profesores y alumnos), sobre la base de acciones preventivas.</li> <li>■ <b>Establecer en el centro educativo políticas escolares anti-acoso escolar</b> con la participación de los diferentes agentes que intervienen en la escuela (profesores, padres y alumnos).</li> <li>■ <b>Formación de profesores y padres</b> en cuanto a la adquisición de conceptos, detección del acoso y estrategias de actuación frente a los distintos roles.</li> <li>■ <b>Adquirir un contrato de compromiso de implicación en la implementación</b> de las diversas estrategias a abordar en la intervención del acoso escolar.</li> </ul> <p><b>Orientación a profesores y padres respecto al maltrato infantil.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Sensibilizar a la comunidad educativa acerca del acoso escolar a través de una campaña de divulgación en el centro educativo mediante Guías, folletos, seminarios etc., sobre el acoso escolar (directrices para alumnos, padres y profesores).</li> <li>■ Incorporar en el reglamento de régimen interior normas y sanciones específicas para los problemas de acoso escolar.</li> <li>■ Establecer mecanismos para la expresión individual y confidencial del alumnado (buzón de alumnos, entrevistas individualizadas con tutores)</li> <li>■ Entrenamiento para todo el personal de la escuela y los padres acerca de la dinámica del acoso escolar.</li> <li>■ Cursos de capacitación para el profesorado acerca del acoso escolar. Cursos de capacitación para los entrenadores o monitores (personas que van a trabajar con los estudiantes en el rol de agresores y víctimas).</li> <li>■ Incorporar en la Escuela de Padres la problemática del acoso escolar.</li> <li>■ Sensibilizar a la comunidad educativa acerca de lo que es y de lo que supone el maltrato infantil.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Implementar talleres de educación artística y/o de arte-terapia.</li> <li>■ Realizar a nivel de establecimiento una "Campaña abrazos gratis", una iniciativa mundial basada en la amabilidad.</li> </ul>

## II. Profesorado y grupo-clase:

Los resultados de nuestra investigación han revelado que los estudiantes en el rol de agresor presentan creencias a favor de la violencia, su percepción acerca de las relaciones positivas con sus pares es más bien baja al igual que su percepción de calidad de vida escolar.

De igual modo, las víctimas experimentan menos gusto por la escuela y los agresores victimizados perciben bajos niveles en la percepción de calidad de vida en la relación a los amigos, y en las relaciones positivas con sus profesores. En este sentido, la actuación del profesor determina en cierta medida el nivel de motivación y satisfacción con el que el alumno desarrolla sus tareas y las relaciones (positivas o negativas) que pueden llegar a mantener con sus compañeros, por cuanto, es de vital importancia:

- Que el profesorado ofrezca a sus alumnos mensajes positivos en su que hacer educativo *estableciendo vínculos afectivos y estrategias comunicativas no violentas*. Entre éstas estrategias estarían: darse un tiempo para dialogar y conocer los intereses de sus alumnos, utilizar el lenguaje corporal a través de la mirada y expresión facial, utilizar un timbre de voz claro y firme pero cálido – renunciando a los gritos, sarcasmos e ironías- cuando se dirija a sus alumnos. Estas estrategias en definitiva, permitirán generar un clima adecuado frente al proceso de enseñanza-aprendizaje y consecutivamente favorecerá la calidad de vida escolar de los alumnos.
- Favorecer la motivación y *eleva sus expectativas* respecto a los alumnos como medio de favorecer la *calidad de vida escolar*: proponiendo actividades adecuadas a las características y estilos de aprendizaje del alumnado, dejando de lado las pobres expectativas respecto del futuro escolar de los alumnos (una de las debilidades que manifiesta el profesorado en ambos centros educativos).

- En nuestro estudio, encontramos que los alumnos *agresores victimizados* afirman (aunque con un atisbo de dudas) que sus profesores los tratan injustamente en comparación a como tratan al resto de los alumnos. Es en esta instancia donde el profesorado debe fomentar el autoconcepto; resaltar los logros que alcanzan, ayudándoles a sentirse “ buenos” en algo (a través de actividades lúdicas, deportivas, académicas, extraescolares...etc.), que él/ella (y sus compañeros) oigan los comentarios positivos que se hacen acerca de su persona. De esta forma, el sentirse reconocido por esta figura importante afianzará su autoconcepto escolar y el trabajo de autoestima que se hará en las tutorías.
- Instaurar en el aula el *aprendizaje cooperativo*. Esta estrategia hará que los alumnos mejoren y legitimen la conducta de pedir y proporcionar ayuda, como el afianzamiento de los lazos de compañerismo y amistad, mejorando además, la motivación y las oportunidades de aprendizaje.

En este nivel, se busca por tanto, incrementar en los alumnos el *sentimiento de pertenencia de grupo*. Esto permitirá una mayor disponibilidad de apoyo social, especialmente en las víctimas y agresores victimizados. Así mismo, el *tomar conciencia como grupo-aula de las consecuencias negativas de la violencia y especialmente el acoso escolar*, así como la *reflexión sobre la problemática del acoso*, se logrará desarrollar en los alumnos creencias y actitudes contrarias a cualquier conducta agresiva entre los escolares.

A continuación se presenta una serie de estrategias y actividades tipo que podrían llevar a cabo el profesora a nivel de grupo clase (Cuadro XXVI).

Cuadro XXVI. Nivel de intervención: profesorado y grupo clase.

NIVEL	DEBILIDADES	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	EJEMPLO DE POSIBLES ACCIONES/ACTIVIDADES
<p>PROFESORADO Y GRUPO CLASE</p>	<p>En la fase 1 del estudio, un porcentaje no menos de estudiantes manifiesta creencias a favor de la violencia.</p>	<p>a. <i>Reducir las creencias a favor de la violencia.</i>                      b. <i>Adquirir conocimientos y reflexionar sobre los problemas que genera el acoso escolar</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Sensibilización</b> sobre los efectos negativos que tiene la violencia al deteriorar las relaciones positivas y el contexto en el que se produce.</li> <li>▪ <b>Concienciación de la problemática del acoso escolar</b>, reconocimiento de gravedad y análisis de situaciones vividas y nivel de implicación en las mismas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Talleres con actividades (debates y trabajos en grupo) en base a las imágenes de violencia expuesta en los noticieros, en el barrio, en el colegio en el hogar (violencia real). Dar uso al álbum ilustrado con los relatos reales recogidos en las autobiografías (fase 2 del estudio).</li> <li>▪ Talleres con actividades (debates y trabajos en grupo) en base a las imágenes de violencia expuesta en películas, dibujos animados (violencia ficticia)</li> <li>▪ Talleres de conocimiento y reflexión acerca de la problemática del acoso: Definición de implicados, tipos de agresiones, consecuencias negativas para todos y soluciones al problema a través de grupos de discusión.</li> <li>▪ Adquirir un compromiso entre el grupo-aula de conductas anti-acoso escolar.</li> </ul>
	<p>c. <i>Promover en el aula relaciones interpersonales entre profesoras y alumnos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Potenciar elementos afectivos</b> en la relación profesor-alumno.</li> <li>▪ <b>Favorecer la comunicación</b> (lenguaje verbal y no verbal)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Evitar confrontaciones personales con los alumnos, evitando actitudes y comentarios que puedan afectar a la autoestima</li> <li>▪ Intervenir de manera positiva, utilizando el buen humor, cordialidad, amistad, cercanía, conocer y llamar a los alumnos por su nombre, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover valores a través de actividades lúdicas: respeto, amistad, sentimiento de grupo, solidaridad, comprensión y entendimiento mutuo.</li> <li>▪ Habilidades y estrategias para ser un espectador eficaz: no sumarse a la agresión, apoyar a persona victimizada, acabar con la situación si es posible, informar.</li> <li>▪ Habilidades para comunicar la situación de bullying: a quién informar, cómo pedir ayuda.</li> <li>▪ Participación e implicación con las comunidades cercanas para que aprendan la importancia de involucrarse en cuestiones que afectan a su entorno.</li> <li>▪ Crear redes de apoyo social: con los alumnos mayores, se pueden implementar actividades como “adoptar” a uno de los niños agredidos por sus pares (sea víctima o agresor victimizado), para procurarles un modelo positivo a seguir ( en cuanto a la asertividad, postura ante las dificultades etc.), así como su amistad, acompañarlos en el recreo, a la salida del establecimiento, etc.</li> </ul>
<p>d. <i>Promover relaciones positivas entre los alumnos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Potenciar valores</b> como herramienta básica para promover buenas relaciones interpersonales entre iguales.</li> <li>▪ <b>Consensuar normas</b> de aula así como límites y rutinas de aula.</li> <li>▪ Promover <b>técnicas de aprendizaje cooperativo</b></li> <li>▪ Promover habilidades y estrategias para ser un espectador eficaz: apoyar al compañero victimizado, acabar con la situación si es posible, informar a los adultos.</li> <li>▪ Promover habilidades para comunicar la situación de bullying: a quién informar, cómo y cuando pedir ayuda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover valores como herramienta básica para promover buenas relaciones interpersonales entre iguales.</li> <li>▪ <b>Consensuar normas</b> de aula así como límites y rutinas de aula.</li> <li>▪ Promover <b>técnicas de aprendizaje cooperativo</b></li> <li>▪ Promover habilidades y estrategias para ser un espectador eficaz: apoyar al compañero victimizado, acabar con la situación si es posible, informar a los adultos.</li> <li>▪ Promover habilidades para comunicar la situación de bullying: a quién informar, cómo y cuando pedir ayuda.</li> </ul>		

### III. Alumno y tutorías:

En este nivel, se pretende guiar a cada uno de los estudiantes implicados directamente en la dinámica del acoso. Por tanto, se llevarán a cabo estrategias concretas hacia la víctima, el agresor y el agresor victimizado, a través de tutorías.

#### a) En los agresores

Las medidas que proponemos son:

- Reducir las creencias a favor de la violencia y al acoso escolar, a través de la *sensibilización* en cuanto a los efectos negativos que esta conlleva, al deteriorar las relaciones positivas en el contexto en el que se produce.
- Guiar a *tomar conciencia específicamente en la problemática del acoso escolar*, reconociendo la gravedad de sus conductas, las consecuencias negativas no sólo en sí mismo, sino también, en todos aquellos que están a su alrededor (generar preocupación por el otro). Se le hará comprender y aceptar que las conducta de acoso escolar (cualquiera sea su forma), no estarán permitidas.
- Facilitar que pueda contar sus problemas a una figura adulta (psicólogo, psicopedagogo, tutor).
- Favorecer procesos reflexivos en todos los ámbitos, al resolver un problema interpersonal y en situaciones de aprendizaje escolar (al resolver tareas de comprensión lectora, producción escrita, resolución de pronlemas matemáticos, entre otros).
- Potenciar autoconcepto, para ello se sugiere aplicar algún instrumento que oriente al tutor en que ámbito del autoconcepto trabajar. En nuestro estudio se encontró que en el rol de agresora expresa (aunque solapadamente) el sentimiento de envidia hacia la belleza (autoconcepto apariencia).
- Potenciar la empatía y el pensamiento desde la perspectiva de los otros.
- Potenciar el respeto y tolerancia por las “diferencias” individuales. Este punto es de vital importancia considerando que en nuestro estudio la etiqueta de



"diferente" impuesta por los jóvenes, a menudo, tiene como resultado la exclusión.

- Realizar un análisis de la nueva normativa del centro en cuanto al acoso escolar y las sanciones (en este sentido también se deben manifestar las consecuencias positivas o “ganancias” de dejar las conductas de acoso escolar).
- Respecto a lo anterior, se pueden utilizar herramientas próximas a los jóvenes los medios audiovisuales; un cortometraje para su análisis, por ejemplo “Súper niño bully”<sup>1</sup>, o analizar la letra del video clip “responsable”<sup>2</sup> que utiliza el Hip Hop como medio de concientizar acerca del acoso escolar. La letra permite a los alumnos hacer una retrospectiva al origen del problema del acoso escolar.
- Favorecer su *calidad de vida escolar* (elevando su rendimiento mediante el empleo de técnicas de estudio, hábitos de trabajo y refuerzo de áreas escolares donde los agresores presentan mayor dificultad).
- Orientar en la *mejora de su desarrollo emocional hacia los demás*; empatía hacia los compañeros victimizados sean o no parte de su círculo de amistad, entrenando además, habilidades que favorezcan su *desarrollo moral* (entrenamiento en valores universales).

**b) En las víctimas:**

Se emplearán las siguientes medidas de apoyo (estas medidas también estarán dirigidas al agresor victimizado):

- Entrenamiento en *estrategias de afrontamiento activas* no solo frente a una situación de acoso vivida, sino también, en otras situaciones problemas que se le presenten en la vida.

---

<sup>1</sup> Es un cortometraje para la televisión chilena (producido para MTV y UNICEF). El corto narra la historia de un adolescente llamado Diego (apodado "iPod") y que es maltratado por tres compañeros de su colegio, quienes lo intimidan, le quitan su iPod y graban un video que posteriormente suben a un sitio web que parodia a YouTube. Su padre (quien ejerce violencia intrafamiliar), ve el video y, en vez de apoyar a su hijo también se burla de él. En el colegio el profesor y el orientador del establecimiento tampoco toman en cuenta a Diego. Finalmente, y luego de reiterados maltratos, y en un camarín del colegio, el adolescente muere frente a los ojos de sus compañeros acosadores.

<sup>2</sup> El autor del video clip es Joan Arman, en el se retratan tres tipos de implicados: el agresor, el cómplice y la víctima.

- *Estrategias relacionales* como: solicitud de ayuda tanto a los adultos como a los pares.
- Se le entregará *supervisión* de algún adulto en los recreos, no dejarle solo/a en el patio, proporcionarle un alumno ayudante que le cuide y oriente en su actuar (que le enseñe indirectamente estrategias de habilidades sociales).

**c) En los alumnos agresores victimizados:**

Al igual que en el caso de los agresores, se buscará reducir las creencias a favor de la violencia, a través de la *sensibilización* de la no violencia y la *toma de conciencia de la problemática del acoso escolar*. Al igual que a la víctima, se les proporcionarán:

- Medidas de apoyo y protección (por ejemplo; el profesorado prestará atención en las horas de recreo, se le proporcionará un alumno ayudante *\_preferentemente de un curso superior\_* que le oriente indirectamente a través de su actuar estrategias de habilidad social).
- Enseñarle a ser reflexivos; evitar las provocaciones, aprender a pedir disculpas.
- En las tutorías, el profesor también *favorecerá su autoconcepto* especialmente respecto al ámbito académico, relacional y familiar, tanto de forma indirecta a través de un *lenguaje positivo* (hay que recordar la autoestima del adolescente depende en gran medida de lo que oye y le dicen) como con actividades específicas que potencien su autoconcepto. En este sentido, también se deberá orientar a los padres a través de una serie de *actividades para desarrollar en casa* que, favorezcan un ambiente familiar cálido, afectivo y de apoyo emocional (actitudes lejanas con el maltrato familiar que este alumno experimenta) además de un *lenguaje positivo*, todo con el fin de contribuir con una autoestima positiva.

En la medida que se conjuguen todas estas acciones el/la joven agresor/a victimizado/a poco a poco irá enriqueciendo su bienestar emocional; dejará de sentir

## CAPÍTULO 8. Lineamientos propuesta de intervención.

soledad y miedo. Como en este rol se perciben bajos niveles de calidad de vida en relación a la amistad dentro del establecimiento, como medio de acercarse de forma positiva a los otros se orientará en la capacidad de ejercer y defender los propios derechos pero de forma asertiva, pero sin dejarse manipular y sin agredir o manipular a los demás (estrategias de *asertividad*).

A continuación se presentan una serie de estrategias y actividades tipo que podrían llevarse a cabo a nivel de tutorías (Cuadro XXVII).

Cuadro XXVII. Nivel de intervención: alumno y tutoría.

NIVEL	DEBILIDADES	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	EJEMPLO DE POSIBLES ACCIONES/ACTIVIDADES
ALUMNO Y TUTORIAS	De acuerdo a la investigación y al Proyecto Educativo Institucional de ambos establecimientos, el ambiente escolar se caracteriza por conductas agresivas entre los estudiantes, y el uso de un lenguaje impropio entre los alumnos.	<p>a. Favorecer el apoyo emocional hacia los alumnos frente a situaciones de acoso escolar.</p> <p>b. Promover desarrollo emocional en todos los participantes de la dinámica del acoso escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Otorgar <b>condiciones mínimas de seguridad</b> en el centro.</li> <li>■ Emplear <b>medidas de apoyo a los alumnos</b> que están inmersos directamente en la dinámica del acoso escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Intervención inmediata en las situaciones de acoso escolar transmitiendo la tolerancia cero ante ese tipo de comportamientos.</li> <li>■ Incrementar la vigilancia en los lugares donde se producen las agresiones.</li> <li>■ Entregar a la víctima (y agresor victimizado) estrategias efectivas de autoprotección : solicitud de ayuda y entrenamiento en habilidades de asertividad frente a una situación de acoso vivida u observada,</li> <li>■ Proporcionarle un alumno ayudante que le cuide y oriente en su actuar..</li> <li>■ Emplear medidas de ayuda y medidas disciplinarias para el agresor (y agresor victimizado).</li> <li>■ Entregar información a las familias: entrevista individual con cada una de las familias del alumnado implicado garantizando la confidencialidad de la información.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Mejorar empatía</b> y estimular desarrollo moral en los alumnos agresores y agresores victimizados.</li> <li>■ <b>Incrementar autoconcepto</b> en los alumnos agresores victimizados</li> <li>■ <b>Entrenar en estrategias de autorregulación emocional</b> productivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Medidas para extender la actitud de ayuda y comprensión hacia las víctimas.</li> <li>■ Actividades para estimular la adopción de perspectiva y de respuesta emocional, pensando y reflexionando sobre las situaciones que nos provocan emociones con el fin de pasar posteriormente a la comprensión y empatía de las emociones en aquellos que nos rodean.</li> <li>■ actividades donde los alumnos/as aprendan identificar qué les gusta y qué les disgusta de ellos mismos. Alentarles a que se sientan cómodos expresando sus sentimientos a un compañero/a.</li> <li>■ Para reducir impulsividad desarrollar actividades de: auto-instrucciones, respuesta demorada, solución de problemas, repasar y corregir tareas.</li> </ul>	
		<p>c. Desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje y su concreción en hábitos y técnicas para el estudio eficaz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Mejorar motivación ante el estudio.</b></li> <li>■ Potenciar <b>hábitos de estudio y habilidades de auto-regulación</b> en el aprendizaje.</li> <li>■ <b>Reforzar el aprendizaje en técnicas de estudio</b> y estrategias cognitivas que sean específicamente necesarias.</li> <li>■ <b>Refuerzo y apoyo de áreas escolares</b> donde presentan mayor dificultad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Entrenar al estudiante a generalizar el aprendizaje a hechos de la vida cotidiana. Reforzamiento positivo. Guiarle al cambio de atribuciones de logros y fracasos.</li> <li>■ Planificación del estudio: entregar orientaciones respecto a las condiciones ambientales adecuadas para estudiar, guiar al estudiante a elaborar un horario de acuerdo a las características personales fijando objetivos concretos a corto y largo plazo de acuerdo a las exigencias de las asignaturas. Verificar constancia en el cumplimiento del horario planificado, revisarlo periódicamente con las correcciones oportunas. Enseñar auto-instrucciones (como estrategia de auto-regulación).</li> <li>■ Entrenar al inicio del año escolar en técnicas de estudio como: Fragmentaciones, exploraciones, subrayados, resúmenes y análisis de la estructura de los textos.</li> <li>■ Asignarle al alumno otro estudiante monitor para que le guíe en aquellas materias donde encuentra dificultad.</li> </ul>

#### **IV. Unión Familia, escuela y comunidad.**

##### **a) Unión familia y escuela:**

En este nivel, se busca implicar a los padres en el proceso de intervención, en primer lugar informando de los resultados de este estudio, ofreciendo ayudas y solicitando su colaboración. En nuestro estudio, lamentablemente, encontramos familias que crean condiciones que favorecen la dinámica del acoso escolar (como el maltrato infantil, la falta de apoyo emocional y los reiterados conflictos entre los miembros de la familia). Desde esta perspectiva, se debe enseñar a los padres ya sea a través de tutorías y/o escuela de padres a:

- Proporcionar directrices para mantener como pareja una disciplina consistente en el hogar acordando normas y hacerlas cumplir: negociar el estilo de relación con su hijo/a; modificar formas de discutir, negociar las normas y las reglas; negociar el nivel de supervisión y control familiar, darle facilidades al/la joven de interactuar con su grupo de iguales.
- Dotar a los padres de habilidades de comunicación basadas en un estilo de comunicación inductivo, así como de estrategias funcionales de resolución de conflictos.
- Ya que los jóvenes agresores, víctimas y agresores victimizados perciben bajo apoyo emocional familiar, se debe entrenar a la familia a compartir más tiempo de ocio familiar ( a través del deporte, el arte, etc.) y a tomar una actitud de escucha activa, así como también, a expresar de forma positiva sus emociones.
- Los *bajos niveles de calidad de vida escolar percibidos* por algunos adolescentes, especialmente en el rol de agresor/a y agresor victimizado, es una variable que también puede actuar como factor de riesgo para ejercer conductas de acoso escolar. En este sentido, la escuela deberá: guiar a los padres en la dedicación de tiempo de calidad hacia la educación de sus hijos y vincularse en la labor pedagógica (los profesores en las reuniones de padres pueden enseñarles a cómo favorecer hábitos y técnicas de estudio, por ejemplo.

- Incentivar a los padres a mantener un rol activo en la comunicación profesor-padre: hablar con el profesorado, asistir a tutorías, pedir ayuda si se necesita, etc.

Como vemos, el centro educativo puede poner en marcha fórmulas de colaboración entre la escuela y la familia que faciliten la búsqueda conjunta de soluciones para afrontar con mayores garantías estos problemas que por lo demás son compartidos, planificando encuentros a través de escuelas de padres y talleres específicos (donde puedan participar diferentes profesionales: expertos en el tema *de acoso escolar, maltrato infantil* \_y otros profesionales (como profesores, psicólogos, psicopedagogos) donde puedan analizar, reflexionar, comentar y debatir formándose en áreas concretas.

#### **a) Unión escuela y comunidad**

Considerando que la comunidad, debe actuar como un agente integrador de las aportaciones de sujetos, grupos e instituciones, el objetivo en este nivel es abrir cauces de participación del ámbito socio-comunitario favoreciendo el desarrollo de la actividad escolar con el fin de promover una convivencia positiva entre los alumnos. En este sentido, se pueden incorporar estrategias tales como:

- Promocionar la participación de voluntarios mayores (adulto mayor) que brinden ayuda a los jóvenes envueltos en la dinámica del acoso escolar: apoyo, acompañamiento y orientación ya sea mediante visitas como a través de contacto telefónico (1 vez por semana). Extender este apoyo y acompañamiento a la familia: servir de figura de referencia en situaciones de abandono, maltrato, relaciones familiares conflictivas u otras.
- Realizar convenios con universidades cercanas al entono con el objetivo de que estas, les entreguen a la comunidad educativa asesoramiento: charlas específicas acerca del *bullying*, debates, foros, campañas de divulgación, distribución de material informativo, etc.
- Medidas de coordinación y cooperación con otras entidades y organismos como los *servicios Sociales Comunitarios* donde trabajan psicólogos, asistentes

sociales, entre otros ( y en donde se pueden derivar casos graves de acoso escolar o familias con problemas de violencia).

- En Chile, en comparación con otros países de Latinoamérica, la imagen que niños y adolescentes (y en la población en general) tienen de Carabineros de Chile es muy positiva; inspira respeto y seguridad. Una buena estrategia podría ser coordinar con Carabineros (policías) charlas destinadas a entregar información a los escolares relacionados con la violencia y el acoso escolar.
- Realizar actividades con líderes comunitarios, por ejemplo; líderes estudiantiles del establecimiento educativo o líderes estudiantiles nacionales (universitarios) que puedan contar vivencias personales y/o cercanas de situaciones de acoso escolar, superadas satisfactoriamente o resueltas.

A continuación se presentan una serie de estrategias y actividades tipo que podrían llevarse a cabo la familia, escuela y comunidad en su conjunto (Cuadro XXVIII).

CAPÍTULO 8. Lineamientos propuesta de intervención.

Cuadro XXVIII. Nivel de intervención: familia, escuela y comunidad.

NIVEL	DEBILIDADES	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS	EJEMPLO DE POSIBLES ACCIONES/ACTIVIDADES
FAMILIA Y ESCUELA	En el estudio los estudiantes expresan desconexión de los padres de la labor pedagógica.	<p>a. <i>Que los padres adquieran conocimiento acerca del acoso escolar.</i></p> <p>b. <i>Promover calidad del vínculo afectivo padres-hijos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enseñarles a los padres a <b>detectar problemas de acoso</b> en sus hijos.</li> <li>▪ <b>Intervenir en las “escuelas de padres” promoviendo valores de estima</b> hacia la infancia.</li> <li>▪ <b>Reducir maltrato infantil</b> en el hogar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Talleres de concientización de las consecuencias negativas para todos los involucrados en situaciones de acoso entre escolares.</li> <li>▪ Talleres de orientación acerca de las respuestas de los padres en el caso de que el hijo sea agresor y/o víctima de acoso y espectador.</li> <li>▪ Incorporación de temas de derecho del niño en la escuela de padres.</li> <li>▪ Talleres de reflexión sobre la importancia de su estilo de interacción familiar</li> <li>▪ Formación de padres en cuanto a materias de crianza</li> <li>▪ Dar a conocer los efectos negativos del maltrato en los niños a través de películas, imágenes.</li> <li>▪ Establecer con la familia, una buena política de sanciones congruentes con las aplicadas en la escuela.</li> </ul>
COMUNIDAD	Falta de apoyo de agentes comunitarios	<p>c. <i>Fortalecer la implicación de la familia como vía para elevar la calidad de vida escolar de sus hijos.</i></p> <p>d. <i>Abrir cauces de participación e intervención del ámbito socio-comunitario en el desarrollo de la actividad escolar que promueva una convivencia positiva.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Instruir a las familias sobre materias escolares</b> y comunicar los logros de los niños y niñas.</li> <li>▪ <b>Pautas educativas y de relaciones</b> hijos.</li> <li>▪ Coordinación con el Centro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asesoramiento en cuanto al control sobre la conducta académica del niño (hábitos de estudio, disciplina y técnicas de aprendizaje).</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recursos del entorno: <b>Incorporar medidas de coordinación y cooperación</b> con otras entidades y organismos (Policías, centros de salud, Universidades, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participar en actividades de Apertura de Centro a la Comunidad.</li> <li>▪ Coordinación escuela y equipo Psicológico Municipal, asistentes sociales, psicopedagogos, carabineros de Chile (Policía),etc.</li> </ul>



**V. En síntesis**

Desde un punto de vista ecológico, la propuesta de intervención se basa en la creación de vínculos entre los contextos de desarrollo y en la evitación del quiebre entre ellos: familia-escuela, familia-alumno, escuela-comunidad, joven-comunidad, etc. Esta forma de intervención ofrece una vía al desarrollo de relaciones positivas entre los diferentes contextos, un mayor conocimiento y comprensión mutuo y por lo tanto una forma de prevención de las conductas desajustadas, tanto en los jóvenes como en sus familias.

### 8.3. *Directrices de evaluación de la intervención*

De acuerdo a literatura, el proceso de evaluación debe tener dos objetivos: por una parte, conocer cómo se han implantado las actividades programadas (evaluación del proceso) y, por otra, describir los efectos del programa en los participantes (evaluación de resultados). Por ello, a continuación se presentan las directrices para llevar a cabo la evaluación del programa propuesto.

a) *La evaluación del proceso:*

Es la evaluación que se realiza durante la aplicación de la intervención y tiene por objetivo esencial la mejora y perfeccionamiento de la misma. Esta evaluación se inicia en el momento de la puesta en marcha y ejecución del programa. De esta forma podemos tomar decisiones sobre posibles cambios que surjan en el camino para que la intervención se pueda llevar a cabo con éxito. Las estrategias que se podrían emplear en este tipo de evaluación serían las siguientes:

- Entrevistas con las personas que participan directamente en la implementación del programa (profesores y alumnos).
- Observación directa de las actividades del programa.
- Por medio de registros.

En cuanto al registro de las actividades, se ha diseñado a modo de ejemplo una “Hoja de registro de evaluación de actividades”. El objetivo de estas fichas será valorar el proceso de intervención y específicamente, la efectividad de cada una de las actividades que contemplaría el programa. De acuerdo a las dimensiones e indicadores señalados en la Tabla. XXIX, se abordan los ítems que configuran la hoja de registro ya confeccionada (véase anexo 4). A continuación se señalan las dimensiones y los indicadores correspondientes.

## CAPÍTULO 8. Lineamiento propuesta de Intervención

Cuadro XXIX. Indicadores a abordar en las “Hojas de registro de evaluación de actividades”.

DIMENSIONES	INDICADORES
Elementos curriculares	- Contenido
	- Metodología
	- Recursos materiales
	- Objetivos alcanzados
Elementos personales	- Participación de los alumnos
	- Actitudes de aceptación y cooperación
	- Afianzamiento de las relaciones con y entre alumnos
	- Satisfacción de los alumnos respecto a la actividad.
Observaciones	- Sugerencias
	- Dificultades encontradas

Cada hoja de registro consta de cuatro partes:

### 1) *Primera parte*

Se registran los aspectos generales: el nombre de los encargados de llevar a cabo la actividad, el objetivo general y específico de la actividad, título de la actividad, curso en el que se aplicó la actividad, el nivel de actuación donde aplicó (grupo-aula, tutoría, escuela en su totalidad o familia), el tiempo aproximado dedicado a la actividad (donde debe señalar los minutos o días) y la(s) fecha(s) de aplicación. Los dos últimos indicadores, servirán para ver en qué medida los profesores se implicaron en la intervención y la consecución de las actividades a través del tiempo.

### 2) *Segunda parte*

En la segunda parte se evalúa, mediante una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta puntuables de 1 a 5, los siguientes aspectos: el contenido de la actividad en relación a los objetivos, la metodología utilizada, el material didáctico y la participación de los alumnos, grado en que han sido alcanzados los objetivos, generación de actitudes de aceptación y cooperación entre compañeros, y afianzamiento de las relaciones con y entre los alumnos.

### 3) *Tercera parte*

En la tercera parte, se evalúa mediante una escala de diferencial semántico (de 0 a 10 puntos), el grado de satisfacción de los alumnos respecto a la actividad (Entretenida - aburrida, fácil - difícil, etc.).

### 4) *Cuarta parte:*

Finalmente, se incluyen tres preguntas abiertas relativas a las sugerencias para mejorar la actividad y las dificultades encontradas por el docente y los alumnos al llevarla a cabo.

Como es obvio, cada una de las técnicas (Likert y Diferencial Semántico) usa una escala de puntuaciones diferente. Siguiendo los patrones de Espinosa y Román (1995), cuando se utilizan ambas técnicas los resultados se pueden homogeneizar a través de una «escala de puntuaciones». En este caso, para la escala de Likert se puede agrupar en cada ítem el número de profesores con elección 4 ó 5 (valoración: negativa), 3 (valoración: con dudas) y 1 ó 2 (valoración: positiva); y para la técnica de diferencial semántico, se puede agrupar el número de profesores que valoran cada ítem con puntuaciones 0-3 (valoración: negativa), 4-6 (valoración: con dudas) y 7-10 (valoración: positiva). De esta forma se puede tener una visión global acerca de la efectividad de la actividad como también del programa en su totalidad.

En síntesis, una vez que el programa está estructurado y se conozca cómo funcionan sus diferentes componentes y cómo puede ser implantado, debe ser necesariamente evaluado en función de sus resultados.

### b) *La evaluación de resultados*

La evaluación de resultados, debe llevarse a cabo una vez finalizada la intervención y se buscará comprobar los efectos reales de la intervención. Esto nos indicará hasta qué punto con las acciones/actividades realizadas en los distintos ámbitos de actuación, se consiguieron los objetivos planteados. De esta forma podremos saber: en qué medida la

intervención es válida y efectiva para conseguir los objetivos propuestos, hasta qué punto se ha logrado un cambio en las conductas sobre las que el programa trata de incidir o qué otros efectos se han producido.

Con la finalidad de evaluar los efectos del programa, en el trabajo de validación experimental se pueden utilizar dos tipos de metodologías de evaluación. Por un lado, se puede llevar a cabo una evaluación pretest-posttest, sumativa, del resultado, del cambio producido por el programa y, por otro lado, una evaluación formativa, del proceso, una evaluación continua del programa mediante otras técnicas como por ejemplo, observacionales.

De acuerdo a la literatura, el diseño pretest-posttest con grupo de control es el diseño que representa una de las opciones más empleadas dentro de la evaluación de programas. Así, el diseño se concreta en dos condiciones experimentales: una de control (en la que no se llevaba a cabo la intervención) y otra experimental (en la que se llevaba a cabo la intervención realizada por los profesores).

En ambos grupos, y antes de iniciar el programa, se deberá realizar una primera evaluación (pre-test), donde se pueden emplear instrumentos tales como: autoinformes, cuestionarios abiertos, entre otros, para la valoración de las variables dependientes. Luego después de finalizar la intervención se deberá evaluar (post-test) con los mismos procedimientos diagnósticos en ambos grupos, incorporando en el grupo de intervención una ficha de “Registro de evaluación del programa” con la finalidad de recoger la opinión y la percepción subjetiva del cambio de los miembros del grupo que han participado de la intervención.

Se espera por tanto, que en el grupo experimental hayan disminuido las conductas de acoso escolar en mayor medida que en el grupo control.

## Capítulo 9

# DIRECTRICES DEL LIBRO-ÁLBUM.

### Introducción

Uno de los objetivos propuestos, tras el análisis de resultados, fue el de facilitar la prevención de situaciones de maltrato entre iguales en el ámbito escolar. Para ello, se diseñó una propuesta de intervención para abordar situaciones de acoso escolar. No obstante, para complementar dicha propuesta se originó una nueva meta, la de diseñar como punto de partida para abordar situaciones de acoso escolar, un libro-álbum. Esto, considerando además, tal como señala Pujadas (2000:135), que los relatos recopilados casi siempre “*quedan reducidos a meros datos que, a lo sumo, sirven a la hora de buscar ilustraciones o ejemplos dentro del texto interpretativo [...]*”. Por estas razones, nos propusimos:

- Diseñar la propuesta de un libro-álbum inspirado en los relatos de las jóvenes agresoras y víctimas. Para ello se proponen: 1) Los lineamientos para la construcción narrativa del libro-álbum y 2) Los aspectos didácticos a considerar en la elaboración del libro-álbum.

Un el libro-álbum es “*Una forma de expresión que presenta una interacción entre textos (que pueden ser subyacentes) e imágenes (especialmente preponderantes) en el seno de un soporte libro caracterizado por su libre organización de la doble página, la*

*diversidad de sus realizaciones materiales y la sucesión fluida y coherente de sus páginas” (Van der Linden, 2006).*

Así, las imágenes se presentan de forma secuenciada y, generalmente, están articuladas entre sí. Al igual que en otras formas de arte secuencial, como el cómic y la novela gráfica, se utilizan dos códigos para contar, el texto y la imagen; de manera que el significado se construye a partir de la interacción entre ambos. Como el texto y la imagen se reparten la tarea de narrar o de sugerir significados, no se puede prescindir de las imágenes. En el libro-álbum el texto y la imagen se focalizan mutuamente, lo que expresa el texto nos obliga a fijarnos en la imagen y la imagen, a su vez, siempre expande, contradice o matiza lo que pone el texto. Algunos teóricos han comentado que se produce una relación de sinergia en la que ambos códigos en unión significan más de lo que lo harían por separado

## 9.1. LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA DEL LIBRO-ÁLBUM PROPUESTO.

El libro álbum, estará compuesto por cuatro historias, basadas en las narraciones de las alumnas entrevistadas, y que se relatan simultáneamente. Los relatos se corresponden a las visiones de cuatro personajes que desvelan la historia paralela de cada uno en su contexto familiar convergiendo en una interacción vivencial en un espacio común: la visita a un teatro. Así tenemos que los mismos acontecimientos son contados de forma diferente dependiendo de quien lo cuenta, cada narrador a través de su relato nos permitirá entender su forma de pensar y de sentir, de comprender y de reaccionar frente a los mismos hechos. Así, no hay una sola versión o historia, sino varias desde distintas miradas. Finalmente el lector podrá construir una sola historia a partir de las cuatro que se le ofrecen.

Cada relato se extiende desde que los personajes salen de sus casas en dirección a la función de teatro hasta que vuelven a ellas. De esta forma, la narración se dividirá en cuatro voces identificadas como tales: Voz I Y Voz II, que se corresponde con el

visión de una madre y un padre, y las Voz III y Voz IV, que se corresponde con los roles de víctima de acoso escolar y su agresora. Por tanto, cada historia estará narrada por un narrador diferente que narra su propia historia, donde dicen lo que ven, piensan y lo que sienten en relación a un hecho. Cada una de las historias tiene una focalización, un marco espacio temporal diferente, pero la “gran historia” consiste en una focalización múltiple para narrar un mismo hecho. A continuación se describe cada una de las voces:

1. VOZ I:

La primera voz narrativa es la de la madre de Isadora (víctima de *bullying*). Ella es una ex bailarina que en su juventud llegó a ser integrante del cuerpo de baile de un Ballet muy prestigioso, no habiendo podido cumplir con su anhelo de ser la primera bailarina, tras una grave enfermedad, se retira. Es extremadamente manipuladora y se a transformado en figura matriarcal.

La madre cuenta en su historia: cómo debe preparar a su hija para la puesta en escena de una gran obra (esta preparación consiste en técnicas de respiración, elongación y omisión de cualquier tipo de comida). Según ella a diferencia de su época de oro, en la actualidad se extraña la visita al teatro de gente acomodada y distinguida (al ver a un hombre en una actitud sospechosa). Relata también como en un instante de descuido pierde de vista a su hija. Señala que tras divisarla hablando con otra joven a la que califica de “gorda”, le ordena con un guiño regresar junto a ella. Ya a su lado, la joven es obligada a botar un caramelo que llevaba en su mano. De regreso a casa la mujer solo piensa en los aplausos y el dinero recaudado.

2. VOZ II:

La segunda voz narrativa es la de un padre. El hombre de pie junto a la ventana de su habitación, narra por qué decide salir de casa e ir a ver la puesta en escena del ballet con su hija Michelle, narrando también cómo afloran tan fuertemente ciertas emociones en medio de una de las escenas, emociones tan fuertes que lo



hacen desvanecerse (o tambalearse). El hombre sentado en una de las butacas está triste y deprimido, porque ha perdido su trabajo. De regreso a casa se siente feliz por que su hija le cuenta que “quiere ser alguien importante en la vida para llevarlo a viajar por el mundo”.

3. VOZ III:

La tercera voz narrativa es la de Isadora la primera bailarina, una joven solitaria y triste quien relata su deseo de poder comer todo aquello que desea sin ser cuestionada por su madre. Nos cuenta como las emociones afloran en ella cuando pisa el escenario y comienza a bailar, por cuanto ella se oculta en ese mundo mágico y en la danza, estrategia que le ayuda a aliviarse tanto de las exigencias desmesuradas de su madre, como de los sentimientos de tristeza y ansiedad provocados por las vivencias de ser víctima de *bullying*. Narra también, como va ganando seguridad en sí misma a través de la danza. Cuenta que tras interpretar a su personaje se acerca a enfrentar a una joven que por largo tiempo la a estado acosando en el colegio, pero que no pudo enfrentarla del todo porque su madre insistentemente le ordena que regrese a su lado, hecho que nuevamente la vuelve insegura frente a su agresora.

4. VOZ IV:

La cuarta voz narrativa pertenece a una joven que relata su visita al teatro junto a su padre alcohólico. Expresa que si bien frente a los demás es fuerte, en realidad es muy sensible (como su padre) lo que se demuestra al señalar que una lágrima a rodado en su cara tras ver una escena en especial. Nos cuenta que a conversado con una joven llamada Isadora, pero omite el echo de que ella es quien la agrede. Michelle expresa la visión negativa que tiene de la joven bailarina; acusándola de rendir culto al cuerpo y a la delgadez a cualquier precio.

## 9.2. DIRECTRICES PARA LA ELABORACIÓN DEL LIBRO-ÁLBUM.

Como directrices para la elaboración del libro álbum proponemos los siguientes aspectos didácticos para cada historia que nos guiarán en su construcción:

### 1. Argumento

Definición: la trama que sustenta cada una de las historias.

### 2. Temática

Definición: es el eje argumental y que conduce a ideas como la envidia, la verdad, el valor de la mirada del otro, el bien común, etc.

### 3. Propósito

Definición: es aquello que se busca expresar a través de la historia narrada.

### 4. Estética

Definición: expresión de simbolismos con el fin de entregar una visión hacia la estética que provoque una reacción emotiva en el lector.

### 5. Aspecto pedagógico

Definición: Profundización en el currículum formativo fortaleciendo la mirada transversal respecto de la persona y el entorno.

Cabe señalar que el contenido de aprendizaje literario será un instrumento que posibilitará, entre otras cosas, la transmisión de conductas valóricas, tal como señala Bettelheim, se busca “superar las [...] las rivalidades fraternas, renunciar a las dependencias de la infancia, obtener un sentimiento de identidad y de autovaloración y un sentido de obligación moral” (Bettelheim, 1986:12), por cuanto el libro-álbum no solo se enmarca dentro de un programa de intervención del *bullying* sino además, en uno de los objetivos de la Reforma Educacional chilena, que es la de asegurar el desarrollo integral de los alumnos a través de los Objetivos Fundamentales Transversales que enriquecen el conocimiento mediante la formación del desarrollo personal y moral de los estudiantes. A continuación se presenta los aspectos didácticos

que sustentarán cada historia basada en los relatos de las alumnas entrevistadas (Véase cuadro XXX).

Cuadro XXX. Aspectos didácticos que sustentarán cada historia basada en los relatos de las alumnas entrevistadas.

LA CONSTRUCCIÓN NARRATIVA				
VOCES EN LA HISTORIA				
ASPECTOS DIDÁCTICOS (CORPUS LIBRO ÁLBUM)	Personaje 1: mamá de Isadora (la bailarina en el rol de víctima)	Personaje 2: Papá de Michelle (la joven en el rol de agresora)	Personaje 3: Isadora (la bailarina en el rol de víctima)	Personaje 4: Michelle (la joven en el rol de agresora)
I. Argumento	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La primera voz narrativa es la madre de Isadora, ella cuenta:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Cómo debe preparar a su hija para la puesta en escena de la obra cascanueces. Relata también como en un instante de descuido pierde de vista a su hija previo a la puesta en escena.</li> <li>- Señala, según su apreciación que en la actualidad acude mucha gente de mal vivir (al ver a un hombre con los ojos rojos tambaleándose).</li> <li>- Señala que tras divisar a Isadora hablando con otra joven a la que califica de "gorda", le hace un guiño y le ordena regresar junto a ella porque la obra esta por comenzar.</li> <li>- De regreso a casa solo piensa en los aplausos y el dinero recaudado.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La segunda voz narrativa es la del padre de Michelle. El hombre narra:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque decide salir de casa e ir a ver la puesta en escena del ballet con Michelle y cómo afloran ciertas emociones en medio de una de las escenas.</li> <li>- El hombre está triste y deprimido, falta de energía, entonces se tambalea de la emoción que le provoca una escena.</li> <li>▪ De regreso a casa se siente feliz por lo que su hija le cuenta, ella quiere ser "alguien importante en la vida".</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La tercera voz narrativa es la de Isadora, quien relata:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como las emociones afloran en ella cuando baila, por cuanto el movimiento es utilizada como una estrategia para aliviarse tanto de las exigencias desmesuradas de su madre, como de los sentimientos de tristeza y ansiedad.</li> <li>- Narra como va ganando seguridad en sí misma a través de la danza.</li> <li>- Cuenta que tras terminar de bailar se acercó a enfrentar a una joven que por largo tiempo la a estado acosando en el colegio, nos cuenta que no pudo enfrentarla del todo porque su madre, le hace un guiño para que tire el caramelo que tiene entre sus manos y le ordena que se regrese junto a ella.</li> <li>- La muchacha guarda la esperanza de que todo algún día cambiará, que algún día podrá comerse un caramelo sin que su</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La cuarta voz narrativa pertenece a Michelle.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La visita al teatro que cuenta la joven tiene lugar en verano y las ilustraciones están realizadas en colores vibrantes que muestran su carácter fuerte.</li> <li>▪ La historia de Michelle se parece muy poco a la que cuenta Isadora:                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>- Omite sobre el <i>bullying</i> que ella le hace a la bailarina.</li> <li>- Nos cuenta que Isadora cuida exageradamente su cuerpo ya que no ingiere calorías.</li> <li>- Narra el hecho que su padre es alcohólico, que a dejado de beber y que lo necesita más que a nadie.</li> <li>- También expresa que es sensible lo que se demuestra al señalar</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

...Continuación tabla anterior.

				madre la reprenda.	que a llorado al ver una escena en especial. - Michelle expresa la visión negativa que ella tiene de Isadora al bailar.
<b>2. Temática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La narración se centrará en remarcar sus deseos frustrados por encima de sus relaciones afectivas (filialidad con su hija) ya que constantemente la obliga a ensayar para alcanzar la perfección que ella nunca logró, sin considerar los intereses y sueños de su hija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desempleo, negación del alcoholismo, soledad, frustración y necesidad de compañía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deseo de libertad, búsqueda del bien común. Deseo de poder a través de la expresión de estrategias de afrontamiento.</li> <li>Los sueños, la esperanza, la soledad.</li> <li>La victimización al verse obligada por su madre a bailar, o al ser victimizada por su compañera de colegio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incomunicación con el padre, tristeza encubierta, rabia, reencuentro.</li> <li>Deseo de poder a través de la agresión.</li> <li>Deseo de protección paternal.</li> </ul>	
<b>3. Propósito</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mostrar que no existen los padres perfectos, por cuanto se muestra una imagen imperfecta, en este caso, una madre poco contenedora, llevando a cabo acciones negativas y altamente nocivas para su hija, que lejos de darle seguridad le provoca sentimientos de tristeza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mostrar que no existen los padres perfectos, por cuanto se muestra una imagen imperfecta, en este caso, un padre alcohólico quien desarrolla acciones como alejarse de su hija. No obstante, nunca es tarde reconducir una vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hacer comprender al lector que sobre el sufrimiento de quien sufre victimización.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hacer comprender al lector que Michelle es víctima de una familia con problemas de alcoholismo, que este hecho la avergüenza. De ahí que su coraza es estar siempre a la defensiva.</li> <li>La esperanza de un cambio tras el reencuentro y la compañía por el camino de la vida de un padre y su hija.</li> </ul>	
<b>4. Estética</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La historia se desarrolla durante el otoño y la estación adquiere una fuerza simbólica: las hojas secas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las ilustraciones darán cuenta del cambio que en su ánimo ocasiona el haber compartido una tarde con</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La sombra de la madre se proyecta en la habitación desde donde comenzara su relato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Su relato será en verano: lo que simboliza su alegría.</li> </ul>	

...Continuación tabla anterior.

	<p>expresarán la vejez de la mujer, y el viento la frialdad y capacidad destructiva del personaje.</p>	<p>su hija, al igual como lo hacían cuando su hija era una niña.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El camino de ida al teatro es gris, deprimente y lleno de miseria y de abandono; mientras que el de vuelta es luminoso y colorido al calor de la relación que retoma con su hija.</li> <li>▪ La estación <b>invernal</b> simboliza el reposo y la inactividad de esta voz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Su relato tiene lugar en la <b>primavera</b> y, simbólicamente, muestra cómo “florece” cuando baila y esta lejos de la influencia materna y de su agresora.</li> <li>▪ La ilustración en los inicios recurrirá a colores pálidos y a líneas rígidas, pero que progresivamente se van haciendo más luminosas mostrando el deseo de un cambio en su vida.</li> <li>▪ Las esposas en la muñeca de Isadora simboliza la dependencia impuesta con su madre.</li> <li>▪ Cuando Isadora se marcha junto a su madre fuera del teatro el camino se desdibuja en olas gigantes como un lugar en el que pudiera naufragar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En el relato de Michelle se ve a Isadora más pequeña a su lado y a veces casi imperceptible; esto nos habla de la relación de poder que ella ejerce sobre Isadora.</li> <li>▪ Para si misma, ve un futuro prometedor, lo que se refleja en sus palabras “quiero ser alguien importante (poderoso), quiero ser Policia y tener mi propio hogar”.</li> </ul>	<p><b>5. Aspecto pedagógico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Es una historia válida para trabajar aspectos como el impacto de la negligencia parental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Es una historia válida para trabajar aspectos como el impacto de la negligencia parental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Es una historia válida para trabajar objetivos transversales en formación de la persona y de la identidad y los derechos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Historia de vida para el crecimiento personal y social explorando la comprensión de sí misma y de los otros.</li> </ul>
--	--	---	---	---	-------------------------------------	---	---	---	--

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, P. (2008). The Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL): La Educación Emocional en Inglaterra. [en línea] [fecha de consulta: 09/12/2013] disponible en: [http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/mat\\_anterior/iv\\_jornades/comunicacions/02\\_the\\_social\\_and\\_emotional\\_aspects\\_of\\_learning-pilar\\_aguilera.pdf](http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/mat_anterior/iv_jornades/comunicacions/02_the_social_and_emotional_aspects_of_learning-pilar_aguilera.pdf)
- Ahmed, E y Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7: 35-54.
- Almeida, A. (1999). “Portugal”, En P. K Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. T. Slee (editores) *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (174–186). London: Routledge.
- Alonso, J y Román, J.M. (2005) Prácticas educativas familiares y autoestima *Psicothema* 2005. 17 (1) 76-82.
- Álvarez-Cienfuegos, A., y Egea, F. (2003). Aspectos psicológicos de la violencia en la adolescencia. *Revista Estudios de Juventud*, 62: 37-44.
- Andreou E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek school children. *Aggressive Behavior*, 26:49-56.
- Anfitti, V. (2011). Dime con quién andas...Influencia de grupos de pares en el comienzo de trayectorias delictivas. En: UdelaR-FCS. X Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo: Universidad de la República Oriental del Uruguay (UDELAR).
- Angold, A. y Costello, E. J. (1993). Depressive comorbidity in children and adolescents: Empirical, theoretical and methodological issues. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1779-1791.
- Armstrong, K. L. (1999). Nike’s communication with black audiences. *Journal of Sport and Social Issues*, 3, 266-287.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (1999): *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Atlas, R. S., y Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86-99.
- Austin, S. y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 66,447-456.

- Avilés, J. M y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999). Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales. *Anales de psicología*, 21 (1) 27-41
- Avilés, J. M<sup>a</sup>. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Avilés, J.M, (2002). PRECONCIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Valladolid: JMAM.
- Bajtin, M. (1999). El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas. En *Estética de la creación verbal*. México: siglo veintiuno editores.
- Baldry, A. C., y Farrington, D. P. (1998). Parenting influences on bullying and victimisation. *Criminal and Legal Psychology*, 3, 237-254.
- Baldry, A. C., 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. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22: 423-426.
- Baldry, A.C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence, *Child Abuse & Neglect*, 27:713–732
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., y Walters, R.H. (1959). *Adolescent Aggression: A study of the influence of child-training practices and family interrelationships* Ronald Press: New York. Adolescent.
- Banks, Ron (1997). *Bullying in schools* (ERIC Report No. EDO-PS-97-170.) University of Illinois Champaign, Ill.
- Barone, F. J. (1997). Bullying in school: It doesn't have to happen. *Phi Delta Kappan*, 79(1), 80-82.
- Batsche, G y Knoff, H. (1994) Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23 (2): 165-174.
- Bentley, K.M. y Li, A.K.F. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and students beliefs about aggression. *Canadian Journal of school psychology*, 11, 153 -165.
- Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K y Shaikh, S. (2004). Children's Experience of Loneliness at School and its Relation to Bullying and the Quality of Teacher Interventions. *The Qualitative Report*, 9 (3): 483-499. [en línea] [fecha de consulta: 11/06/05] disponible en:<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR9-3/berguno.pdf>

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel Sociología.
- Bernstein, J.Y., y Watson, M.W. (1997). Children who are targets of bullying: A victim pattern. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(4), 483-499.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30: 177-188.
- Bolton, A., Pole, C. y Mizen, P. (2001). Picture this: researching child workers, *Sociology* 35(2): 501-518.
- Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, 41 (2), 137-153.
- Bosworth, K., Espelage, D. L., y Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19(3): 341-362.
- Boulton, M.J. y Smith, P.K. (1994). Bully/victim problems among middle school children: stability, self-perceived competence, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12: 315-329.
- Bowers L, Smith PK, Binney V. 1994. Perceived family relationships of bullies, victims, and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215-232.
- Bragado, C., Bersabé, R. y Carrasco, F. (1999). Factores de riesgo para los trastornos conductuales, de ansiedad, depresivos y de eliminación en niños y adolescentes. *Psicothema*, 11, 939-956.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Poulin, F., Wanner, B. y Turgeon, L. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and nonaggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32 (3), 305-320.
- Brioso, Mj., Doncel, D., Sotos, B., y Vázquez, E., (2009). Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas. Secretaria general técnica.
- Bronfrenbrenner, U. y Morris, P. (1998). *The ecology of development processes*. New York: Wiley.
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona (España): Gedisa.



- Buendía, J. (1996). *Psicopatología en niños y adolescentes*, Editorial Pirámide, Madrid.
- Byrne, D. G., Davenport, S. C. y Manzanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire. *Journal of Adolescence*, 30(3), 393-416.
- Caplan, G. (1980). *Principios de Psiquiatría Preventiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Carbonero Martín, M. A., Martín Antón, L. J., Rojo Fructuoso, J., Cubero, J. L. y Blanco, M. A. (2002). Visión de la violencia escolar desde la familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031383>.
- Cardenal, V. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Carney, A., y Merrell, K. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3): 364–382.
- Carrasco, M.A., y Del Barrio, M<sup>a</sup>. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes *Psicothema*, 14(2):323-332.
- Carrasco, M.A., y Del Barrio, M<sup>a</sup>. V. (2002<sup>a</sup>). Diferentes dominios de la autoeficacia percibida en relación con la agresividad adolescente. *Clinica y Salud*, 13 (2):181-194.
- Casey-Cannon, S., Hayward, C., y Gowen, K. (2001). Middle-school girls' reports of peer victimization: Concerns, consequences, and implications. *Professional School Counseling*, 5, 135-147.
- Cava, M.J., y Musitu, G. (2000): Evaluation of an intervention programme for the reinforcement of self esteem. *Psicología en España*, 4, 55-63. [en línea] [fecha de consulta: 18/07/05] disponible en: <http://www.psychologyinspain.com/content/full/2000/5.html>.
- Centro de Investigación del Comportamiento (2005). Zero. Plan de Acción contra el Bullying. Introducción y plantillas. Stavanger (Noruega): Centro para la Investigación del Comportamiento. [en línea] [fecha de consulta: 18 de diciembre de 2013]. Disponible en: [http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/SAF/Til%20nedlast/Zero/ZERO%20Manual%20Plan%20de%20Accion%20\(2\).pdf](http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/SAF/Til%20nedlast/Zero/ZERO%20Manual%20Plan%20de%20Accion%20(2).pdf)
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1): 37-43.

- Chandler, M. J., y Lalonde, C. E. (1995). The problem of self continuity in the context of rapid personal and cultural change. En A. Oosterwegel y R. A. Wicklund (Eds.), *The Self in European and North American Culture: Development and Processes* (Vol. 84, pp. 45-63). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Charach, A., Pepler, D., y Ziegler, S. (1995). Bullying at School: A Canadian perspective. *Education Canada*, 35, 12-18.
- Clark, A., Clemes, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Madrid: Debate.
- Colás, P; y Jiménez, R (2004). El discurso de género en los centros educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 197, 69-92.
- Coleman, J.C., y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Collell, J. y Escudé, C. (2004) Maltrato entre alumnos: necesidad de una aproximación no culpabilizadora. [en línea] [fecha de consulta: 11/06/05] disponible en:<http://www.xtec.es/~jcollell/ZAmbits%2014%202005.pdf>
- Comellas Carbó, M<sup>a</sup> J. (1993). La educación en las familias atípicas. En J.M<sup>a</sup> Quintana (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 173-182). Madrid: Narcea.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English Schools. *Aggressive Behaviour*, 27: 85-97.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24: 123-130.
- Craig, W. y Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.
- Cranham, J., y Carroll, A. (2003). Dynamics with the bully/victim paradigm: A qualitative analysis. *Educational Psychology in Practice*, 19, 113-132.
- Crick, N. R., y Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Crick, N. R., y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66: 710-722.
- Crick, N. R., y Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30: 599-607.

- Crick, N.R., y Dodge, K.A. (1999). Superiority is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, y Swettenham. *Social Development*, 8, 128–131.
- Cunningham, C., Cunningham, L., Martorelli, V., Tran, A., Young, J. y Zacharias, R. (1998). The effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on playground aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39: 653-662.
- Damasio, A. R. (1999). *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York, N.Y.: Harcourt Brace and Company.
- Darling, N. y Steinbreg, L. (1993). Parenting Style as Context: An integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3): 487-496.
- Dautenhahn, K y Woods, S. (2003). “Possible Connections between bullying behaviour, empathy and imitation” *Proceedings of the Second International Symposium on Imitation in Animals & Artifacts*, The Society for the Study of Artificial Intelligence and Simulation of Behaviour, published by The Society for the Study of Artificial Intelligence and the Simulation of Behaviour. En <http://homepages.feis.herts.ac.uk/~comqkd/dautenhahnwoods.pdf>
- Davis, M.H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.
- De Roiser, M.A., A. H., Cillesen, Coie, J.D., y Dogde K.A. (1994). Group social context and children’s aggressive behaviour. *Child Development*, 65, 1068-1079.
- Deaux, K. (1992). Personalizing identity and socializing self. In G. M. Breakwell (Ed.), *Social Psychology of Identity and the Self Concept* (pp. 9-33). London: Surrey University Press.
- Defensor del pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. [en línea] [fecha de consulta: 11/06/05] disponible en:[http://www.oijj.org/doc/documental\\_50\\_es.pdf](http://www.oijj.org/doc/documental_50_es.pdf)
- Dekovic, M., Wissink, I. B. y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.

- Del Barrio,C., Barrios,A., Van der Meulen,K. y Gutiérrez,H (2003b) las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Estudios de Juventud* ,62: 65-79.
- Del Barrio,C., Martín,E.,Almeida,A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y aprendizaje* , 26 (1): 9-24.
- Del Barrio,C.,Martín,E.,Montero,I.,Gutiérrez,H. y Fernández,I.,(2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y aprendizaje* , 26 (1): 25-47.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds) *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage Publications.
- Denzin, Norman K. “Triangulation”.(1990) En: Keeves, John P. *Educational Research, Methodology, and Measurement*. International Handbook, Pergamon Press.
- Diaz-Aguado, M.J (2002). Convivencia escolar y prevención de la violencia [en línea] [fecha de consulta: 11/06/05] disponible en:[http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia\\_escolar/index.html](http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/index.html)
- Diaz-Aguado,M.J., Martinez, M., y Martín , G. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Instituto de la Juventud, Madrid.
- Dodge, K.A., Bates, J.E. y Pettit, G.S. (1990). Mechanism in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Dosh, M.A. (1998). Ghosts from the nursery: tracing the roots of violence. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health*, 12 (3-4), 235-237.
- Ducharme, J., Doyle, A. B., y Markiewicz, D. (2002). Attachment security with mother and father: Associations with adolescents' reports of interpersonal behavior with parents and peers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 19, 203–231.
- Dupper, D.R., y Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence: A neglected aspect of school culture. *Urban Education*, 37, 350-364.
- Egan, S. K., Monson, T. C. y Perry, D. G. (1998). Social-Cognitive Influences on Change in Aggression Over Time. *Developmental Psychology* 34(5): 996-1006.
- Eisenberg N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Ann. Re. Psychol.*, 51:665-697.
- Elinoff, m., Chafouleas, S y Sassu, k. (2004). Bullying: considerations for defining and intervening in school settings. *Psychology in the Schools*, 41 (8), 887-897.

- Eron, L. D., Huesmann, R. L., Dubow, E., Romanoff, R., y Yarmel, P. W. (1987). Childhood aggression and its correlates over 22 years. *Childhood Aggression and Violence*. New York: Plenum.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J., Pereira, B. y Smith, P. (2003). Friendship and Loneliness Among Bullies and Victims: Data From Seven Countries. *Aggressive Behavior*, 30: 71-83.
- Eslea, M., y Rees, J. (2001). At What Age Are Children Most Likely to Be Bullied at School?. *Aggressive Behavior*, 27, 419-429.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. Ma. (2008). El Autoconcepto: Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 179-194.
- Espelage, D.L., y Asidao, C.S. (2001). Conversations with middle school students about bullying and victimization: Should we be concerned? *Journal of Emotional Abuse*, 2, 49- 62.
- Esperanza, J. (2001). La violencia escolar: un problema actual. En: Los problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico. Federación de Enseñanza de CC.OO. [en línea] [fecha de consulta: 11/06/05] disponible en: <http://www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/Libroconvivencia.pdf>
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry y N. Morris (Eds.), *Crime and Justice* (Vol. 17). Chicago: University of Chicago Press.
- Fernández, P. y Díaz, P. (2002). Investigación cualitativa y cuantitativa. Recuperado el 25 de marzo del 2013, en [http://www.fisterra.com/material/investiga/cuanti\\_cuali/cuanti\\_cuali.htm](http://www.fisterra.com/material/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.htm).
- Finger, L., Craven, R., Marsh, H y Parada, R (2005). Characteristics of Effective Anti-Bullying Interventions: What Research Says. SELF Research Centre University of Western Sydney, Australia. [en línea] [fecha de consulta: 26/01/06] disponible en: <http://www.aare.edu.au/05pap/fin05420.pdf>
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E., y Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1076-1086.
- Flouri, E., y Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, 126-133.
- Folkman, S. y Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55, 647-654.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., y Gruen, R.J. (1986). Dynamic of stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003.

- Forero R, McLellan L, Rissel C y Bau a, A. (1999) Bullying behavior and psychosocial health among school students. En New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319:344-348.
- Fuentes, M.C.; García, J.F.; Gracia, E. y Lila, M. (2011): Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23 (1), 7-12.
- Fundación Paz ciudadana. (2004). Victimización Infantil. Presentación realizada por el Asesor de Paz Ciudadana, Roberto Méndez y por el Gerente General de la Fundación, Gonzalo Vargas, al Ministro de Educación, Sergio Bitar. [en línea] [fecha de consulta: 11/06/05] disponible en: <http://www.pazciudadana.cl/documentos/victimizacion%20infantil.PDF>
- Galinsky, E., y Salmond, K. (2002). Ask the children youth and violence: students speak out for a more civil society. The ask the children series. The Colorado Trust, Families and Work Institute. [en línea] [fecha de consulta: 04/04/06] disponible en: <http://www.familiesandwork.org/summary/yandv.pdf>
- García Bacete, F. J., y Doménech Betoret, F. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. REME. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1, 55-65.
- García, M., y Madriaza, P. (2005). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Revista PSYKHE*, 14, (1), 165-180
- Garnefski, N. y Diekstra, R. F. W. (1997). Comorbidity of behavioral, emocional, and cognitive problems in adolescent. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 321-338.
- Ge, X., Best, K. M., Conger, R. M. y Simons, R. L. (1996). Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems. *Developmental Psychology*, 32, 717-731.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gobierno Vasco (2004). *Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Empleo y Seguridad Social Departamento de Educación, 2004.
- Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González-Pienda, J., Núñez Pérez, J.C., Glez-Pumariega, S y García García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2): 271-289.

- Greene, M. B. (2000). Bullying and harassment in schools. In R. S. Moser, y C. E. Franz (Eds.), *Shocking violence: Youth perpetrators and victims. A multidisciplinary perspective* (pp. 72-101). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Greenwald, A.G., Bellezza, F.S., y Banaji, M.R. (1988). Is self-esteem a central ingredient of the self-concept? *Personality and Social Psychology Bulletin*, *14*, 34-45.
- Guterman, N. B., Hahn, H. C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of adolescent Health*, *30*, 336-345.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies* *17*(1): 13-26.
- Harter, S. (1985). *Manual of the Self-Perception Profile for Children*. University of Denver, CO.
- Harter, S. (1988). Developmental and dynamic changes in the nature of the self-concept: Implications for child psychotherapy. En S. Shirk (Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy* (pp. 119-160). New York: Plenum.
- Hawley, P. y Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly*, *49*, 239-244.
- Haynie DL, Nansel T, Eitel P, Crump AD, Saylor K, Yu K, Simons-Morton B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *J Early Adolesc* *21*:29-49.
- Helsen, M., Vollebergh, W. y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *29*, 319-335.
- Hodges E y Perry D. (1996). Victims of peer abuse: An overview. *Journal of Emotional and Behavioural Problems* *5*:23-28.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., y Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimisation. *Developmental Psychology*, *35*, 94-101.
- Hodges, E.V.E., Malone, M.J., y Perry, D.G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, *33*: 1032-1039.
- Hogg, M. A., y Abrams, D. (1988). *Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. London: Routledge.
- Hoover, J. H. y Juul, K. (1993). Bullying in Europe and the United States, *Journal of Emotional and Behavioral Problems*, *2*, 25- 29.

- [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/eu/contenidos/informacion/dig2/eu\\_5614/adjuntos/bakea/ca\\_index.htm](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/eu/contenidos/informacion/dig2/eu_5614/adjuntos/bakea/ca_index.htm)
- Hughes, J.N.; Cavell, T.A. y Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39: 289-301.
- Hurworth, R. (2003). Photo Interviewing for research. *Social Research Update* (40): <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU40.html>
- INE (2008). Reporte estadístico comunal La Calera. Revisado el 6 de julio de 2009, en [siit2.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/7225/6/...pdf](http://siit2.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/7225/6/...pdf).
- Johnson, D., y Lewis, G. (1999). Do you like what you see? Self-perceptions of adolescent bullies. *British Educational Research Journal*, 25(5), 665-677.
- Jones, L., Doces, M., Swearer, S., y Collier, A. (2012). Implementing Bullying Prevention Programs in Schools: A How-To Guide. En D. Boyd & J. Palfrey (Eds.), *The kinder & Braver World Project: Research Series*. Berkman Center Research Publication (disponible en [http://cyber.law.harvard.edu/publications/2012/kbw\\_implementing\\_bullying\\_prevention\\_programs\\_in\\_schools](http://cyber.law.harvard.edu/publications/2012/kbw_implementing_bullying_prevention_programs_in_schools)).
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., y Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25(2), 81-89.
- Kazdin, A. E. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. London: Sage Publications.
- Kazdin, A.E. y Buela-Casal, G. (2002): *Conducta antisocial: Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide
- Kazdin, A.E., y Buela-Casal, G (1998). *Conducta antisocial*. Pirámide, Madrid.
- Kerns, K. A., y Barth, J. M. (1995). Attachment and play: Convergence across components of parent child relationships and their relations to peer competence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, 243-260.
- Kimmel, D. Y Weiner, I. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Ariel. Barcelona.
- Klaczynski, P. y Cummings, M. (1989). Responding to anger in aggressive and nonaggressive boys:a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 30: 309-314.
- Klein, S. B., y Loftus, J. (1993). The mental representation of trait and autobiographical knowledge about the self. En T. K. Srull & R. S. Wyer, Jr. (Eds.), *The mental representation of trait and autobiographical knowledge about the self*. *Advances in social cognition*, Vol. 5 (1-49).



- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9: 59-73.
- 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.
- Kumpulainen K., Räsänen E. y Henttonen I. (1999). Children involved in bullying: psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse and Neglect*, 23 (12): 1253 -1262
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., y Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect*, 22, 705-717.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 58, 306-315.
- Ladd, G.W., y Kochenderfer, B. (1998). Parenting Behaviors and Parent-Child Relationships: Correlates of Peer Victimization in Kindergarten? *Developmental Psychology*, 34, 1450-1458.
- Ladd, G.W.; Birch, S.H. y Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten related spheres of influence?. *Child Development*, 70: 1373-1400.
- Lal, B. B. (1995). Symbolic interaction theories. *American Behavioral Scientist*, 38, 421-442.
- Leeds-Hurwitz, W. (2006) Social theories: Social constructionism and symbolic interactionism. In D. O. Braithwaite, y L. A. Baxter (Eds.). *Engaging theories in family communication: Multiple perspectives* (pp. 229-242). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lieberman, M., Doyle, A. B., y Markewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child Development*, 70, 202-213.
- Lila, M.S.; Musitu, G. y Molpeceres, M.A. (1994) Familia y autoconcepto. En G. Musitu y P. Allat (editores) *Psicosociología de la Familia*. Albatros Educación: Valencia.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M., y Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.

- Ma, H. K., Shek, D. T. L. y Cheung, P. C. (2002) "A Longitudinal Study of Peer and Teacher Influences on Prosocial and Anti-Social Behavior of Hong Kong Chinese Adolescents", *Social Behavior & Personality* 1: 157–68.
- Magendzo, A., Toledo, M. y Rosenberg, C. (2003). Intimidación entre estudiantes. En artículo revista educación mayo 2003. [en línea] [fecha de consulta: 11/06/05] disponible en: <http://www.educarchile.cl/personas/amagdenzo/>
- Margolin, G. (1981). A behavioral-systems approach to the treatment of marital jealousy. *Clinical Psychology Review*, 1, 469–487.
- Marsh, H., Parada, R., Craven, R., y Finger, L., (2004). In the Looking Glass: A reciprocal effects Model Elucidating the complex Nature of Bullying, psychological determinants, and the Central Role of Self-Concept. *Self Research Center University of western Sydney Australia*. [en línea] [fecha de consulta: 09/03/06]<http://www.self-esteem-international.org/Bullying,%20Psych%20Determinants%20&%20Self-Concept.pdf>
- Martín E, Fernandez I, Andrés S, Del Barrio C y Echeita G. (2003) La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y aprendizaje*, 26 (1): 79-95.
- Martín, A., Martínez, J. M., López, J. S., Martín, M. J. y Martín, J. M. (1998). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- Martín, A., Martínez, J. M., López, J. S., Martín, M. J. y Martín, J. M. (1998). *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G., y Monreal, M. C. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692.
- McCown, W. y DeSimone, P.A. (1993). Impulses, impulsivity, and impulsive behaviors: A historical review of a contemporary issue. En W. McCown, J.L. Johnson y M.B. Shure (Eds.), *The impulsive client. Theory, research, and treatment*. Washington: American Psychological Association.
- Menesini E, Codecasa E, Benelli B. y Cowie H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29:1-14.
- Merrell, K. W. (1993). The relationship between social behavior and self-concept in school settings. *Psychology in the Schools*, 30 (4), 293-298.

- Mestre, M.V., Frías, M.D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16 (2), 255-260.
- Mestre, M.V., Samper, P., y Frías, M. D. (2002) Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador *Psicothema* 14 ( 2) 227-232
- Miles, S. y Kaplan, I. (2005). Using Images to Promote Reflection: an action research study in Zambia and Tanzania. *Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)*, 5(2), 77-83.
- Miller, P.A., y Eisenberg, N. (1988) The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103: 324-344.
- Ministerio de Educación de Chile (2002). Política de convivencia escolar. Santiago. MINEDUC.
- Mirón, L., Luengo, A., Sobral, J. y Otero, J. M. (1988). Un análisis de la relación entre ambiente familiar y delincuencia juvenil. *Revista de Psicología Social*, 3 (2), 165-180.
- Mizen, P. y Ofosu-Kusi, Y. (2007). “Researching with, not on: using photography in researching street children in Accra, Ghana”, en *studies in qualitative methodology*, volumen 8, 57–81.
- Monjas, M. I. y Avilès J. M. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Rev. Anales de Psicología* vol21, n 1, pp. 27-41.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Motrico, E., Fuentes, M.J. y Bersabé, R. (2001). Discrepancias en la percepción de los conflictos entre padres e hijos/as a lo largo de la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17 (1), 1-13.
- Musitu G. y Herrero, J. (1994). La familia, formas y funciones. En G. Musitu y P. Allat (editores) *Psicosociología de la Familia*. Albatros Educación: Valencia.
- Musitu, G. Buelga, S., Lila, M.S., y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Mynard, H y Joseph, S. (1997). Bully/Victim problema and their association with Eysenck’s personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1): 51-54.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association

- with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285: 2094-2100.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., Anderssen, N., y Qvarnstrøm, U. (1999). School-related stress and psychosomatic symptoms among school adolescents. *J. Sch. Health*, 69 (9): 362-368.
- Neary, A., y Joseph, S. (1994). Peer victimisation and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16(1), 183-186.
- Needlman, R. (2004). When Parents have Problems. [www.drsprock.com/topic/0,1504](http://www.drsprock.com/topic/0,1504)
- O'Brien, J., y Kollock, P. (2001). The production of reality: Essays and readings on social interaction. Thousand Oaks, CA: Pine Forge.
- O'connell, P., Pepler, D., y Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452
- O'Moore, A.M. (1998) Temas críticos para formación de profesores en hacer frente a la intimidación y tratos injustos. En Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas. Londres, 15 - 16 Mayo 1998 [en línea] [fecha de consulta: 12/11/05] disponible en: <http://www.gold.ac.uk/euconf/spanish/ponencia/omooore.html>
- O'Moore, A.M. y Hillery, B. (1991). What do teachers need to know. Enn M. Elliot (Ed.), *Bullying: A Practical Guide to Coping for Schools*. Harlow: Longman.
- O'Moore, M., y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive behavior*, 27, 269-283.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Quejía, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20: 3-6.
- Oliver, R. L., Oaks, I. N. y Hoover, J. H. (1994). Family issues and interventions in bully and victim relationships, *School Counselor*, 41: 199-202.
- Ollendick, T. G., Francis, G., y Baum, G. (1991). Sociometric status: Its stability and validity among neglected, rejected and popular children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(3), 525-534.
- Olweus D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus D. (1999). Sweden. En: Smith PK, Morita Y, Junger-Tas J, Olweus D, Catalano R, Slee P, editores. *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.

- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *Eur. J. Psychol. Educ.* XII(4): 495–510.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying (79-106)*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Oñate, J. (1987). Prevención educacional de las toxicomanías: criterios básicos. *Comunidad y Drogas*, 3, 83-99.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*. MEC, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (2003). El Proyecto Antiviolenia escolar: Andave. *Boletín Colegio Oficial de Doctores y Licenciados*, pp. 17-23.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y Desaciertos del Proyecto Sevilla Antiviolenia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324: 253-270.
- Ortega, R. y Mora-Merchán (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1997). Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313: 7-28.
- Ortega, R., Del Rey, R. (2005). Violencia interpersonal y bullying en la escuela. En *Libro de ponencias: Congreso ser adolescentes hoy*, pp 231- 240.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 41: 95-113.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Fernández, I. (2003). Working together to prevent school violence: The Spanish response. En P.K. Smith (Ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe* (pp.132-152). Londres: Routledge Falmer.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J.A. (1999). “Spain”. En: Smith PK, Morita, Junger-Tas J, Olweus D, Catalano R, y Slee P, (editores). *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp.157-173). London: Routledge.
- Ortega, R.; y Del Rey (2008). Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención. Ministerio de educación y ciencias. España.

- Overstreet, S. y Mazza, J. (2003). An ecological-transactional understanding of community violence: Theoretical perspectives. *School Psychology Quarterly*, 18, 66-87.
- Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, Ca: Sage.
- Patton, M.Q. (2002) *Qualitative research & evaluation methods* (3a ed.). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- 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.
- Pellegrini, A., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims and aggressive victims. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Pepler, D.J., y Craig, W. (2000). Making a Difference in Bullying. [en línea] [fecha de consulta: 05/04/06] disponible en: <http://pavlov.psyc.queensu.ca/~craigw/makediff.pdf>
- Pereyra, M. (2006). La terapia de la esperanza. Cómo abrir los horizontes del futuro. Lima, Peru: Publicaciones de la Universidad Peruana Unión.
- Pérez Alonso-Geta, P.M<sup>a</sup> (2003). Crianza y estilos familiares de educación. En E. Gervilla Castillo, *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 65-80). Madrid: Narcea.
- Pérez, J.L y Garaigordobil, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22 (2): 153-169.
- Pérez, P.M<sup>a</sup> y Cánovas, P. (1995). Relaciones familiares y valores: Análisis intergeneracional. *Infancia y Sociedad*, 29, 117-145.
- Peterson, L., y Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence*, 22: 481-492.
- Polkinghorne, D. (2000). Ricoeur, narrative and personal identity. In C. Lightfoot, C. Lalonde, & M. Chandler (Eds.), *Changing conceptions of psychological life* (pp. 27-48). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents : social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.
- Programa Daphne II (2003) *Catálogo de experiencias y materiales de prevención de la violencia*. Edita: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los métodos de la memoria. *Revista de Antropología Social* 2000, 9: 127-158.

- Ravens-Sieberer, U. y Bullinger, M. (1998). Assessing health-related quality of life in chronically ill children with the German KINDL: First psychometric and content analytical results. *Quality of Life Research*, 7, 339-407.
- Reátiga, M.E. (2009). Los recuerdos del maltrato entre compañeros en la vida escolar. *Psicología desde el Caribe*, 23, 132-147.
- Rican, P. (1995). Family values may be responsible for bullying. *Studia Psychologica*, 37(1), 31-36.
- Rigby K y Slee P. (1999). Suicidal Ideation among adolescent school children, involvement in bully- Victim problems, and perceived social support. *Suicide Life Threat Behav* 29:119-130.
- Rigby, K. (1995). The motivation of Australian adolescent schoolchildren to engage in group discussions about bullying, *Journal of Social Psychology*, 135, 773-4.
- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary schoolchildren. *Journal of Health Psychology*, 3(4): 465-476.
- 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 in early primary school in Australia. [en línea] [fecha de consulta: 0/0/0] disponible en: <http://www.education.unisa.edu.au/bullying/meta.pdf>
- Rigby, K. y Cox, L. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual differences*, 21(4):609-612.
- Rigby, K. y Slee, P. (1992). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of School Psychology*, 131: 615-627.
- Rigby, K., y Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian school children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 33-42.
- Roberts W, B y Coursol D, H. (1996). Strategies for intervention with childhood and adolescent victims of bullying, teasing, and intimidation in school settings. *Elementary School Guidance Counseling*, 30: 204-212.
- Rodríguez, G. , Gil, J. y García, E. (1996). Métodos de investigación cualitativa. Málaga. Aljibe.
- Roland, E. (1999). *School influences on bullying*. Stavanger: Rebell Forlag.

- Roland, E. e Idsoe T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior* 27:446–462
- Rosenberg, S. (1997). Multiplicity of selves. In R. D. Ashmore & L. J. Jussim (Eds.), *Self and identity: Fundamental issues. Rutgers series on self and social identity*, Vol. 1 (pp. 23-45).
- Rozenblum, S. (2001). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: AIQUE.
- Sabeh (2003). Desarrollo y aplicación de un modelo de calidad de vida en niños de escolaridad primaria, En: González, F., Calvo, M<sup>a</sup>., Verdugo, M. (editores). *Últimos avances en intervención en el ámbito educativo. Actas V Congreso Internacional de Educación*. Publicaciones del INICO. Colección Actas 2/2003.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., y Lagerspetz, K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scand. J. Psychol.* 38: 305–312.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: the structure of adolescents self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*. 8: 333-354.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the class. *Aggressive Behavior*, 22: 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. y Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools. *Aggressive Behavior*, 24: 205-218.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28: 181-192
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. P. y Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68: 665-675.
- Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Serrano, Á. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Serrano, Ángela. (2005) *Acoso y Violencia en la Escuela. Como Detectar, Prevenir y Resolver el Bullying*. Barcelona: Ariel, 2006. 302 p.
- Sharp, S., y Smith, P. K. (1991). Bullying in the UK schools: The DES Sheffield Bullying Project. *Early Child Dev. Care*. 77: 47–55.



- Sheras, Peter. (2002). Characteristics, environmental factors, and interventions for bullies/victims. *Your Child: Bully or Victim? Understanding and Ending School Yard Tyranny*. 1-9, 13, 40-57, 59-64, 71, 73-82, 85-91, 171-176.
- Shields, A. y Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30: 349–363.
- Sierra, R. (1985) *Técnicas de Investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Singer, M.I., Flannery, D.J., Shenyang Guo., Miller, D., y Leibbrandt, S. (2004) Exposure to violence, parental monitoring, and television viewing as contributors to children's psychological trauma, *Journal Of Community Psychology*, 32 ( 5) 489-504.
- Slee, P. y Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bullyvictim behaviour in Australian schoolboys. *Personality and Individual Differences*, 14: 371-373.
- Slee, P.T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18, 57-62.
- Smith PK, Cowie H, Sharp S. (1994). Working directly with pupils involved in bullying situations. En: Smith PK, Sharp S, (editores). *School Bullying. Insights and Perspectives*. Londres: Routledge.
- Smith, P. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health* 9 ( 3), 2004: 98–103.
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V. y Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (Ed.), *Learning about relationships, understanding relationship processes Series*. Londres: Sage Publications.
- Smith, P.K. (2000). Bullying and Harassment in Schools and the Rights of Children. *Children & Society*, 14:294-303.
- Smith, P.K. (2005). ¿A qué llamamos violencia escolar?. Actas del congreso de "Convivencia en las aulas. Problemas y soluciones". [en línea] [fecha de consulta: 21/08/06] disponible en: <http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/SMITH.pdf>
- 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.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Stanley, L., y Arora, T. (1998). Social exclusion amongst adolescent girls: Their self-esteem and coping strategies. *Educational Psychology in Practice*, 14: 94-100.
- Sternberg, K. L., Lamb, M. E., Greenbaum, C., Cicchetti, D., Dawud, S., Cortes, R. M., Krispin, O., y Lorey, F. (1993). Effects of domestic violence on children's behavior problems and depression. *Developmental Psychology*, 29: 44-53.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., y Van Oost, P. (2000): Bullying in Flemish Schools: An Evaluation of Antibullying Intervention in Primary and Secondary Schools, *British Journal of Educational Psychology*, 70:195-210.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., y Van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31: 419-428.
- Storch, E. A. y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.
- Street, A. E., Keehn, M. G., King, D. W. y King, L. A. (2001). *A structural equation modeling analysis of the impact of male perpetrated domestic violence on female victims and their children*. Comunicación presentada en la VII International Family Violence Research Conference, Portsmouth, NH, Estados Unidos.
- Sullivan K., Cleary M. y Sullivan G. (2005). *Bullying en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Sutton, J. y Keogh (2000) Social Competition in School: Relationships with Bullying, Machiavellianism and Personality, *British Journal of Educational Psychology* 70: 443-57.
- Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham (1999) Bullying and "Theory of Mind": A critique of the "social skills deficit" view of antisocial behaviour. *Social Development*, 8 (1): 117-127.
- Sutton, J. y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behaviour*, 25:97-111.
- Tangney, J. P. (1998). How does guilt differ from shame?. En *Guilt and Children*, ed. J Bybee, pp. 1-17. San Diego: Academic.
- Tanti, C., Stukas, A., Halloran, M., y Foddy, M. (2010). Social identity change: Shifts in social identity during adolescence. *Journal of Adolescence*, 1-13.
- Torres, O. (2005). *Violencia y Seguridad Escolar: El rol de la educación*. En Seminario: "Violencia y seguridad escolar: El rol de la educación". Asociación Chilena Pro Naciones Unidas. [en línea] [fecha de consulta:

- 0/0/0] disponible  
en:[http://www.achnu.cl/data/images\\_upload/publicaciones/131085118124135241210241381566.pdf](http://www.achnu.cl/data/images_upload/publicaciones/131085118124135241210241381566.pdf)
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en el contexto escolar*. Málaga: Aljibe.
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. En H. Tajfel (Ed.), *Social Identity and Intergroup Relations* (pp. 15-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Unesco (2005)
- Vaillancourt, T., Hymel, S. y McDougall. (2003) Bullying is Power: Implications for School-Based Intervention Strategies. *Journal of Applied School*, 19 (2), 157-176.
- Varjas, K., Meyers, J., Bellmoff, L., Lopp, E., Birckbichler, L., y Marshall, M. (2008). Missing voices: Fourth through eighth grade urban students- perceptions of bullying. *Journal of School Violence*, 7(4), 97-118.
- Vázquez, M. J., Fariña, F., Arce, R. y Novo, M. (2011). *Comportamiento antisocial y delictivo en menores en conflicto social*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Verdugo y Sabeh (2002). Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia. *Psicothema*. Vol. 14, nº 1, pp. 86-91.
- Verdugo, M., y Vicent, C. (2004). *Evaluación de la Calidad de Vida en Empleo con Apoyo*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Salamanca.
- Villalta, M., Saavedra, E. , y Muñoz, M.(2007). “Pasado a llevar”. La violencia en la educación media municipalizada, *Estudios Pedagógicos XXXIII*, 1: 45-62.
- Viscardi, N.; Barbero M. (2012). Justicia de adolescentes ¿un campo en construcción? Un estudio desde los Juzgados Letrados de Adolescentes. *Revista de Ciencias Sociales*, 25, 30-54.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona.
- White, K.J. y Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children’s social preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28: 933-975.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1): 3-25.
- Wilkins-Shurmer, A., O’Callaghan, M., Najman, J., Bor, W., Williams, G. y Anderson, M. (2003). Association of bullying with adolescent health-related quality of life. *Journal Pediatrics and Child Health*, 39, 436-441.
- Williams, S. K., y Kelly, F. D. (2005). Relationships among involvement, attachment, and behavioral problems in adolescence: Examining father's influence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 168–196.

- Williams, T., y Jones, H. (1993). School health education in the European Community. *J. Sch. Health*, 63(3): 133-135.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. y Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 989-1002.
- Wyer, R. S., Jr., y Srull, T. K. (1989). *Memory and cognition in its social context*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Xin Ma y Deveda (2001). Bullying in school: nature, effects and remedies, *Research Papers in Education*, 16(3), 247-270.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park (Ca). Sage.
- Youngblade, L. M., y Belsky, J. (1992). Parent-child antecedents of 5-year-olds close friendships: A longitudinal analysis. *Social Development*, 28, 700-713.