



## ***DIEZ REFERENCIAS DESTACADAS ACERCA DE:***

### **Acoso Escolar**

**M<sup>a</sup> del Carmen Nuñez Gaitán<sup>1</sup>**

**Salvador Herrero Ramuzgo**

**M<sup>a</sup> del Mar Aires González**

*Departamento Personalidad, Evaluación y Tratamiento  
Psicológicos. Universidad de Sevilla (España).*

#### **INTRODUCCIÓN**

Los comportamientos agresivos entre escolares no son algo privativo de la sociedad actual, sino fruto o consecuencia de las propias relaciones humanas y, por ende, prácticamente tan antiguos como las mismas. Sin embargo, el nivel de alarma social sí se encuentra en estos tiempos elevado, aunque podría considerarse como explicación el alcance de los medios de comunicación.

En lo que respecta al acoso escolar, y a diferencia de lo que sucede con otros temas sociales, la alarma parece justificada por dos motivos. En primer lugar el conocimiento, a través de los casos tristemente informados, del sufrimiento que pueden padecer otros niños que se encuentren en la misma circunstancia y entre cuyas consecuencias pueden citarse la infelicidad que sienten en el colegio, las dificultades de concentración y aprendizaje, síntomas de ansiedad, síntomas físicos, como dolores de cabeza y estómago, así como pesadillas. El segundo motivo, que se desprende directamente del anterior, es la posibilidad de intervenir y evitar que se produzca una situación que hace sufrir al que la padece y que, en un plazo más o menos largo, también hará sufrir a quien la provoca, ya que el porcentaje de niños acosadores que desarrollan una carrera delictiva con la consecuente prisionización es muy alto (Rutter, Giller y Hagell, 2000). Un motivo añadido, aunque de otra índole, se refiere al modo en que se ven comprometidos los principios democráticos pues, tal como afirma Olweus (1998) todas las personas tienen derecho a no ser oprimidos ni humillados en ninguna forma en cualquier ámbito social, incluida, por lo tanto, la escuela.

El bullying es, en palabras de Cerezo (2001), una forma de maltrato intencionado y perjudicial, cuya persistencia en el tiempo lo hace peligroso; y aunque los actores principales implicados son el agresor y su víctima, la repercusión es negativa para todo el grupo, dado el carácter interdependiente de las relaciones sociales.

Sin embargo, el interés de los investigadores en este tema es relativamente reciente; aproximadamente en los años 70 comienzan a realizarse estudios tendentes a evaluar este tipo de comportamiento violento, aunque circunscrito a una zona geográfica determinada: el norte de Europa, y más concretamente Escandinavia (Olweus, 1998). A partir de los años 90 el interés científico se extiende a otros países como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Australia o Japón. En España se produce también un aumento de este interés, no exclusivamente científico como se ha visto, acompañando al incremento paulatino del índice de incidencia, según las últimas investigaciones epidemiológicas (Cerezo y Ato, 2005). El porcentaje de niños, entre los 7 y 11 años, que han participado de alguna forma en el acoso escolar se sitúa, según Kumpulainen, Räsänen y Henttonen (1999) entre el 15 y el 20%.

Lo que sí es llamativo es que el interés por el tema en todos los países ha tenido la misma espoleta: la información ofrecida en los medios de comunicación del suicidio de uno o varios chicos como consecuencia del acoso sufrido en la escuela por parte de sus propios compañeros; esta conducta extrema evidencia las consecuencias psicopatológicas que una situación de vejación continuada tiene para la víctima. Al mismo tiempo, y debido precisamente a la crudeza de los resultados de sus acciones, se manifiesta una alteración en los agresores, al menos a nivel comportamental.

Todo lo expuesto hasta ahora justifica, por tanto, el objetivo de este artículo, que se resume en

<sup>1</sup>Dirección de contacto:  
Profa. M<sup>a</sup> del Carmen Nuñez Gaitán  
Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos.  
c/ Camilo José Cela s/n 41018 Sevilla (España) E-mail: [mngaitan@us.es](mailto:mngaitan@us.es)

intentar un acercamiento al estudio científico del acoso escolar desde las diferentes perspectivas que permitan abarcar el fenómeno en su totalidad, facilitando así el marco preventivo del mismo. Por ello, se ha considerado necesario, en primer lugar, intentar clarificar el concepto de bullying, qué se entiende y qué implica el término en los diferentes países en los que se desarrolla su estudio, al mismo tiempo que se analizan los diferentes términos que hacen referencia al considerado fenómeno de acoso escolar, teniendo en cuenta las diferencias culturales. En segundo lugar incluye, por su importancia y repercusión para la intervención, incluida la intervención preventiva, el conocimiento de los efectos que las situaciones de acoso conllevan tanto en las víctimas como en los agresores, así como en su contexto grupal; estas consecuencias se analizan a nivel psicopatológico, físico y social, a corto y largo plazo, y en cuanto a la persistencia de tales comportamientos. Esto permite, por lo tanto, considerar la existencia de una serie de factores de riesgo y, por ende, de factores de protección. En tercer lugar se vio la necesidad de incluir información sobre la situación en España en comparación con otros países y qué posibilidades existen para evaluar el fenómeno. Por último, el objetivo principal de este artículo se centra en las posibilidades de intervención.

Los objetivos expuestos dirigieron la búsqueda de las obras que aquí se comentan incluyendo como criterios de selección el marco temporal; de este modo, se consideró imprescindible tener en cuenta la información aportada por un autor pionero, tanto en el estudio como en la intervención sobre el matonismo como es Dan Olweus, así como las investigaciones y aportaciones más recientes. Y para conjugar toda la información resultó fundamental incluir investigaciones transculturales y longitudinales, que permitieran conocer la evolución del fenómeno.

**Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.**

La selección de esta obra obedece a dos criterios concretos: el análisis de la situación actual del fenómeno por parte de un autor en la vanguardia de esta materia como es Dan Olweus y, por otra parte, el análisis de su programa de intervención, también pionero, cuyos aspectos positivos y negativos han servido de base para el desarrollo de otros programas de intervención. Para elaborar la primera parte de su libro, Olweus utiliza la información que se desprende de tres investigaciones complementarias realizadas por el autor. El método de evaluación utilizado en todas ellas fue el Cuestionario sobre Agresores y Víctimas (*Bully/Victim Questionnaire*) (Olweus, 1986) y, en todos los casos, la muestra se distribuía entre los 8 y los 16 años de edad.

El primero de los estudios se componía de una muestra de 130.000 alumnos pertenecientes a 715 escuelas noruegas (lo que suponía aproximadamente casi el 25% de la población escolar infantil de Noruega); en un segundo estudio se trabajó con una muestra de 17.000 alumnos suecos pertenecientes a tres ciudades cuyas poblaciones oscilaban entre los 120.000 y los 420.000 habitantes, lo que hacía tal muestra comparable con la muestra del estudio anterior. El tercer estudio se trata de un análisis longitudinal que

abarca un período de aproximadamente diez años y que supone el seguimiento de 900 alumnos de Estocolmo.

En esta obra, Olweus aclara conceptualmente qué circunstancias, características y factores es preciso tener en cuenta para poder hablar de *bullying*, información que se ha considerado tanto en la elaboración de su cuestionario como en la realización de las investigaciones. Así, realiza una definición del fenómeno precisando qué tipo de situaciones, en función del marco temporal, podrían ser o no acoso; de este modo, el autor define el *bullying* como la “*exposición de un alumno repetidamente y durante un tiempo determinado a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos*” (pág. 9).

El concepto de acciones negativas incluye la intención de hacer daño, ya sea de forma física (golpeando, empujando, etc.), de forma verbal (amenazando, poniendo moteos, burlándose), de forma gestual (haciendo burlas, gestos, etc.), e incluso por omisión (excluyendo a alguno de un grupo, etc.), siendo una condición importante el desequilibrio de fuerzas tanto físicas como psicológicas. La agresión puede ser provocada por un individuo o por varios, del mismo modo que la víctima puede ser un único alumno o varios de ellos, aunque los resultados de los estudios realizados por Olweus permiten concluir que la víctima suele sufrir el acoso de un grupo de dos o tres alumnos. También es preciso diferenciar entre acoso directo (ataques abiertos a la víctima) o indirecto (aislamiento social de la víctima y exclusión deliberada de un grupo).

Las conclusiones generales que se pueden extraer de las investigaciones realizadas por Olweus permiten describir el fenómeno *bullying* con el objetivo de realizar una intervención acertada. Es preciso añadir, antes de pasar a la exposición de tales conclusiones, que en su mayoría se trata de resultados corroborados en investigaciones posteriores, aunque adolecen de la falta de un análisis desde una perspectiva psicopatológica.

Así, y según se desprende de los datos obtenidos, los problemas de matonismo en la escuela, fundamentalmente en los centros de educación primaria, eran bastante más graves de lo que hasta el momento se había considerado; aunque los datos no permiten valorar si estos problemas se agravaron a finales de los años 80 o principios de los 90, sí es cierto que algunos signos indirectos indican un aumento de la gravedad del acoso escolar respecto a 10 o 15 años atrás, conclusión que ha sido avalada por otros investigadores (Cerezo, 2001).

Sin embargo, el porcentaje de alumnos agredidos desciende a medida que se hacen mayores, con una tendencia manifiesta a la disminución de uso de la agresión física. También existe una diferencia respecto al sexo, ya que las niñas sufren un acoso más de tipo indirecto mientras que los chicos sufren, además, un acoso directo, en forma de violencia física.

Una conclusión importante del trabajo de Olweus se refiere a la falta de implicación de los profesores en la solución o mediación del problema, aspecto que será fundamental en su programa de intervención; es decir, las actitudes de los profesores ante los problemas que tienen tanto las víctimas como sus agresores, así como su conducta en las situaciones de acoso e intimidación son absolutamente relevantes en la dimensión que puede alcanzar el problema. En el mismo sentido se evalúa la participación de los padres,

que tienen poca conciencia de lo que a sus hijos les ocurre en la escuela en el caso de las víctimas; cuando se trata de los padres de los agresores la conciencia del problema es aún menor: los padres no hablan con sus hijos sobre esta circunstancia o lo hacen poco.

Respecto al lugar donde con más frecuencia se producen los ataques, se confirma, en contra de la creencia general, que no se trata del camino de ida y vuelta a la escuela, sino la propia escuela, siendo el tamaño de la misma insignificante como factor de riesgo. Por último, respecto al marco situacional, no es en las grandes ciudades donde la frecuencia de acoso es mayor sino en las ciudades más pequeñas y en las áreas rurales.

Una vez descrito el problema, Olweus plantea cuáles son las características que con más frecuencia se asocian a la situación problema, esto es, qué caracteriza de forma general al agresor, a la víctima y a la situación contextual. Esto permitiría identificar potenciales situaciones de riesgo con la posibilidad de prevenirlas o bien modificando algunas de estas características, intervenir de forma positiva minimizando los efectos negativos.

La primera de las conclusiones importantes a este respecto se refiere a la estabilidad temporal de la condición de agresor o víctima. La importancia de esta afirmación es obvia desde el momento que hace necesaria la intervención para cambiar dicha situación. Si no se hace algo por evitarlo, el niño que es agresivo con sus compañeros lo será durante un período relativamente largo de tiempo, mientras que el niño que ha sido víctima de acoso una vez, con toda probabilidad volverá a serlo, con las consecuencias psicosocialmente negativas que ello implica y que empeoran con el paso del tiempo. Esto hace aún más necesario conocer cuáles son las condiciones o factores de riesgo presentes en la situación de *bullying* para modificar aquéllas susceptibles de cambio.

En primer lugar se investiga qué puede haber en las víctimas de acoso que las haga vulnerables; así, el autor concluye que a pesar de que la existencia de ciertas desviaciones externas puedan ser importantes en determinados casos individuales, su influencia, de una forma general, es mucho menor de lo que se cree, salvo en el caso de la fortaleza física (para el agresor) o la falta de ella (para la víctima).

La caracterización de las víctimas va a depender de que se trate de víctimas pasivas o sumisas o bien de víctimas provocadoras. En el primer caso se trata de chicos más ansiosos e inseguros, sensibles y tranquilos, con una baja autoestima y que suelen tener una actitud negativa hacia la violencia y el uso de métodos agresivos. Las víctimas provocadoras, por su parte, son ansiosas y reaccionan agresivamente; suelen ser intranquilos, con problemas de concentración y cuyo comportamiento resulta irritante para los que están a su alrededor.

En el caso de los agresores las características fundamentales se resumen en el comportamiento agresivo, que muestran no sólo con los compañeros, sino, a menudo, también con los adultos y la impulsividad además de una falta de empatía con las víctimas. Cabe destacar los bajos niveles de ansiedad e inseguridad de los chicos acosadores y su relativamente alta autoestima. En ellos se combina, generalmente una forma de reacción agresiva con una fortaleza física superior a la media y la obtención de un beneficio con

su comportamiento de acoso, como puede ser dinero, cigarrillos, etc., de la víctima.

Las consecuencias a largo plazo de la situación de matonismo en el caso de las víctimas se relacionan con la presencia de trastornos del estado de ánimo y una pobre autoestima mientras que entre los agresores serán frecuentes los trastornos de adicción y los comportamientos delictivos; en el grupo de acosadores se multiplicaban por cuatro los problemas relacionados con la justicia de una forma seria y reiterada.

Respecto al entorno educativo se constituyen en factores de riesgo la excesiva permisividad ante comportamientos violentos acompañada de una carencia de afecto en el caso de los agresores; entre las víctimas era frecuente la inseguridad en las relaciones debido a la existencia de conflictos entre los padres.

No están relacionados con el *bullying* las condiciones socioeconómicas de las familias (incluyendo los ingresos económicos, el nivel cultural de los padres o el tipo de vivienda), según Olweus, que señala como explicación para estos resultados la relativa homogeneidad social de los países escandinavos, por lo que en otros países donde la desigualdad social sea mayor los resultados pueden ser diferentes.

La importancia del grupo también se pone de manifiesto de forma que en la base del comportamiento de acoso en grupo puede considerarse la influencia del contagio social así como el debilitamiento del control de las tendencias agresivas, provocado esto, en parte, por la actitud pasiva de los adultos ante actos de violencia.

Teniendo en cuenta el conjunto de características descritas, Olweus desarrolla una guía que pretende facilitar la identificación tanto de víctimas de acoso escolar como de agresores, donde señala una serie de indicios primarios, que guardan una relación directa con la situación, y unos indicios secundarios.

Considerando todo lo expuesto, el autor elabora un programa de intervención cuyos principales objetivos se centran en eliminar o, al menos, reducir al máximo posible los problemas de matonismo en las escuelas y prevenir la aparición de nuevos problemas. Este programa se caracteriza por unos requisitos previos generales de orientación e implicación, para que los adultos tengan conciencia de la existencia de un problema y decidan intervenir. El programa se basa, fundamentalmente en el uso del entorno social, es decir, de profesores y demás personal de la escuela, alumnos y padres. La función primordial de los no expertos se relaciona directamente con la reestructuración del entorno social, mientras los expertos, como los psicólogos del centro, los asesores y asistentes sociales cumplen funciones de planificación, coordinación, asesoramiento, etc. A partir de aquí se desarrollan una serie de medidas para aplicar en la escuela, dirigidas fundamentalmente al desarrollo de actitudes contrarias al abuso e implicando a todo el equipo escolar así como a los padres, medidas para aplicar en el aula, con objetivos similares pero para trabajar directamente con los alumnos, centrándose en la elaboración de normas contrarias a las agresiones, y medidas individuales que permitan cambiar la conducta o situación de alumnos particulares.

Para evaluar los resultados de este programa de intervención, Olweus llevó a cabo un cuarto estudio

con una muestra de 2.500 alumnos pertenecientes a 28 escuelas de educación primaria y a 14 de educación secundaria, chicos y chicas, de edades comprendidas entre los 10 y los 15 años. Además se obtuvieron datos de 400 directores y profesores así como de unos 1.000 padres aproximadamente. De todos ello se recogieron datos en distintos momentos durante dos años y medio.

Entre los principales resultados de este estudio tras dos años de aplicación del programa de intervención se debe mencionar la reducción de las conductas de acoso, tanto directo como indirecto y tanto en chicos como en chicas, en un 50% aproximadamente, aunque los efectos eran más evidentes en el segundo año que en el primero; las agresiones no se desplazaron fuera de la escuela al tiempo que se produjo una reducción general de la conducta antisocial (vandalismo, hurtos, absentismo, etc.). Se pudieron apreciar mejoras en el clima social de la clase como más orden, mejor disciplina, relaciones sociales más positivas y una mejor disposición hacia la escuela y el trabajo académico.

En resumen, el interés del trabajo expuesto obedece, como ya se argumentó, a su carácter pionero. Por otra parte, la mayor parte de los resultados presentados han sido confirmados en estudios posteriores lo que dota al trabajo de una enorme actualidad. Sin embargo es preciso tener en cuenta, a la hora de dirigirse a esta obra, que el autor no expone la metodología utilizada en las investigaciones realizadas cuyas conclusiones sirven de base para la obra; el autor remite al lector a una bibliografía específica sobre el tema.

**Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.F. y Liefoghe, P.D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73 (4), 1119 – 1133.**

Desde que Olweus (1978) publicara su libro sobre “*agresión en la escuela*”, se ha producido un aumento de la investigación sobre la agresividad en los centros escolares en la mayoría de los países. Ha sido tan grande la internacionalización del fenómeno que los autores del trabajo demuestran la necesidad de determinar las similitudes y diferencias del término acoso escolar en distintos países.

Partiendo de la evolución histórica del concepto y la dificultad que entraña traducir la palabra inglesa *bully* a otros idiomas, los autores pretenden determinar la posibilidad de encontrar un concepto global que defina exactamente lo que en cada país se interpreta por *bullying*. Un acercamiento entre los términos sería ideal para comprender la magnitud del fenómeno estudiado, aunque previamente se hace necesario comparar los conceptos para determinar las dimensiones o criterios semejantes o diferentes (físico/psicológico, directo/indirecto, grupo/individuo, entre otros) que permitan llegar a una definición común que otorgaría una mayor claridad a la investigación y, por ende, a la intervención.

Por lo tanto, objetivo de este trabajo es comparar el significado de diferentes términos en 14 países y 13 idiomas mayoritarios, no para dar un mayor privilegio a un concepto o idioma sobre otro, sino para determinar las situaciones asociadas a cada término y diferenciar a grupos de edades y género en cuanto a la

comprensión y percepción de las conductas violentas. Para operativizar los conceptos se utilizaron 25 historietas que muestran situaciones que pueden o no ser consideradas acoso escolar. Las historietas están elaboradas a partir de elementos incluidos en la definición aceptada del término *bullying* que se caracteriza por una conducta agresiva o, al menos, la intención de hacer daño, recurrente a lo largo del tiempo, donde existe una relación de poder de un sujeto sobre otro, que aparece sin que haya una aparente provocación y que incluye conductas de agresión verbal, psicológica y de exclusión social (Farrington, 1993). Todas las historietas fueron usadas idénticamente en los 14 países y el procedimiento general se realizó en tres pasos: en primer lugar se enumeraron y seleccionaron los conceptos que mejor definían el *bullying* y la exclusión social, en segundo lugar se usaron los grupos de términos seleccionados con los niños escolarizados para comprobar el uso y la comprensión de los conceptos y, por último, y en tercer lugar, se clasificaron las historietas por tareas para delimitar la manera en que se usan dichos términos. Esta última clasificación se administró a un mínimo de 20 niños y 20 niñas de entre 8 y 14 años de edad en cada país (la muestra total estaba compuesta por  $N = 1.245$  sujetos, de los cuales  $n_1 = 604$  tenían alrededor de 8 años y  $n_2 = 641$  tenían alrededor de 14 años). Todos los participantes seleccionados procedían de colegios representativos del sistema educativo de cada país.

Los resultados muestran que los niños escolarizados en primaria (8 años) distinguen bien las situaciones agresivas de las no agresivas, aunque no diferencian con claridad el tipo de agresión (física, acoso, verbal o exclusión social), la agresión física del acoso o abuso físico y la agresión verbal de la exclusión social. Sin embargo, los niños escolarizados en secundaria (14 años) sí realizan estas distinciones. Los autores sugieren que este resultado es consecuencia de la experiencia, en los niños de primaria, más cercana al acoso escolar físico y no tanto a la agresión verbal o exclusión social (más que debido a posibles limitaciones de tipo cognitivo). En cuanto a la diferencia en la agrupación de conceptos en función del género, los resultados muestran que no existen diferencias significativas a la hora de comprender la situación social que describen los términos asociados al *bullying*. Los datos revelan que estos resultados son consistentes en la mayoría de los países participantes en el estudio.

Con relación a la comparación de términos entre los países participantes, los autores observan que el término *bullying* (anglosajón) carga muy alto en el conglomerado que define el acoso verbal y físico, moderadamente con la exclusión social, en menor medida con las disputas o relaciones provocativas y no cargan en la agrupación de historietas de carácter no agresivo. Este resultado es consistente con la definición que sobre el acoso escolar tiene la población general al considerarlo como una forma de agresión (generalmente física o verbal) pero dejan fuera cualquier forma de agresión de carácter psicológico. El dato se confirma en diversos estudios que muestran como la mayoría de los profesores y alumnos de los centros de enseñanza no incluyen el abuso psicológico o emocional como una forma de acoso escolar. El resultado encontrado por los autores muestra el desacuerdo entre lo que entienden los escolares y los investigadores y la mayoría de la comunidad científica sobre acoso escolar, sobre todo en

lo que respecta a la agresión psicológica y la exclusión social que el término implica.

Los autores ponen de manifiesto la importancia de comprender el término usado para referirse al acoso escolar, pues distintas palabras sugieren diferentes interpretaciones en distintos países. Así, el término japonés *ijime* tiene unas connotaciones menos violentas y pone de manifiesto una mayor relevancia social o los términos italianos *prepotenza* o *violenza* implican unas conductas muy relacionadas con la violencia física dejando a un lado la violencia verbal y la exclusión social.

En conclusión, los autores de este trabajo entienden que estas diferencias, más que acercar, alejan la comprensión del concepto, por lo que se sugiere agrupar criterios en torno al concepto de acoso escolar. Esta conclusión es interesante porque llegar a un consenso global serviría para aplicar pruebas o instrumentos de evaluación adaptados a todos los países, pues, hasta ahora, como se ha demostrado, dependiendo del uso o el concepto utilizado de acoso escolar los alumnos interpretan y deciden qué situaciones son muestras claras de acoso y cuáles no. Por lo tanto, es necesario que los investigadores incluyan a los miembros de la población general en el proceso de construcción del significado social e histórico del acoso escolar pues los resultados obtenidos muestran una clara generalización a la hora de discriminar los conceptos que se asocian al acoso en distintos grupos de edad y distinto sexo en los distintos países participantes en este trabajo dependiendo del término utilizado.

**Kumpulainen, K.; Räsänen, E. y Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect*, 23 (12), 1253-1262.**

El criterio que ha guiado la selección de este trabajo obedece a la necesidad de conocer la persistencia del fenómeno *bullying*. Este artículo, pues, analiza la estabilidad del acoso escolar durante un período de cuatro años. No obstante, aporta también una serie de conclusiones que, si bien ya se han planteado con anterioridad en otros trabajos seleccionados (Olweus, 1998), se ven corroborados con una metodología más exhaustiva.

Así, el objetivo del trabajo era estudiar el alcance y la estabilidad de las conductas de acoso escolar, evaluadas estas conductas por los propios niños, los padres y los profesores. La información de los padres y profesores podría considerarse sesgada, ya que los chicos no suelen hablar de los problemas de acoso; sin embargo, el porcentaje de alumnos que sí lo hacen tiende a incrementarse con el aumento de la frecuencia de las conductas de acoso. Al mismo tiempo se analizó la frecuencia con la que los niños implicados en conductas de acoso mostraban alteraciones psicopatológicas y cuál era la posible relación entre el *bullying*, el género y otros factores secundarios.

Para ello se realizaron dos estudios en dos momentos temporales distintos. El Estudio 1 (E1) se realizó en 1989 mientras que el Estudio 2 (E2) se realizó en 1993, utilizando los mismos sujetos. Se trata, pues, de un diseño de medidas repetidas cuya muestra fue seleccionada aleatoriamente de una población de 11.518 niños del área de la universidad de Knopio

(Suecia). El número de sujetos de la muestra corresponde a 1.316 niños cuyas medias de edad son, en el E1 de 8.5 años y de 12.5 años en el E2. En este segundo estudio hubo una mortalidad experimental del 17% respecto a los chicos, del 11% respecto a sus padres y del 13.4% respecto a los profesores.

La muestra fue dividida en tres grupos en función del papel jugado por los niños en la dinámica de acoso: agresor, víctima, agresor/víctima, siendo el porcentaje de cada uno de los grupos en los dos estudios los siguientes: en E1 el 8.5% eran sólo agresores (108 niños), el 6.8% compartían el estatus de agresor y víctima (86 niños) mientras que el 11% eran sólo víctimas (139 niños); en el E2 el 7.9% eran niños agresores (100 niños), el 10.3% eran agresores/víctimas (130 niños) y el 5.3% eran víctimas (67 niños).

Se utilizaron como instrumentos de evaluación la *Rutter Scale A2* (Rutter, Tizard y Whitmore, 1970) y la *Rutter Scale B2* (Rutter, 1967) además de la *Children's Depression Scale (CDI)* (Kovacs, 1992). De esta última escala se eliminó la pregunta relativa al suicidio en el primer grupo de estudio por considerar los autores que podría resultar angustiosa para niños de 8 años. Cuando la presentación de las escalas se hacía a los padres se añadía una cuestión sobre si tenían o no la certeza de la implicación de su hijo en algún tipo de comportamiento relacionado con el acoso escolar así como una serie de preguntas relativas a las características socioeconómicas de la familia. La recopilación de información concerniente al nivel de rendimiento escolar de los niños y a la existencia de talentos especiales respecto a la música, la pintura o la literatura se realizó con los profesores.

Los datos obtenidos con los instrumentos de evaluación señalados se analizaron con las pruebas estadísticas Chi cuadrado de Pearson y Kruskal-Wallis así como un análisis de la varianza unidireccional obteniéndose unos resultados que pueden resumirse de la siguiente forma:

El número de niños implicados de alguna forma en comportamientos de acoso escolar disminuyó (poco, en torno al 8%) durante el período de cuatro años, es decir, en el segundo estudio, de forma que todos los chicos implicados en el acoso (333 niños) en el E1 el 42% (140 niños) los seguían estando en el E2, aunque en todo momento el número de niños excedía al de niñas, la diferencia entre los sexos fue menor en los grupos de víctimas en ambos estudios. Para los autores es difícil explicar esto, pero sugieren que para las chicas podría resultar más fácil encontrar apoyo entre los adultos, especialmente los profesores, que intervendrían más fácilmente cuando se tratara de víctimas femeninas que cuando las víctimas fueran varones.

Un importante porcentaje de niños cambió su papel en la dinámica de acoso entre los dos estudios; así, la mayoría de los niños que en el E1 habían formado parte del grupo de agresores/víctimas, en el E2 su estatus habría cambiado significativamente, de modo que el 25% de ellos seguían siendo agresores/víctimas, otro 25% había pasado a ser sólo agresores y un pequeño porcentaje sólo eran víctimas después de cuatro años.

En todas las escalas y en ambos estudios los chicos implicados en *bullying* presentaban un mayor número de síntomas psicopatológicos que los chicos del grupo control. El grupo de niños con trastornos

psicopatológicos estaba conformado por aquellos que superaban el percentil 90 en las escalas de evaluación, de modo que en el E1, el grupo más alterado lo constituían los agresores/víctimas ya que más de dos tercios puntuaban por encima del percentil 90 en alguna de las escalas. Sin embargo, después de cuatro años el grupo más patológico lo constituían las víctimas. En el caso de los agresores los porcentajes eran similares. Según los autores, existe una clara relación entre los comportamientos de acoso y la alteración psicopatológica, sin embargo, no es posible determinar cuál es la relación causa-efecto.

Para analizar qué circunstancias podrían estar implicadas en el matonismo, los autores realizaron un análisis de regresión logística comparando los chicos implicados en conductas de acosos en ambos estudios con aquellos que no participaban en ellas de ningún modo, respecto a una serie de factores cuya interacción en un análisis previo se había mostrado significativa y, por lo tanto, se incluyeron en el modelo. Tales interacciones fueron: sexo y área de residencia; sexo y nivel de desarrollo; sexo y mes de nacimiento del niño; edad de la madre y nivel de desarrollo del niño en la escuela; edad del padre y nivel de desarrollo; edad del padre y aptitudes especiales respecto a la música, la pintura o la literatura; área de residencia (urbana, semirural o rural) y número de hermanos; situación socioeconómica de la familia y número de hermanos; nivel de desarrollo y número de hermanos; número de hermanos y mes de nacimiento.

De acuerdo con los resultados obtenidos, el sexo, el lugar de residencia y la existencia de aptitudes o talentos especiales tuvieron un impacto significativo en el modelo de forma que los chicos que vivían en áreas semirurales y especialmente en áreas rurales tenían una probabilidad más alta de verse implicados en conductas de acoso mientras que la diferencia entre géneros era más evidente en las áreas urbanas que en las rurales, es decir, las niñas en las áreas rurales se implicaban con más facilidad en conductas de acoso que en las áreas urbanas. Como explicación los autores plantean la existencia de un mayor número de ventajas en la ciudad ya que los niños podrían encontrar con mayor facilidad otros niños con los que compartir aficiones, intereses, etc. Sin embargo, en este trabajo el área de estudio no incluye zonas metropolitanas, por lo que las conclusiones anteriores deben tomarse con cautela.

Por otro lado, las aptitudes especiales respecto a la música, la pintura o la literatura actuaban como factores de protección frente a las conductas de acoso.

El nivel de desarrollo parecía una condición importante y sin embargo no tuvo ningún impacto en el modelo; existen también indicios sobre la propensión de los chicos con varios hermanos a estar implicados en conductas de matonismo con más frecuencia que los hijos únicos; no obstante, el intervalo de confianza de esta última condición era muy amplio, lo que hace cuestionable tal resultado.

Otro análisis de regresión logística se realizó para comparar los chicos que estuvieron implicados en *bullying* en el E1 pero no lo estuvieron en el E2 con aquellos que sí continuaban implicados después de pasados los cuatro años. En este análisis sólo probaron ser predictivos dos factores principales: los niños eran más propensos que las niñas a estar implicados en el *bullying* del mismo modo que los chicos cuyas familias

pertenecían a un nivel socioeconómico bajo. A este respecto puede concluirse que los chicos de diferentes situaciones socioeconómicas tienen el mismo riesgo de estar implicados en conductas de acoso en el mismo momento, pero este comportamiento será más estable en el tiempo con mayor probabilidad para aquellos chicos cuyo nivel socioeconómico sea menor.

Los autores de este trabajo resaltan la importancia de los resultados referidos a la estabilidad de las conductas investigadas pues corroboran en parte la afirmación realizada por Olweus (1998) respecto a que los comportamientos antisociales mostrados en la etapa adulta pudieron manifestarse como *bullying* durante la infancia; no obstante sería necesario realizar estudios longitudinales desde la infancia hasta el periodo adulto para poder corroborar esta afirmación. Del mismo modo, para profundizar en la psicopatología relacionada con el acoso escolar sería preciso realizar un mayor número de investigaciones utilizando muestras generales y muestras clínicas.

**Kumpulainen, K. y Räsänen, E. (2000). Children involved in *bullying* at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence: an epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect*, 24 (12), 1567-1577.**

El trabajo realizado por estos autores pretende determinar la presencia de sintomatología psiquiátrica en la adolescencia temprana (15 años) en niños implicados en situaciones de acoso escolar a los 8 y 12 años de edad. Es, por tanto, el objetivo, mediante un diseño longitudinal, evaluar a los niños en tres periodos distintos de tiempo (8, 12 y 15 años) para conocer si la implicación en situaciones de acoso escolar en edades tempranas (educación primaria) tiene un efecto negativo en su salud mental evaluada posteriormente a los 12 y 15 años (educación secundaria).

Los autores parten del consenso generalizado entre los investigadores de que la participación en las situaciones de acoso escolar, en edades tempranas, produce problemas psicológicos en edades futuras. Las investigaciones muestran que las víctimas tienden a experimentar más síntomas depresivos, poseer un pobre autoconcepto y grandes dificultades en las relaciones sexuales durante la adolescencia. Por el contrario, los intimidadores presentan conductas más violentas y se ven envueltos más fácilmente en situaciones delictivas. Asimismo, otros estudios sugieren que los niños son especialmente vulnerables en la adolescencia temprana a sufrir daños psicológicos asociados al acoso escolar, sobre todo si la experiencia del acoso se produce en las etapas del ciclo vital anteriores a la adolescencia. Sin embargo, y a pesar de los resultados de algunas investigaciones, los autores sugieren que los resultados encontrados sobre la sintomatología psiquiátrica y el desarrollo posterior de trastornos no son determinantes, sobre todo si tenemos en cuenta que la mayoría no utilizan diseños longitudinales a la hora de diseñar la investigación<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Respecto a los efectos dañinos y destructivos que el acoso escolar tiene sobre los niños, se recomienda revisar los trabajos de Berthold y Hoover, 1999; Craig, 1998 y Slee y Rigby, 1993 que sugieren que las víctimas de la intimidación tienen bajos niveles de autoestima, son más depresivas, inseguras, ansiosas, hipersensibles, cautelosas y reservadas, se encuentran encerradas en sí mismas y tienen mayores

El trabajo que presentan Kumpulainen y Räsänen se realiza en tres momentos distintos de tiempo (a los 8, 12 y 15 años) con el propósito de evaluar a los mismos niños durante el paso de la educación infantil a la secundaria y observar los cambios madurativos asociados directamente con el desarrollo. Para la evaluación se utilizó la *Escala de Rutter* para padres, profesores y alumnos (Rutter, 1967; Rutter, Tizard y Whitmore, 1970), y el *Children's Depression Inventory (CDI)* (Kovacs, 1992). La muestra original estaba formada por 1.316 niños, y al final (a la edad de 15 años), se consiguió recoger los protocolos completos de 1.111 niños, lo que representa un 87.6% de la muestra original. Esta poca mortalidad experimental es uno de los elementos fuertes de este trabajo, pues como bien argumentan los investigadores, es extraño encontrar tantas respuestas después de que la investigación se iniciara 7 años antes. Con esta muestra se conformaron cuatro grupos en función de la implicación o no en el proceso de acoso y sobre los que posteriormente se realizarían los análisis estadísticos necesarios para responder al objetivo principal del estudio. Estos grupos fueron: (1) intimidadores; (2) intimidadores-víctimas; (3) víctimas; y (4) control (no implicados).

Los resultados muestran que los niños implicados en el acoso escolar durante la edad de 8 y 12 años son más vulnerables a padecer síntomas psiquiátricos en los años posteriores que aquellos que no tuvieron la experiencia de acoso escolar. Más específicamente, los niños intimidadores que empiezan con las conductas de acoso en las edades tempranas (8 y 12 años) tienen más probabilidad de desarrollar síntomas psiquiátricos a los 15 años al igual que sucede con respecto al grupo de víctimas tempranas al acoso. En cuanto al grupo de intimidadores-víctimas, los resultados muestran que estos niños son más hiperactivos, tienen mayores dificultades de relación y externalizan mucho más sus comportamientos. Este grupo, durante la educación primaria, tiene más síntomas psiquiátricos que el resto de grupos (intimidadores, víctimas y control). Los datos también muestran que las víctimas tienen un mayor número de síntomas depresivos, síntomas psicossomáticos y un comportamiento caracterizado por la internalización de conductas, fundamentalmente si la experiencia de victimización ocurre en las edades tempranas (8 años).

Los autores manifiestan en su trabajo que los resultados obtenidos ponen de manifiesto la vulnerabilidad de los niños de 8 y 12 años a las situaciones de acoso escolar, que las víctimas mantienen a lo largo de su proceso de desarrollo escolar una manifiesta dificultad en las relaciones personales afectivas al interiorizar son conductas y sentimientos y que los intimidadores se muestran más hiperactivos y con una clara tendencia a externalizar sus conductas a lo largo del tiempo.

Finalmente, y como conclusión, creemos que el valor de este trabajo es doble. En primer lugar porque

pone de manifiesto que las experiencias tempranas en situaciones de acoso escolar tienen una relación directa con la aparición y el mantenimiento posterior de síntomas psiquiátricos y, por tanto, el aumento de desarrollar trastornos psiquiátricos. Y en segundo lugar, puesto de manifiesto por los propios autores, porque los resultados obtenidos subrayan la necesidad de intervenir ante cualquier problema de acoso que pueda aparecer en el contexto escolar y no se debe entender como un fenómeno transitorio, inocuo o incluso normal y necesario dentro del proceso de desarrollo madurativo de los niños.

**Baldry, A.C. y Farrington, D. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8, 263-284.**

El acoso escolar es un fenómeno tan complejo que muchos estudios han intentado encontrar los factores de riesgo asociados al mismo. Sin embargo, los autores de este trabajo muestran que, siendo importante conocer estos factores, aún lo es más conocer los factores protectores (personales, sociales y familiares) que pueden reducir o incluso eliminar el efecto de estos factores de riesgo, y por tanto, disminuir la posibilidad de convertirse en agresores o víctimas del acoso escolar. Partiendo de esta reflexión, los autores pretenden con este trabajo encontrar los factores de riesgo y de protección que predicen la aparición del acoso escolar y la victimización. Asimismo, intentan demostrar cómo los factores de riesgo pueden ser contrarrestados por factores protectores asociados al contexto familiar y a la utilización de estrategias de afrontamiento positivas a la hora de enfrentarse el agresor o la víctima a las situaciones estresantes (considerando el acoso escolar como un estresor).

Para ello, Baldry y Farrington realizan una revisión de los trabajos realizados sobre los factores de riesgo y protección (asociados a los estilos de crianza) y las estrategias de afrontamiento de los adolescentes. En cuanto a los primeros, los trabajos han mostrado como determinadas características del proceso de socialización (bajo control y supervisión familiar, desestructuración familiar, poca participación educativa de los padres) son buenos predictores de la aparición de conductas problemáticas en los jóvenes. Parece claro, por tanto, que existe una clara relación entre el contexto familiar y más concretamente, los estilos de crianza<sup>2</sup> y el desarrollo de conductas de acoso en el contexto escolar. Los trabajos muestran que los estilos de crianza autoritario o permisivo son factores de riesgo mientras que una crianza democrática es un factor protector. Por lo tanto, los padres de los intimidadores suelen basar su educación en relaciones de poder y violencia (física y verbal) y los de las víctimas en relaciones dependientes y sobreprotectoras que producen jóvenes que en el contexto escolar se encuentren más vulnerables a ser víctimas o agresores dependiendo de su procedencia familiar.

*dificultades de adaptación a las nuevas situaciones. El trabajo de Kumpulainen et al. (1998) que encuentra un mayor número de síntomas psicossomáticos, depresión y más asistencias psiquiátricas en niños vinculados en el proceso de acoso escolar. También, finalmente, son aconsejables los trabajos de Kaltiala-Heino et al. (1999) y Rigby y Slee (1999) sobre el alto riesgo de ideación suicida y de suicidio consumado que tiene el acoso escolar.*

<sup>2</sup> Las investigaciones dirigidas fundamentalmente por Baldwin y Baumrind, durante las décadas de los años cincuenta, sesenta y setenta del siglo XX, ha mostrado una serie de características en la práctica educativa de los padres. El análisis de los estilos de crianza (autoritarios, permisivos y democráticos) pueden consultarse en Moreno y Cubero (1990) y (Sanrock, 2001).

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, la mayoría de los investigadores están de acuerdo en que existen, al menos, tres grandes estrategias diferentes de afrontamiento<sup>3</sup>: *afrontamiento centrado en el problema* (estrategias cognitivas o conductuales encaminadas a eliminar el estrés modificando la situación que los produce); *afrontamiento centrado en las emociones* (estrategias encaminadas en reducir o eliminar los sentimientos negativos provocados por la situación estresante); y *afrontamiento evitativo* (estrategias que incluyen la negación y evitación de pensamientos o conductas relacionadas con el acontecimiento estresante). Asimismo, la investigación con adolescentes ha encontrado un cuarto tipo de estrategias que se denomina *afrontamiento de aceptación* que consiste en una disociación psicológica de la situación provocando un rediseño cognitivo de la misma situación haciendo que el sujeto acepte el acontecimiento estresante tal y como es. En este sentido, si consideramos el acoso escolar como un acontecimiento estresante, las investigaciones muestran que los jóvenes no implicados en el acoso desarrollan estrategias de afrontamiento que sirven para resolver los problemas de manera constructiva, las víctimas adoptan estrategias de internalización de las emociones y los intimidadores utilizan estrategias centradas en la externalización de la agresividad, evitando buscar una solución constructiva del problema.

Partiendo de esta revisión teórica que centra el motivo del trabajo, los autores seleccionaron una muestra de 702 estudiantes procedentes de dos colegios mayores de Roma (Italia) para determinar si el estilo de crianza democrático y el afrontamiento centrado en el problema son factores protectores que reducen los factores de riesgo asociados a la educación autoritaria o permisiva y el afrontamiento negativo (centrado en la emoción y evitativo) del acoso escolar. Los resultados muestran que el 37.4% de los estudiantes admiten haber intimidado a los otros y el 17.1% admite ser víctima de la intimidación. En cuanto a los análisis de correlación entre los factores de riesgo y protección, los datos muestran que existe una correlación positiva entre el estilo de crianza autoritaria (basada en conductas agresivas y violentas) y el afrontamiento centrado en la emoción y las conductas de intimidación entre escolares. Asimismo, aparece una correlación negativa entre los factores de protección asociados a un tipo de crianza democrática y estrategias de afrontamiento centradas en el problema y la conducta de intimidación. Con respecto a las víctimas, los resultados muestran una correlación positiva entre el estilo de crianza autoritario y afrontamiento centrado en la emoción y una correlación negativa en el afrontamiento centrado en el problema.

Posteriormente, se realizó un análisis de regresión múltiple para cada una de las variables criterio (intimidación y victimización) y el resto de variables predictoras que definían los factores de riesgo y protección asociados al acoso y a la victimización. Respecto a la primera variable criterio (intimidación) el modelo explica un 10% de la varianza, mientras que para la segunda variable criterio (victimización) el modelo explica el 11%. Analizando dichos modelos, los

autores confirman que para comprender el proceso de intimidación y victimización es necesario conocer los factores de riesgo y protectores aisladamente así como sus posibles interacciones. De esta manera, los resultados muestran que los estilos de crianza autoritarios, la edad y el afrontamiento centrado en las emociones contribuyen a aumentar la victimización, mientras que el estilo de crianza permisivo contribuye a disminuir la victimización. Los autores manifiestan que estos resultados son lógicos y predecibles, sin embargo, no son tanto con respecto a la intimidación, pues el modelo de regresión muestra que un estilo de crianza democrática y un bajo nivel de crianza autoritaria contribuyen a incrementar la conducta intimidatoria. Este resultado, contradictorio en su conjunto, necesita ser estudiado más con detenimiento para comprenderlo en su globalidad, si bien, los autores intentan darle una explicación al considerar que crianzas democráticas se asocian con altos niveles de tolerancia y permisividad educativa, que junto con una clara falta, en muchos casos, de supervisión, pudiera incrementar el riesgo de conductas desviadas y, por lo tanto, de acoso escolar. Los autores terminan el trabajo realizando una crítica sobre las limitaciones de sus resultados al considerar que la relación entre los factores de riesgo y protectores (estilos de crianza y estrategias de afrontamiento) utilizados para predecir el acoso escolar, son sólo algunos de los factores influyentes, por lo que estudios posteriores deberían incluir variables individuales, escolares o incluso sociales que sirvan para predecir más exactamente los factores implicados en el acoso escolar. Sin embargo, y a pesar de estas limitaciones, los autores consideran que los resultados son válidos para diseñar programas de intervención en las escuelas enfocados a proporcionar habilidades sociales entre compañeros, ya que los jóvenes no pueden controlar ni cambiar los estilos de crianza individuales, y aumentar las estrategias de afrontamiento centradas en el problema para que los alumnos puedan hacer frente a las situaciones estresantes asociadas al contexto escolar y familiar y así reducir el riesgo de ser víctimas de acoso escolar.

**Pellegrini, A.D. y Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominante and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.**

El trabajo de Pellegrini y Long podríamos decir que es de obligada revisión pues realizan un estudio que se caracteriza por plantear un diseño longitudinal, utilizar distintos procedimientos metodológicos para obtener las puntuaciones y, sobre todo, tener en cuenta criterios de normalidad evolutiva para medir el acoso escolar entre los estudiantes. Todas estas características son herramientas necesarias para examinar la incidencia y el respaldo del acoso escolar entre los alumnos/as durante la transición de la educación infantil (niñez) a la educación secundaria (adolescencia temprana).

Con respecto a las variables de normalidad evolutiva, los autores parten de la definición del acoso escolar como una forma de agresión proactiva (que sirve de instrumento de autoafirmación y autodeterminación) que no tiene nada que ver con la agresión reactiva usada como consecuencia de una

<sup>3</sup> Para una mayor información sobre las formas de afrontamiento, se recomienda revisar el trabajo de Lazarus y Folkman (1984)

provocación. Parece claro que durante la adolescencia temprana la agresión es vista como una conducta menos negativa por el grupo social y que se encuentra, en muchos casos, asociada a cambios en la jerarquía de dominancia social. Si a estos cambios sociales le añadimos el tránsito de un tipo de educación primaria (típicamente pequeña, personal y con un grupo social sólido) a una educación secundaria (basada en relaciones más impersonales y con un sistema que se caracteriza por una menor supervisión del alumno como instrumento necesario para desarrollar unos niveles mínimos de responsabilidad e independencia en los jóvenes) donde las relaciones sociales entre iguales son tan importantes, la agresividad es usada para establecer la posición social respecto al nuevo grupo, como herramienta necesaria de dominancia. Por lo tanto, el acoso escolar se puede entender como una estrategia necesaria para entrar en el nuevo grupo social y ser aceptado. Así, parece claro que la posición de dominancia es adquirida, durante este tránsito, como resultado de una serie de intercambios de agresiones y reconciliaciones entre individuos. Esta posición social es renegociada durante el tránsito entre primaria y secundaria cuando el grupo aún no está formado, de manera que en el estadio inicial predominan las estrategias de intimidación sobre las de cooperación y reconciliación para posteriormente, y una vez establecidos los sistemas jerárquicos de dominancia social, cambiar el sistema de estrategias aumentando las de reconciliación y disminuyendo las de acoso. En cuanto a la victimización, las investigaciones han mostrado que esta disminuye conforme los niños van haciéndose más adultos; esto es debido a que los jóvenes aprenden a lo largo del tiempo a desplegar un repertorio de estrategias de afrontamiento que les van a servir para ignorar o hacer frente a las situaciones de acoso escolar.

Otro de los elementos estudiados en este trabajo es la variable de afiliación entre compañeros, ya que parece claro que tener muchos amigos y ser muy valorado por el grupo social es un elemento importante a tener en cuenta pues es un factor protector frente a las amenazas del acoso escolar.

Teniendo en cuenta estas variables, los autores pretenden (en función de la edad y las diferencias de género) determinar si las conductas de acoso escolar y la victimización cambian durante el tránsito de la educación primaria a la secundaria. Asimismo, y basándose en la teoría de la dominancia, se postula que el acoso escolar se incrementa con la transición y posteriormente disminuye, de manera que la posición de dominancia es un mediador durante la transición escolar. Finalmente, se considera que la victimización disminuye durante la transición. Para ello, se realiza un estudio longitudinal durante tres años (se realizan evaluaciones en 5º, 6º y 7º grado). La muestra inicial estaba conformada por 154 alumnos y después de tres años se consiguió evaluar a 129 alumnos lo que representa el 83% de la muestra inicial. Los instrumentos de evaluación utilizados en 5º grado fueron: *Olweus' Senior Bully Victim Questionnaire* (1989) y la recogida de información a través del procedimiento de nominar a los compañeros. Los profesores completaron el *Teacher Check List* de Dodge y Coie (1987). La evaluación en 6º y 7º grado se basó en los mismos cuestionarios y además se utilizó la observación directa (durante 11 semanas, en la que se

evaluaba la agresión, victimización, cooperación y conducta no social) y la evaluación de diarios completados por los alumnos.

Los resultados muestran cambios a lo largo del tiempo en la agresión proactiva, acoso escolar y dominancia. Se sugiere que estos constructos están interrelacionados como elementos instrumentales y naturales que pueden ser usados para establecer escalas de dominancia entre los individuos para formar parte de un nuevo grupo de compañeros. Este dato es sobre todo significativo en los chicos que se implican más en conductas de acoso escolar que las chicas. Parece que los chicos utilizan más formas de agresión que las chicas, de manera que los chicos utilizan el acoso y la agresión como algo positivo y bien visto entre sus compañeros y una manera de progresar en las fases tempranas de la adolescencia. Estas conductas posiblemente representan una forma de autoafirmación individual y una exhibición de auténticas conductas adultas.

En cuanto a la transición educativa y la jerarquía de dominancia entre los alumnos, los resultados muestran que el acoso se incrementa desde la educación primaria a la secundaria como un intento de establecer la posición de dominio entre los compañeros del nuevo grupo social, para posteriormente, y una vez establecida la posición social disminuir el acoso. Sin embargo, estos resultados no son consistentes con los encontrados por otros autores, aunque se sugiere que en muchos de ellos no aparecen estos mismos resultados pues los estudios longitudinales realizados se producen después de aplicar durante varios años un programa de anti-acoso o, simplemente, no se tiene en cuenta la transición pues no se producen cambios de escuelas durante el tránsito entre primaria y secundaria. De cualquier manera, parece claro que estos datos deben ser confirmados en posteriores estudios pues no queda claro cual es el papel que desempeña la estructura jerárquica de poder en el incremento o decremento del acoso escolar. Lo que sí parece, a la luz de los datos obtenidos, es que la agresión es una estrategia usada en las fases iniciales de la transición escolar para la formación de posiciones de dominancia entre los compañeros. Una vez establecidos los sistemas de dominancia aparecen estrategias prosociales y de cooperación como elementos de consolidación de la posición social adquirida. Así, se observa que hay más acoso y menor escala de dominancia entre compañeros entre 5º y 6º grado, y todo lo contrario entre 6º y 7º grado.

En cuanto a las otras dos variables, victimización y afiliación entre compañeros, los resultados muestran, en primer lugar, que la victimización disminuye con la edad y se produce un incremento del acoso, debido a que la experiencia de la víctima en etapas tempranas de la educación produce una interiorización de estrategias de afrontamiento asociadas a ignorar, evitar o hacer frente a los agresores. En segundo lugar, y en cuanto a la afiliación de los jóvenes, los resultados muestran una disminución de la afiliación al final de la educación primaria y un aumento cuando se llega a 7º grado, parece que esto es debido a que durante el tránsito prevalece la autoafirmación agresiva sobre la afiliación como una manera de mantener la posición social adquirida y la reputación dentro del nuevo grupo social.

Como conclusión, creemos que el trabajo presentado por Pellegrini y Long muestra cómo la transición de una sistema educativo a otro influye en la adolescencia temprana ya que es un período evolutivo que se debe tener en cuenta, pues aparecen una serie de necesidades de afiliación social y se incrementa el uso de la agresión como instrumento de autoafirmación de la posición social. En este tránsito aparece el acoso escolar como un elemento de dominancia sobre los compañeros y la afiliación social como un inhibidor de la victimización. Asimismo, creemos que metodológicamente, el trabajo presentado hace un gran número de contribuciones que van desde el diseño longitudinal hasta la utilización de diferentes métodos de evaluación para obtener información de los diferentes constructos utilizados como variables criterio. En definitiva, creemos que es recomendable revisar este trabajo, pues, aún con sus limitaciones, hace hincapié en la necesidad de tener en cuenta, a la hora de realizar investigaciones con adolescentes, criterios normativos y evolutivos, pues en muchos casos el acoso escolar no es más que una manifestación necesaria dentro del desarrollo social y psicológico del individuo y que va a servir como elemento de autoafirmación individual y social tanto para el grupo de pertenencia como de referencia.

**Salmivalli, C., Kaukiainen, A. y Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487.**

El instrumento fundamental para medir el grado de conocimiento que la comunidad científica tiene sobre los fenómenos sociales, es el desarrollo de programas de intervención asociados, en este caso concreto, a los problemas de acoso escolar. En este sentido se han desarrollado una docena de programas que han arrojado resultados contradictorios y, por tanto, muestran que hay elementos que no se están teniendo en cuenta a la hora de su diseño. Partiendo de esta crítica, los autores plantean un programa de intervención que contiene tres premisas básicas y que son utilizadas por primera vez en un programa de intervención de este tipo: (1) el reparto de papeles asociados al acoso escolar dentro de la estructura social desarrollada en el colegio. Parece claro que el papel que desempeñan los individuos en las conductas de acoso escolar debe ser tenido en cuenta a la hora de diseñar programas de intervención anti-acoso. (2) Se plantea un diseño longitudinal multi-nivel, así se diseña un programa basado en tres pasos: el primero que se denomina *adquirir conocimiento sobre el acoso escolar* (basado en grupos de discusión); el segundo paso de *autorreflexión crítica* (también sobre grupos de discusión y *role-playing*); y un tercer paso denominado *compromiso anti-acoso* (basado en promover conductas positivas asociadas al anti-acoso por medio de *role-playing* y psicodrama). Todos estos pasos se programan en tres niveles: individual, de clase y escuela total. (3) Y, por último, se plantea la necesidad de evaluar el grado de implementación efectiva del programa de intervención.

Para desarrollar el programa diseñado, se seleccionaron 48 clases procedentes de 16 colegios de Finlandia. El total de alumnos evaluados fueron 1.220 (600 niñas y 620 niños) que se encontraban escolarizados en 4º, 5º y 6º grado. Se planteó la

intervención en los tres niveles comentados y se midió el grado de implementación a través del tiempo que los profesores dedicaban a actividades asociadas al programa de intervención y que se obtenían por medio de informes que los mismos profesores realizaban. La evaluación del programa se producía en dos momentos, uno primero que servía de línea base (antes del comienzo del programa) y otra pasado 12 meses desde la aplicación del programa para comprobar el efecto real de la intervención y el grado de implementación.

Los resultados obtenidos muestran un impacto positivo del programa de intervención en varias variables. Así, en cuanto a la percepción del problema del acoso escolar en el colegio, se obtienen diferencias significativas en el grado 4. Sin embargo, y en cuanto a la reducción de la victimización, se observa que los datos son moderados en aquellos colegios donde el grado de implementación es bajo (entre 15% y 29%) y muy altos en aquellos colegios en los que la implementación ha sido muy alta (entre 46% y 57%); este dato, que pudiera ser positivo, los autores lo toman con cautela pues, como bien muestran las investigaciones, la victimización se reduce con la edad, por lo que estos datos no sabemos si se deben realmente al grado de implementación del programa o es un resultado esperable al evaluar a los sujetos después de 12 meses de programa.

Otra de las variables significativas es en cuanto a las actitudes y la eficacia de las creencias sobre el acoso escolar, pues se muestra un cambio sustancial de actitudes en todos los grados evaluados. El resultado más llamativo en este sentido es el que se produce en los que se denominan *espectadores* (en el grado 4º estos sujetos mantienen o refuerzan menos las conductas de los intimidadores y en el grado 5º se produce una mayor defensa de las víctimas).

Por otro lado, los resultados muestran que el efecto del programa de intervención va asociado al grado de implementación del programa. Se observan cambios importantes en el pre y post-test, sobre todo en los colegios con un alto nivel de implementación y fundamentalmente en el grado 4º y mucho menos en el grado 5º. Sin embargo, y a pesar de estos resultados, el resto de variables no parecen significativas y no se muestra un elevado nivel de cambio en las actitudes de los sujetos hacia el acoso escolar, situación que analizan los autores y que intentan determinar sin mucho éxito, pues en la mayoría de los casos no dan una explicación clara de porqué se producen efectos negativos o no se producen los cambios esperados.

A pesar de esta crítica, creemos que este trabajo deja claro un elemento esencial: los programas de intervención suelen ser más efectivos en los cursos inferiores, por lo que es necesario implementar programas de intervención desde las bases educativas; pues de esta manera se producirán cambios y resultados realmente positivos sobre el acoso escolar y desarrollaremos actitudes contrarias a cualquier conducta agresiva en los escolares y que podrán ser generalizables más fácilmente a otros contextos.

Cerezo, F. y Ato, M. (2005). *Bullying in Spanish and English pupils: A sociometric perspective using the BULL-S questionnaire*. *Educational Psychology*, 25 (4), 353-367.

La evaluación del acoso escolar ha despertado, en la última década, el interés de los investigadores por descubrir los factores sociales y personales implicados en las conductas agresivas entre grupos de iguales en el contexto escolar. Este es, en líneas generales, el objetivo principal que los autores pretenden con este trabajo.

Cerezo y Ato realizan una revisión de los procedimientos metodológicos utilizados para obtener información sobre el acoso escolar, clasificándolos en dos tipos: *los indirectos* (usando informes procedentes de profesores o grupos de iguales) y *los directos* (a través de la observación directa). De los métodos indirectos, los instrumentos más usados son los cuestionarios, que, a su vez, se pueden clasificar en dos categorías: los que identifican al agresor o la víctima a través de autoinformes, y los que utilizan el procedimiento de nombrar al grupo de iguales que forman parte del grupo de agresores o víctimas. De todos los instrumentos existentes, el más utilizado en la mayoría de los países es el *Olweus Student Questionnaire* (Olweus, 1986). Este cuestionario fue adaptado por primera vez por Ortega (1994a) y utilizado en posteriores estudios por Ortega (1994b, 1997) y Ortega y Mora-Merchán (1995). El cuestionario adaptado, a través de 27 ítems multielección, evalúa tres categorías: amistad, agresor y víctima. A pesar de su utilización, el instrumento no está exento de críticas ya que es muy complejo el proceso de puntuación y faltan elementos que muestren información sobre una posible intervención, así como la carencia de ítems que evalúen la cohesión social y afectiva del grupo en clase.

Partiendo de esta revisión, la intención de los autores es construir un instrumento que evalúe el acoso escolar, que investigue la cohesión del grupo y que sea simple en su aplicación y corrección. Con estas premisas surge el *Cuestionario BULL-S* (Cerezo, 2000; 2002). Este instrumento busca grupos organizados a partir del análisis de la posición que cada miembro ocupa dentro del grupo de clase usando criterios de aceptación-rechazo. La dinámica del acoso escolar es evaluada por la percepción que tiene el sujeto de ser agresor o víctima. La versión definitiva del cuestionario tiene dos formas: la Forma A (para alumnos) que consta de 15 ítems que evalúan tres aspectos generales del acoso: la posición social (ítem 1 - 4); características del *bullying* (ítem 5-10); y situaciones facilitadoras de *bullying* (ítem 11-15); y la Forma P (Profesores) consta de 10 ítems que incluyen los dos primeros aspectos de la Forma A. El objetivo del cuestionario para profesores es comparar sus observaciones con la de los alumnos para conocer la concordancia entre ellos. Los análisis de fiabilidad del cuestionario global muestran una consistencia interna elevada ( $\alpha = .73$ ) y el análisis factorial arroja una estructura trifactorial que explica el 76.8% de la varianza.

Teniendo presentes estos resultados sobre la fiabilidad y validez del Cuestionario BULL-S en su versión española, los autores se propusieron el objetivo de comprobar si el instrumento mantiene los mismos resultados en otro país europeo, concretamente

Inglaterra. Para ello se seleccionó una muestra total de 212 estudiantes, de los cuales 120 sujetos conformaron la muestra española (51 chicas y 69 chicos) y 92 alumnos conformaron la muestra inglesa (39 chicas y 53 chicos). Todos ellos con niveles educativos equivalentes (entre 5º y 6º de primaria) y con edades comprendidas entre los 10 y 12 años.

Los resultados muestran que los alumnos que experimentan acoso escolar representan el 16.7% para la muestra española y el 20.7% para la muestra inglesa (aunque estas diferencias no son significativas). Al comparar los porcentajes entre agresores y víctimas se encuentran algunas diferencias. Para la muestra española los datos evidencian que el 9.2% de los evaluados manifiestan conductas agresivas mientras que el 7.5% se consideran víctimas de dichas agresiones. Por el contrario, en Inglaterra los resultados muestran que los agresores representan el 10.9% frente a los 9.8% que se sienten víctimas. En cuanto al género, en la muestra española observamos que en el 7.5% de los casos el chico es el agresor y que el 4.7% de las víctimas son chicas, sin embargo en Inglaterra tanto las víctimas como los agresores son chicos en un 8.6%. Asimismo, los alumnos que no experimentan el acoso tienen una mejor posición en la estructura social del grupo que los agresores y víctimas, aunque el agresor tiene mejor posición que la víctima.

Según Cerezo y Ato, estos resultados indican el incremento del acoso escolar en las aulas en ambas ciudades y que es una conducta muy común entre los alumnos. Asimismo, manifiestan los autores la importancia que tiene la posición ocupada en la estructura social de la clase, pues los resultados muestran que las víctimas de acoso son las más rechazadas y son menos reconocidas socialmente dentro del grupo provocando sentimientos de soledad y aislamiento entre estos individuos.

Los análisis de correlación encuentran que la agresividad se asocia significativamente con el rechazo, la dureza física y la provocación (en ambas muestras) y con la exclusión (sólo la muestra española); la victimización se relaciona con el rechazo, cobardía y exclusión. En cuanto al análisis factorial se confirma, en ambas muestras, una estructura de tres componentes principales con una explicación global de la varianza de 74.36% (muestra española) y 72.61% (muestra inglesa). Los autores definen al primer factor como *agresividad* (incluye la dureza física y la provocación), al segundo *victimización* (que incluye cobardía y exclusión) y el tercer factor denominado *aceptación*.

El trabajo realizado por Cerezo y Ato, es un punto de partida para comprender la naturaleza del fenómeno *bullying* en toda su dimensión, mostrando que es necesario realizar estudios interculturales que determinen las diferencias y similitudes de los comportamientos entre los individuos. De esta manera podremos generalizar los resultados obtenidos y determinar claramente los límites de los fenómenos estudiados. Es por lo que consideramos que el instrumento validado por los autores en este trabajo, con muestras españolas e inglesas, puede ser considerado como una herramienta eficaz para evaluar, no sólo la incidencia del acoso, sino determinar la dinámica y estructura social inherente en el proceso de configuración del acoso escolar.

**Smith, P.K. (2004). *Bullying: Recent developments. Child and Adolescent Mental Health, 9 (3), 98-103.***

Este trabajo es de obligada lectura para aquellos investigadores que pretendan adentrarse en el estudio del acoso escolar por dos motivos básicos: el primero porque el autor realiza una revisión descriptiva y crítica de los trabajos de investigación realizados durante los últimos 25 años por distintos equipos de trabajo en diferentes países; y en segundo lugar, y quizás el más importante, es que realiza una reflexión sobre las líneas de investigación futuras que pueden abrir nuevas vías de estudio.

Centrándonos en el trabajo, Smith aborda los siguientes aspectos: (1) revisión sobre el concepto y alcance del acoso escolar; (2) estudios centrados en conocer los papeles que ocupan el agresor y la víctima en el contexto escolar; (3) métodos de estudio para la obtención de datos sobre el acoso escolar; (4) trabajos centrados en analizar las estrategias de afrontamiento utilizadas por las víctimas; (5) revisión sobre los estudios a gran escala sobre el éxito de programas y proyectos de intervención; y (6) líneas de investigación futura.

En cuanto al concepto y alcance del acoso escolar, el autor parte de la definición aceptada por la mayoría de la comunidad científica. Sin embargo, a pesar de este consenso, se plantean ciertas dudas con respecto a la misma y que no quedan claras en el concepto. Así, la intencionalidad puede implicar la consumación del acto agresivo o simplemente el intento de agresión, sin llegar a consumar el acto. La repetición puede significar más de una vez o un período inespecífico de tiempo. En cuanto al desequilibrio de poder, su interpretación puede depender de la percepción de la víctima o de criterios objetivos del agresor (características físicas, número de agresiones,...). Estas cuestiones y otras, como apunta Smith, son aspectos que no se han tenido en cuenta durante el diseño de investigaciones, sobre todo si tenemos en cuenta los resultados obtenidos en distintos países que encuentran dificultades a la hora de encontrar términos similares al de *bullying* en sus idiomas natales y que sugieren que habrá más acoso escolar o menos dependiendo del término utilizado y la percepción que el agresor o víctima tengan de dicho fenómeno. Finalmente se pone de manifiesto la emergencia de otras formas de acoso asociadas a las nuevas tecnologías (mensajes de texto, *chats* o correo electrónico) y que suponen formas distintas de agresión indirecta que implican, en muchos casos, el anonimato del agresor y una extensión del acoso a otros contextos distintos del escolar.

En cuanto a los estudios que examinan el papel que desempeñan en el proceso de acoso escolar el agresor, víctima y los no implicados en dicho fenómeno, el autor destaca el trabajo realizado por Salmivalli y colaboradores en el año 1999<sup>4</sup>, que muestran una estructura social caracterizada por un individuo o varios que ocupan distintos niveles jerárquicos y desempeñan distintas funciones dentro de

la dinámica intimidatoria en el contexto escolar. Así, se diferencian: *los cabecillas* (son los líderes de un grupo de acosadores además de ser los que inician en el fenómeno de la intimidación); *los seguidores* (los que comienzan con la intimidación); *los reforzadores* (los que no participan activamente pero refuerzan o apoyan al agresor); *los intrusos* (aquellos que no están implicados en el acoso escolar, son simples espectadores. Esta no-intervención es entendida en muchos autores como una forma más de complicidad de la conducta intimidadora del acosador); y *los defensores* (intentan ayudar a la víctima o incluso le hacen frente al agresor). A pesar de la utilidad de esta clasificación, los estudios posteriores sugieren que estos papeles desempeñados en la dinámica del acoso escolar son herramientas conceptuales útiles y necesarias dentro de la estructura social de la escuela más que grupos discretos de niños con unas características propias y determinadas.

También se ha utilizado la distinción de actitudes acerca del *cabecilla-intruso-defensor* en los programas de intervención con la intención de modificar los sistemas de apoyo entre compañeros y aumentar el número de defensores y, por tanto, modificar las actitudes de los niños hacia el acoso escolar.

Respecto a la metodología utilizada en los estudios que tratan sobre el acoso escolar, el autor parte de una revisión de los métodos de evaluación más utilizados, destacando: los autoinformes, procedimientos de nominación a compañeros, informes de profesores (recomendados sobre todo en niveles de educación preescolar e infantil) y los métodos de observación directa. Sin embargo, se sugiere que las nuevas investigaciones deben realizar esfuerzos en realizar estudios multi-métodos para un acercamiento más exacto en la comprensión de los constructos implicados en el acoso escolar.

Los estudios, por otro lado, sobre las características del agresor y víctima y sus posibles relaciones no han arrojado los resultados que se esperaban. Si estudiamos al agresor, la mayoría de los autores encuentran que estos sujetos son más agresivos, tienen un temperamento fuerte, con un proceso de socialización caracterizado por la baja afectividad, la violencia y la baja supervisión parental y una visión de las relaciones interpersonales que valora positivamente la agresión y la intimidación como medio de influencia en el grupo de compañeros. Sin embargo, no está claro si estos agresores tienen menos habilidades sociales, poseen más inteligencia social, tiene una baja autoestima, o poseen un elevado egoísmo defensivo y, por tanto, son menos tolerantes a la frustración y crítica. En cuanto a la víctima, parece que hay un mayor acuerdo entre autores, destacando que la víctima se asocia a niveles altos de depresión, ansiedad y baja autoestima. En cuanto a las variables de grupo, se han encontrado fuertes correlaciones entre la víctima y el rechazo por sus compañeros, una menor calidad en las relaciones sociales, un bajo número de amigos, y una baja aceptación en la clase. Las variables personales más características son: bajo autoconcepto, débiles (desde un punto de vista físico y constitucional), bajo disfrute de la escuela, pocas habilidades sociales y una alta internalización y externalización de los problemas. Los estudios con las familias de las víctimas han puesto de manifiesto que el proceso de socialización se ha

<sup>4</sup> Es interesante revisar también, referente a este tema, el trabajo realizado por Salmivalli y cols. (1996). En este trabajo los autores no sólo describen los papeles desempeñados en el fenómeno de acoso escolar sino que dan una explicación de cual es la dinámica social, tanto interna como externa, del grupo.

caracterizado, principalmente, por un excesivo proteccionismo de los padres.

Finalmente, Smith muestra cómo los estudios sugieren que el grupo étnico y la orientación sexual no son factores de riesgo en el acoso escolar, aunque sí aparecen estudios en los que se muestra la relación existente entre víctima y discapacidad. Asimismo, existe una vertiente psicodinámica que incluso sugiere la necesidad de que en el contexto escolar existan una o varias víctimas como elementos necesarios de autoafirmación de la persona en el grupo.

En cuanto a los estudios referidos a las estrategias de afrontamiento, han encontrado que la mayoría de las estrategias desplegadas por las víctimas dependen del contexto escolar y el sistema de apoyo y mediación existente entre compañeros. Los estudios realizados en esta línea sugieren los beneficios claros del sistema de apoyo para mejorar el clima escolar, sin embargo, los beneficios específicos en la víctima están todavía por probarse. A pesar de esta limitación, parece que la evaluación de estos programas muestra resultados satisfactorios en las habilidades interpersonales y el impacto total en el contexto escolar.

Desde otra perspectiva, en cuanto a los estudios sobre los resultados de la intervención, el autor parte de analizar 12 trabajos de intervención a gran escala, se centra básicamente en los datos obtenidos al aplicar el *Programa Anti-Bullying de Olweus* y el *Proyecto Sheffield* en distintos países, encontrándose resultados variados y contradictorios. Muchos son los factores que pueden explicar este fenómeno: la naturaleza de la intervención; las propiedades propias de los programas anti-acoso; los distintos participantes del programa; y el diseño de la intervención que en muchos casos no incluye un período de seguimiento del mismo.

Para finalizar, el autor realiza dos reflexiones: por un lado, una crítica de todos estos estudios y sugiere nuevas líneas de investigación que se centren en el estudio del papel que juegan las chicas en el acoso escolar, el entrenamiento en habilidades sociales y asertividad en edades tempranas de la escolaridad y realizar trabajos que enfoquen sus objetivos en conocer mejor el clima escolar y las relaciones sociales más que en el proceso de acoso en la escuela, pues el conocimiento de estos aspectos permitiría desarrollar nuevos programas anti-acoso. Por otro lado, reflexiona el autor sobre el papel fundamental que la escuela tiene en el acoso escolar aunque no se debe dejar de lado el impacto global que la sociedad tiene y su influencia en los comportamientos de los escolares. En este sentido, compartimos con el autor, la reflexión de que los niños no son más que el reflejo de la sociedad en la que vivimos en donde el culto a la violencia, los valores sociales transmitidos por los medios de comunicación asociados al abuso de poder o incluso la desestructuración del núcleo familiar tienen una influencia determinante en nuestros escolares que utilizan el contexto escolar como medio para transmitir dichas pautas interiorizadas y que, desde un punto de vista pesimista seguirán manteniéndose, previsiblemente, en un futuro cercano.

**Hawker, D. y Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review**

**of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), 441-455.**

Este trabajo se puede considerar básico para aquellos investigadores que deseen interesarse por el estudio de la relación entre la victimización entre iguales y el desajuste psicológico que esta situación genera en la víctima. Asimismo constituye el primer meta-análisis que se desarrolló en la literatura en torno a esta cuestión.

Se trata de un artículo de revisión exhaustivo y riguroso, que, aunque no muy reciente, permite al lector realizar un acercamiento progresivo al tema de investigación que nos ocupa, vertiendo además directrices relevantes a la hora de abordar el diseño de futuras investigaciones encaminadas a obtener datos sólidos en este campo.

Para ello Hawker y Boulton revisaron aquellos estudios transversales, publicados entre 1978 y finales de junio de 1997, que ponían en relación distintas medidas de victimización entre iguales según sus tipos (global, física, relacional, indirecta y verbal) y algunas de las formas de desajuste psicosocial que implican (concretamente síntomas depresivos y ansiosos, soledad, autoestima global y autoconcepto social). Los autores parten de la siguiente hipótesis: la victimización esta positivamente relacionada con distintas formas de desajuste psicológico y social.

En este trabajo se hace gran hincapié en el progresivo aumento de publicaciones que se centran en estudiar si las víctimas de las agresiones entre iguales experimentan desajustes psicológicos, al igual que destacan que dichos trabajos se están realizando mayoritariamente con un corte transversal. En este sentido, se podría considerar que el criterio utilizado por los investigadores de revisar sólo los estudios de corte transversal, constituye una importante limitación, ya que quedan excluidos de la selección otros estudios longitudinales que hubieran permitido tener una visión más completa de las consecuencias de la victimización, tal y como se ha podido comprobar en otros trabajos que anteriormente se han comentado.

El método empleado para la selección de los artículos fue mediante la búsqueda de los descriptores *bully*, *vich*, *bullying* y *peer victimization*, en las bases de datos PsycLit, BIDS ISI Social Science Citation Index y OCLC.

Respecto a los resultados, los autores recogieron en diversas tablas las características que consideraron más relevantes de cada uno de los trabajos revisados. Entre dichas características destacaron: tamaño de la muestra, rango de edad, género, nacionalidad, tipo de informador (víctima, agresor, profesor, familiar, etc.), subtipos de victimización, presencia del método de varianza compartida en el tamaño del efecto y naturaleza de las medidas de desajuste psicosocial. Si bien la primera tabla versa sobre la descripción que en los distintos trabajos se hace de los tipos de victimización y su evaluación, haciendo hincapié en un nuevo subtipo de victimización no incluida en la literatura europea y ligeramente diferente a la victimización indirecta: la *victimización relacional*. Asimismo en una última tabla sintetizaron los resultados obtenidos en cuanto a la asociación entre victimización y desajuste psicológico, según si la información provenía del mismo sujeto (víctima o agresor indistintamente) o de distintos.

Hawker y Boulton organizaron la exposición de los resultados según: 1) visión general de las características de los trabajos (género participantes, rango de edad, nacionalidad, subtipos de victimización y origen de la información) y 2) efectos de la victimización en el ajuste psicológico de la víctima, prestando especial atención a la diferencia en cuanto a los métodos utilizados para obtener información sobre el acoso escolar (en este sentido la victimización se encuentra más fuertemente asociada con el desajuste psicosocial cuando ambas variables son evaluadas por el mismo informador (frecuentemente las víctimas), que cuando distintos informadores valoran dichos aspectos).

En cuanto a la visión general de las características de los trabajos, se destaca que es habitual que la población de estudio esté compuesta por niños y niñas indistintamente, de cualquier rango de edad, aunque predominan aquellos con edades comprendidas entre los 8 y 13 años y si bien de distintos países, casi en su totalidad (a excepción de dos estudios) de habla inglesa o escandinava.

Por otro lado, se destaca que en la mayoría de los trabajos los subtipos de victimización no fueron evaluados como aspectos separados, sino más bien como un compuesto formado por dos o más subtipos, presentándose el estudio de la victimización física y verbal habitualmente juntas, mientras que la relacional o la indirecta apenas se han tenido en cuenta. Contrariamente, en otros estudios analizados se utilizó la victimización como concepto genérico, haciendo caso omiso de los distintos subtipos.

En cuanto al origen de la información, la victimización ha sido evaluada tanto por la víctima como por el agresor, mientras que el desajuste psicosocial suele valorarse a través de autoinformes de la víctima.

Este trabajo pone la máxima atención en los efectos de la agresión entre iguales sobre el ajuste psicológico de la víctima, destacando que la victimización se encuentra asociada positivamente a la depresión y a la soledad, si bien el número de estudios que han utilizado la soledad como variable dependiente han sido pocos en comparación con los de depresión.

Igualmente, en cuanto a la ansiedad y la ansiedad social, se sigue constatando una relación positiva, aunque de menor significación que las anteriores, quizás debido a que como señalan los autores hay que tener en consideración, antes de interpretar los resultados, la tendencia de los investigadores a utilizar distintos conceptos más o menos acertados para designar al término ansiedad o a constructos relacionados (como el neuroticismo).

Para estos autores quizás la autoestima sea la variable más estudiada en relación al maltrato entre iguales, mostrándose en todo momento una relación negativa entre la victimización y la autoestima del niño acosado y siempre con independencia del uso del método de varianza compartida, igual que ocurría con las variables anteriores.

En resumen, los resultados de los trabajos revisados por Hawker y Boulton destacan que las víctimas de agresión entre iguales experimentan más afectos negativos y más pensamientos negativos sobre sí mismos que las no víctimas, mostrándose generalmente temerosas, ansiosas y con baja autoestima. Además, las víctimas pueden caracterizarse por sentimientos importantes de soledad y disforia.

Asimismo no hay evidencias de que la victimización entre iguales esté más fuertemente asociada a formas sociales de desajuste que a formas psicológicas. Y finalmente estos hallazgos se manifiestan sin distinción de sexo, grupos de edad ni tipo de agresión.

Los autores realizan una síntesis sobre las limitaciones metodológicas que han observado en los estudios revisados: en primer lugar, problemas de comorbilidad entre la ansiedad y la baja autoestima con la depresión; en segundo lugar, la escasa mención a ciertos tipos de victimización como es la relacional o la indirecta, así como la falta de atención a dicho concepto en su totalidad (valoración completa de todos los tipos de victimización) con el riesgo que ello supone a la hora de interpretar los resultados obtenidos (infravaloración o sobrestimación de los mismos). En tercer lugar, el escaso número de trabajos que utilizan más de un ítem para evaluar el concepto de victimización. En cuarto lugar, el detrimento de los resultados al hacer referencia básicamente al nivel de significación estadística de los resultados y no al tamaño del efecto de los mismos. Quinto, la necesidad de aumentar la variabilidad transcultural en estos estudios y no limitarlo a la población escandinava o angloparlante. Y sexto, estudiar los efectos moderadores de variables tales como edad, género y orientación sexual.

A pesar de todas estas limitaciones los autores destacan que el análisis de los trabajos revisados ha facilitado en todo momento pistas para la profundización en el estudio y tratamiento de las víctimas de acoso escolar.

En segundo lugar y como punto final a este meta-análisis, los autores repasan el cambio de trayectoria que ha tenido el estudio de la victimización entre iguales. Así los primeros trabajos reunidos en la revisión de Farrington (1993) se centraron en cuestiones relacionadas con la descripción del problema objeto de estudio y su prevalencia, para pasar a los trabajos más actuales centrados en las consecuencias de la victimización. En este sentido, los autores aportan recomendaciones de interés para desarrollar investigaciones futuras, entre las que destacan: el estudio de los factores de riesgo que puedan estar implicados en las situaciones de victimización, así como la relación de causalidad que se establece con ciertas variables; analizar las diferencias que se presentan en el desajuste psicológico de la víctima en función de los distintos tipos de victimización; y elaborar estrategias de intervención dirigidas a reducir el número de víctimas del acoso escolar y sus consecuencias.

## CONCLUSIONES

Por último, se hace necesario subrayar la importancia del correcto análisis de este fenómeno en aras a su prevención ya que el problema está llegando a tales extremos que los profesionales de la enseñanza, a través de los sindicatos, han planteado la necesidad de incluir en la Ley del Menor, el acoso escolar como delito. Por ello, desde el ámbito científico, debe incidirse en la valoración de los factores de riesgo y, como afirman Baldry y Farrington (2005), fundamentalmente de aquellos elementos que pudieran actuar como protectores frente a la necesidad de agredir a otros niños así como la posibilidad de defenderse ante tales agresiones.

Para que la intervención desde nuestro ámbito sea más eficaz, se considera que el estudio de los aspectos psicopatológicos derivados del *bullying* (tanto en agresores como en víctimas) debe ser más exhaustivo, teniendo en cuenta, no obstante, que la intervención ante el acoso escolar, como en los artículos precedentes se ha manifestado, requiere una colaboración interdisciplinar que abarque incluso aquellos ámbitos sociales que pudieran pensarse ajenos a la realidad escolar, pero que sin duda mantienen relaciones más o menos estrechas, tal es el caso del sistema sanitario, el sistema judicial o el sistema político. Así, debe considerarse necesario afrontar el problema del acoso escolar desde una perspectiva más integradora que implique un doble objetivo: por un lado, considerar el acoso escolar como una parte más de la dinámica social y, por otro, crear ambientes escolares menos inseguros. Como bien apuntan Sullivan, Cleary y Sullivan (2005) un cambio en la dinámica social de la intimidación y el desarrollo de programas orientados a crear entornos escolares más seguros van a permitir un desarrollo social basado en el respeto y, por lo tanto, facilitará un mayor éxito en el aprendizaje, teniendo en cuenta que en dicho programa se deben incluir el mayor número de miembros de la comunidad educativa y social.

En este sentido el *Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia* celebró en octubre del pasado año un seminario sobre “Violencia y Escuela”, a partir del cual surge un informe (Serrano e Iborra, 2005) en el que se compara el acoso escolar con otros tipos de violencia (maltrato físico, maltrato emocional, negligencia, abuso sexual, maltrato económico, vandalismo); además se analizan los posibles factores de riesgo socioculturales relacionados con el agresor y con la víctima. El acoso escolar no sólo se define como una forma de violencia escolar persistente sino que incluye una serie de criterios de diagnóstico que permitirían hablar de *bullying* cuando estuvieran presentes al menos tres de ellos: la víctima se siente intimidada, la víctima se siente excluida, la víctima percibe al agresor como más fuerte, las agresiones son cada vez de mayor intensidad y las agresiones suelen ocurrir en privado.

Se realiza una somera descripción de diversos estudios llevados a cabo en Europa. No obstante, el interés de este informe radica en la investigación planteada utilizando como instrumento de evaluación un cuestionario que permite obtener información no sólo de los agresores y víctimas, sino también de los testigos de las agresiones (el cuestionario se presenta en un anexo del informe). Para este estudio se utilizó una muestra de 800 adolescentes de toda España con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años.

Algunos de los resultados obtenidos no coinciden con los resultados de otros estudios llevados a cabo en Europa (lo cual confirma la necesidad de tener en cuenta los factores culturales) como lo que respecta a lo que se ha denominado “la ley del silencio”, circunstancia no tan común como otras investigaciones han apuntado. Así, el 75% de los escolares entrevistados ha sido testigo de agresiones en su centro de estudios de los cuales sólo el 28.5% no hace nada; el resto interviene directamente en el conflicto (mayoritariamente) o bien habla con el profesor, con la víctima o con el agresor. Entre las conclusiones respecto a los agresores destaca la fuerte

distorsión cognitiva que manifiestan de la misma forma que otros tipos de agresores, lo que justifica plenamente la necesidad de atención psicológica.

Es preciso añadir que las entrevistas a los alumnos se realizaron por contacto telefónico, con las limitaciones experimentales que ello conlleva.

Por último, se ofrecen tres enlaces de internet que tratan el fenómeno del acoso escolar de una manera integradora. Dichos enlaces son: [www.bullying.co.uk](http://www.bullying.co.uk), [www.bullying.org](http://www.bullying.org) y [www.antibullying.net](http://www.antibullying.net). Dichas páginas Web son muy recomendables por la amplitud y número de enlaces, así como por su actualización constante y producción científica. Asimismo se incluye información para profesores, padres y alumnos, aspectos legales, proyectos *antibullying* en las escuelas, posibilidad de contactar con la página, intervenciones en diferentes tipos de acoso y consejos para padres y tutores. La página ofrece, además de información, la posibilidad de participar en un periódico virtual sobre el tema y mantener contacto *on-line* a través de foros de discusión y *Chat* creados exclusivamente como punto de encuentro entre los profesionales y los actores implicados en el proceso de acoso escolar.

## REFERENCIAS

- Baldry, A.C. y Farrington, D. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence *bullying*. *Social Psychology of Education*, 8, 263-284.
- Berthold, K. y Hoover, J.H. (1999). Correlates of *bullying* and victimization among intermediate students in the midwestern USA. *School Psychology International Journal*, 29, 159-172.
- Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2002). *Bull-S revisado. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- Craig, W.M. (1998). The relationship among *bullying*, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing *bullying*. En M. Tonry y N. Morris (Eds.), *Crime and justice: An annual review of research* (Vol. 17, pp. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A. y Rantanen, P. (1999). *Bullying*, depression and suicidal ideation in finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Kovacs, M. (1992). *Children's Depression Inventory*. New York: Multi-Health Systems, Inc.

- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almpvist, F., Kresanov, K., Linna, S.L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K. y Tamminen, T. (1998). *Bullying* and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 22, 705-717.
- 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.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer (trad. Martínez Roca, 1986).
- Moreno, M.C. y Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva* (pp. 219- 232). Madrid: Alianza Editorial
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Press (Wiley).
- Olweus, D. (1986). *The Olweus Bully/victim Questionnaire*. Mineo Bergen, Noruega: University of Bergen.
- Olweus, D. (1989). *The Senior Bully-Victim Questionnaire*. Bergen, Norway: Unpublished manuscript.
- Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ortega, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 55-67.
- Ortega, R. (1994b). Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- Ortega, R. y Mora- Merchán, J. A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Universidad de Sevilla.
- Rigby, K. y Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29 (2), 119-130.
- Rutter, M. (1967). A children's behaviour questionnaire for completion by Teachers: Preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 1-11.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (2000). *La Conducta Antisocial de los Jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rutter, M., Tizard, J. y Whitmore, K. (1970). *Education, health and behaviour*. London: Longman.
- Salmivalli y cols. (1996). *Bullying* as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Santrock, J. (2001). *Adolescente*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Serrano Sarmiento, A. e Iborra Marmolejo, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la Escuela. España 2005*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Slee, P. y Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys. *Journal of Personality and Individual Differences*, 14 (2), 371-373.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: Cómo se presenta y cómo afrontarla*. Barcelona: CEAC Educación.