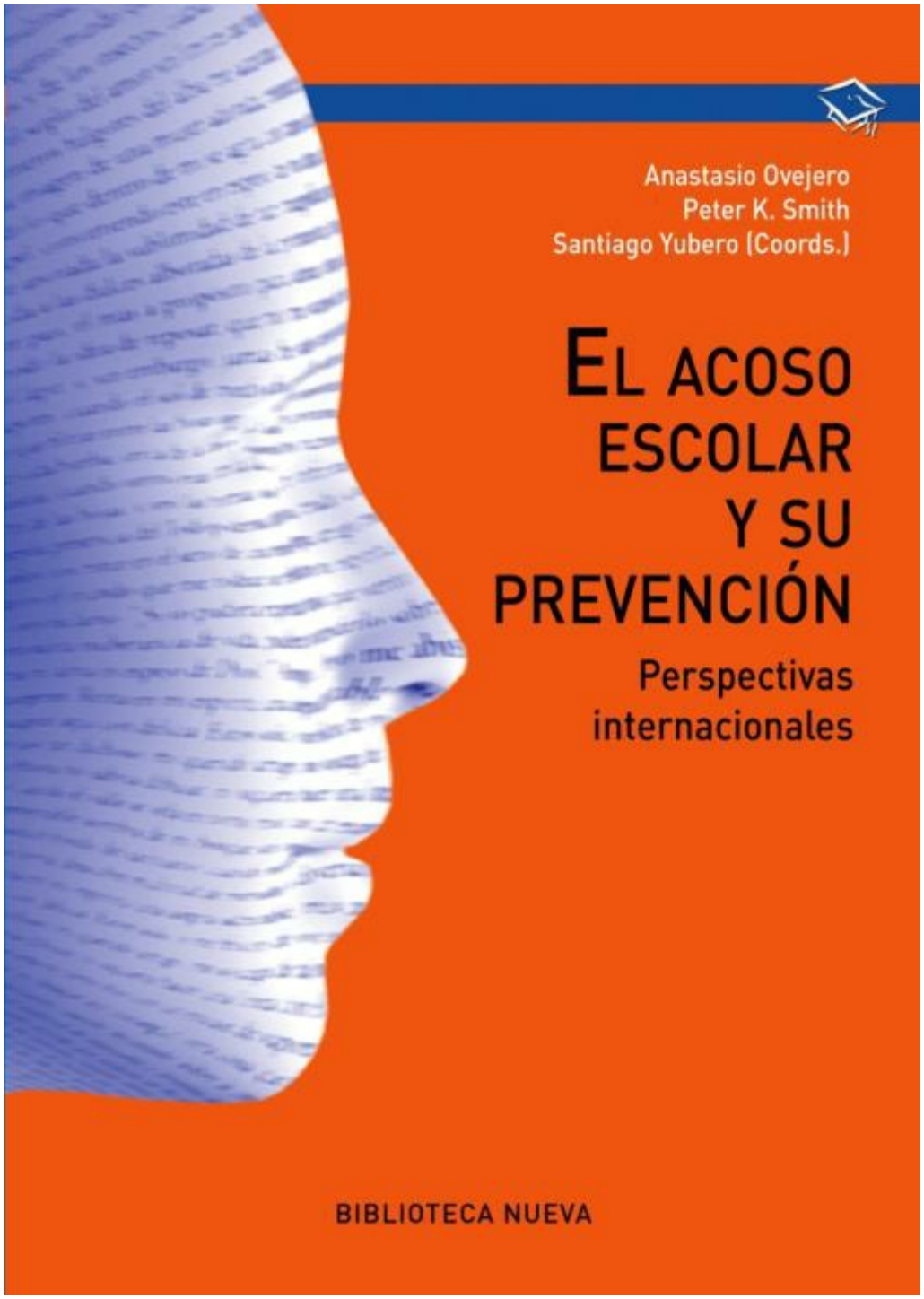


Anastasio Ovejero
Peter K. Smith
Santiago Yubero (Coords.)

El acoso escolar y su prevención

Perspectivas internacionales

BIBLIOTECA NUEVA


Anastasio Ovejero
Peter K. Smith
Santiago Yubero (Coords.)
EL ACOSO ESCOLAR Y SU PREVENCIÓN
Perspectivas internacionales
BIBLIOTECA NUEVA

EL ACOSO ESCOLAR Y SU PREVENCIÓN

Perspectivas internacionales

BIBLIOTECA NUEVA UNIVERSIDAD
MANUALES Y OBRAS DE REFERENCIA

Anastasio Ovejero, Peter K.Smith y Santiago Yubero (Coords.)

EL ACOSO ESCOLAR Y SU PREVENCIÓN

Perspectivas internacionales

BIBLIOTECA NUEVA

grupo editorial siglo veintiuno

siglo xxi editores, s. a. de c. v.
CERRO DEL AGUA, 248, ROMERO DE TERREROS,
04310, **MÉXICO**, DF
www sigloxxieditores com mx

siglo xxi editores, s. a.
GUATEMALA, 4824,
C 1425 BUP, **BUENOS AIRES**, ARGENTINA
www sigloxxieditores com ar

salto de página, s. l.
ALMAGRO, 38,
28010, **MADRID**, ESPAÑA
www saltodepagina com

biblioteca nueva, s. l.
ALMAGRO, 38,
28010, **MADRID**, ESPAÑA
www bibliotecanueva es

editorial anthropos / nariño, s. l.
DIPUTACIÓ, 266,
08007, **BARCELONA**, ESPAÑA
www anthropos editorial com

Este libro ha sido posible gracias a la financiación del Ministerio de Educación dentro del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica, 2008-2011 a nuestro Proyecto I + D + I: «Factores psicosociales de la violencia escolar: la identidad de género como factor diferencial» (Ref. PSI2008-04312/PSI) (Investigador principal: Anastasio Ovejero)

© Anastasio Ovejero, Peter K. Smith y Santiago Yubero, 2013
© Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid, 2013
Almagro, 38
28010 Madrid
www.bibliotecanueva.es
editorial@bibliotecanueva.es

ISBN: ••••••••••••••••••••••••••••••••••

•••••••••••••••••••••

••

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1.-El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional, Anastasio Ovejero

CAPÍTULO 2.-El género en las conductas de acoso escolar, Raúl Navarro, Elisa Larrañaga y Santiago Yubero

CAPÍTULO 3.-Actitudes ante la problemática del bullying: diferencias intergénero, María de la Villa Moral y Anastasio Ovejero

CAPÍTULO 4.-El acoso, la agresión y la victimización en los niños pequeños: medición, naturaleza y prevención, Claire P.Monks y Peter K.Smith

CAPÍTULO 5.-El acoso y el grupo de iguales, Christina Salmivalli

CAPÍTULO 6.-El bullying homofóbico, lan Rivers

CAPtFULO 7.-Bullying escolar en Hong Kong, Japón y Corea del Sur, Siu-Fung Lin, Tomoyuki Kanetsuna y Seung-ha Lee

CAPÍTULO 8.-Cyberbullying y ciberagresión, Peter K.Smith

CAPÍTULO 9.-Oportunidades y riesgos de la ciberconducta: el programa Conred para la prevención del bullying y el eyberbullying y la ciberconvivencia saludable positiva, Rosario Ortega-Ruiz, Rosario del Rey y José A.Casas

CAPÍTULO 10.-Familia, comunicación y conductas de acoso, Santiago Yubero, Elisa Larrañaga e Isabel Martínez

CAPÍTULO 11.-Acoso escolar como predictor de la delincuencia y la violencia posterior en la vida: una revisión sistemática de estudios longitudinales prospectivos, Maria M.Ttofi, David P.Farrington y Friedrich Lósel

CAPÍTULO 12.-Estrategias antibullying dentro de los centros: lo que se hace y lo que funciona, Frank Thompson y Peter K.Smith

CAPÍTULO 13.-La ayuda entre iguales como instrumento para la mejora de la seguridad en los centros educativos y para la reducción del bullying y la violencia, Helen Cowie y Peter K.Smith

CAPÍTULO 1

El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional

ANASTASIO OVEJERO Universidad de Valladolid

> Lo más atroz de las cosas malas de la gente mala es el silencio de la gente buena.
>
> MAHATMA GANDHI

INTRODUCCIÓN

Existe un alto consenso en que, al menos en las sociedades democráticas, la escuela debe ser un eficaz instrumento de cohesión social y de integración democrática de sus ciudadanos. Por ello, sus funciones no tienen que restringirse a las que están relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también debe abarcar otras relacionadas con el proceso de socialización, como las que tienen que ver con el fomento de valores como la tolerancia hacia quienes son diferentes y piensan de forma diferente, contribuyendo con ello a la evitación, o al menos reducción, de las conductas excluyentes, hostiles y violentas y a la facilitación de comportamientos de amistad. Sin embargo con frecuencia las escuelas aparecen en los medios de comunicación en la sección de «casos violentos». Pero es evidente que en este campo, como en tantos otros, los medios muestran una visión profundamente sesgada de la realidad, enseñando solo la cara más negativa de la sociedad y ocultando tanto la más cotidiana de la vida normal, por no ser noticia, como la cara altruista. Es cierto que en la escuela los casos de maltrato, de violencia entre iguales o de violencia contra los profesores no son tan frecuentes como a veces puede deducirse si se lee la prensa o se escuchan las noticias, pero también es cierto que existen demasiados casos en los que unos niños hacen sufrir a otros, en algunas ocasiones, afortunadamente excepcionales, hasta el punto de llevarlos al suicidio y, en otras, desgraciadamente nada excepcionales, a la depresión.

En todo caso, debemos tener muy presente que en todo tipo de relaciones sociales existen conflictos. Y no son ni buenos y malos, sino sencillamente inevitables. Ahora bien, el que tengan efectos positivos o negativos depende de cómo sean gestionados y negociados (véase Ovejero, 2004a). Por consiguiente, también los conflictos escolares son «oportunidades de mejora», por lo que, como señala Rosario Ortega

(2010a, pág. 18), «no debemos intentar evitar los conflictos en la escuela, sino aprender de ellos, aprender a resolverlos de forma dialogante y positiva, porque a la escuela se va a aprender a ser una persona equilibrada, sensata, solidaria y segura». Por tanto también el acoso escolar debe ser gestionado constructivamente de forma que nos sirva para construir una escuela que sea capaz de desempeñar mejor sus funciones y de alcanzar más eficazmente sus objetivos.

Estamos, pues, ante una problemática olvidada durante demasiados años, con el dolor, el sufrimiento y los daños físicos y psicológicos para miles y miles de niños y de niñas, que ha sido puesta sobre el tapete de los investigadores hace muy pocos años pero con un éxito tal que actualmente constituye uno de los temas más trabajados en el campo de la educación, hasta el punto de que hoy día ya resulta poco menos que imposible resumir en un solo capítulo, como yo pretendo hacer aquí, la investigación actualmente disponible sobre este tema.

Lo primero que tenemos que decir es que nos encontramos actualmente en una sociedad tecnológicamente avanzada: tras la Revolución industrial, la actual revolución tecnológica está consiguiendo que alcancemos unos niveles de desarrollo científico absolutamente impensables hace tan solo unas décadas y no digamos hace dos o tres siglos, hasta el punto de que, si los ilustrados levantaran la cabeza, no darían crédito a lo que verían. Por una parte, se encuentra un desarrollo científico y unos niveles de escolarización como ni ellos soñaron nunca (en Europa en general, y en España en particular, prácticamente el 100 por 100 de los chicos y chicas siguen escolarizados hasta los dieciséis años, y gran parte de ellos seguirán estudiando hasta los veintitrés o los veinticinco años). Pero quedarían completamente sorprendidos los ilustrados porque, en contra de lo que ellos soñaron y vaticinaron, esta sociedad, tan desarrollada científica, tecnológica y escolarmente, sigue teniendo los mismos problemas sociales e interpersonales de hace varios siglos: la desigualdad y el hambre en el mundo siguen ocasionando verdaderos estragos, que se están viendo incrementados durante los últimos años a causa de la globalización y de sus políticas ultraliberales (Ovejero, 2004a); los conflictos internacionales y las guerras son aún más mortíferos a causa precisamente del «progreso» en la tecnología militar y los conflictos interpersonales en la familia y en la escuela no se han visto reducidos significativamente. Como señalaran en su día Horkheimer y Adorno (1994/1944), ello es consecuencia directa de la trayectoria que tomó la Ilustración, trayectoria que se basó exclusivamente en la «razón» instrumental y que potenció la «dominación» de la naturaleza, incluyendo la humana, y que llevó a la colonización y sus atroces consecuencias, y no a la mejora de la «convivencia humana» (véase un análisis prolijo de sus consecuencias para el desarrollo de la Psicología Social en Ovejero, 1999). Pues bien, hoy día seguimos pagando el precio de haber tomado tal

trayectoria, y el fenómeno del maltrato entre iguales en la escuela debe incrustarse en ese contexto, contexto que ha llevado a lo que Hanna Arendt (1999/1963) llamó la «banalidad del mal» (véase Ovejero, 2010, cap. 1l). El mal se ha banalizado hasta tal punto que en ciertas situaciones cualquiera puede hacer daño e incluso matar a su vecino o compañero. No es necesario recordar a Adolf Eichmann para reconocer este fenómeno; basta con analizar los miles de casos de acoso laboral que se producen en nuestras empresas o los de acoso escolar que tienen lugar todos los días en nuestras escuelas. En estos últimos casos concentraré mi análisis en este capítulo. Es cierto que personas nada crueles ni agresivas son capaces de matar incluso a personas inocentes creyendo que con ello defienden sus ideas (Pyszczynski et al., 2006), pero también lo es que ello se ve facilitado por el tipo de socialización que se ha recibido en los medios de comunicación, en el hogar y en la propia escuela, socialización que lleva a la banalización del mal cuando no abiertamente a empujar a la violencia. De hecho, antes de participar en experimentos como el de Milgram (1981/1974), se les preguntaba a los sujetos qué voltaje llegarían a administrar a una persona inocente en una situación como esa, y su respuesta era siempre bastante unánime: no más de 0 o 15 voltios; jamás harían daño a nadie. Y, sin embargo, sabemos que dos tercios o más han llegado al máximo voltaje posible (450 voltios) en los experimentos que se han realizado en diferentes países. Y es que la violencia está ya incrustada en nuestra forma de ser y de actuar como consecuencia del tipo de socialización que nos ha ido haciendo como somos y actuar como actuamos. Por eso la violencia contra seres inocentes y a menudo indefensos se constata ya en la misma infancia y en el lugar donde en teoría menos podríamos imaginarnos que fuera el lugar de tortura para miles de niños: la escuela.

De ahí que no deba extrañar a nadie que incluso hoy día, en dos de los lugares que cotidianamente pasamos más tiempo de nuestro trabajo, la escuela y el trabajo, se ejerza tal violencia contra otras personas, contra los propios compañeros, que a veces terminan en la muerte de las víctimas (Ovejero, Yubero y Moral, 2011). Pero debo señalar que la base de al menos una parte de la responsabilidad de tal grado de violencia y crueldad se encuentra en nuestras prácticas de educación en los medios de comunicación, en la familia e incluso, paradójicamente, en la propia escuela. Porque se sabe perfectamente que miles y miles de niños y niñas, de todas las edades, son maltratados cruelmente cada día en nuestras escuelas. Y lo que es más grave aún si cabe: la conducta violenta de los maltratadores queda casi siempre totalmente impune, cuando no se ve reforzada y premiada, con lo que la escuela, en contra de lo que debería ser una de sus principales funciones, se convierte en una instancia de enseñanza y fortalecimiento de las conductas crueles y violentas y, por tanto, en una institución altamente responsable de que en nuestra sociedad siga habiendo tan altas tasas de violencia.

Ahora bien, antes de entrar de lleno en el tema que aquí nos ocupa, me gustaría dejar clara la distinción esencial que existe entre conducta agresiva y conducta violenta, pues a menudo se dice que los actos de violencia siguen existiendo en la especie humana porque somos seres agresivos por naturaleza, como cualquier otra especie humana. Como afirma José Sanmartín (2004a, 2004b), el agresivo nace, pero el violento se hace. La agresividad es un instinto y, por tanto, un rasgo seleccionado por la naturaleza porque incrementa la eficacia biológica de su portador.

> Lo primero que hay que decir sobre la agresividad intraespecífica (a la que denominaré en lo sucesivo «agresividad») es que la naturaleza no ha seleccionado este rasgo aisladamente, sino junto con una serie de elementos que lo regulan o inhiben en el interior de los grupos. En los grupos de animales no humanos parece haber siempre un fino equilibrio natural entre el despliegue de la agresividad y su inhibición. Los inhibidores actúan en el momento oportuno impidiendo que el ataque a la integridad física del compañero pueda traducirse en su muerte (Sanmartín, 2004a, pág. 21).

En este sentido, añade Sanmartín, en la naturaleza parece existir un mandamiento biológico que dice: «No matarás» (a tu compañero). De este modo, la agresividad posibilita que el individuo incremente su eficacia biológica sin que el grupo corra riesgos, ya que, si el grupo perdiera miembros a causa de luchas intestinas, podría descender por debajo del número que asegura su viabilidad. Entre los seres humanos hay también inhibidores de la agresividad. Desde Darwin (1984/1872) se aceptan como tales las expresiones emocionales y, en particular, la expresión facial del miedo. Pero, desgraciadamente, concluye Sanmartín, el hombre no se comporta con el hombre como el lobo lo hace con el lobo. El despliegue de la agresividad entre lobos se desarrolla con un cierto fair play. Dos gotas de orín, soltadas por el lobo vencido que está tumbado a los pies del vencedor mostrándole la yugular, bastan para salvarle la vida. Por el contrario, el despliegue de la agresividad entre seres humanos se descontrola a menudo. De ahí que la agresividad humana se traduzca, frecuentemente, en atentados contra la integridad física o psíquica del otro que conllevan en muchas ocasiones su muerte.

Más en concreto, la inhibición de la agresividad es posible gracias a la acción de un complejo sistema biológico dirigido por la amígdala. En efecto, los seres humanos, como cualquier otra especie animal superior, se han adaptado a los peligros del ambiente desarrollando una agresividad básicamente defensiva que les permite incrementar su capacidad de resistir los ataques exteriores. Pero la misma naturaleza que a todas las especies animales superiores nos «implantó» esa agresividad nos proporcionó también los necesarios mecanismos inhíbidores de tal agresividad. Y,

sorprendentemente, ha sido la cultura la que ha ido reduciendo la eficacia de tales mecanismos inhibidores. Por consiguiente, puntualiza Sanmartín (2004b, pág. 22),

> decir que somos agresivos por naturaleza no conlleva, pues, aceptar que también por naturaleza somos violentos. No hay violencia si no hay cultura. La violencia no es un producto de la evolución biológica, de la bioevolución como se dice frecuentemente. Es un resultado de la evolución cultural, de la llamada en sentido amplio «tecnoevolución», porque la técnica ha desempeñado un papel crucial en la configuración de la violencia. En efecto, a medida que el ser humano, a través de la utilización de la técnica, se ha ido «civilizando», también se ha ido haciendo más violento. Y no olvidemos tampoco que la técnica incrementa la violencia de los seres humanos porque reduce la acción de nuestros inhibidores naturales de la agresividad: a mayor «distancia» de la víctima, mayor probabilidad de violencia. No es lo mismo matar a una persona retorciéndole el cuello (en cuyo caso, sus gestos, quejidos, postura, etcétera activarían los inhibidores de nuestra agresividad) que matarlo simplemente apretando un gatillo (lo que no activaría tales inhibidores).

Por eso principalmente, aunque no solo por eso, el ciberacoso es más peligroso que el acoso escolar tradicional. La cultura altera la naturaleza sobre todo a través de la técnica. Y las armas, que son instrumentos técnicos, alteran de una forma importante la activación de nuestra agresividad. Ello explica el hecho de que, cuanto más civilizados somos, más violentos nos hacemos. A los psicópatas les fallan precisamente los inhibidores naturales de la agresividad, y les fallan, o por causas biológicas (por ejemplo, cerebrales), o por la violencia que ellos mismos han sufrido de niños, como suele ser el caso de los abusadores sexuales, de los acosadores laborales o de los maltratadores de sus parejas. Igualmente las ideas e ideologías, sobre todo cuando son llevadas a su extremo produciendo fanáticos, afectan fuertemente a las bases biológicas de las relaciones humanas, por ejemplo reduciendo la acción de los inhibidores naturales de la agresividad, lo que explica la violencia extrema que a veces utilizan ciertos grupos sectarios y fanáticos. Y es que el ser humano es agresivo por naturaleza, pero es violento por la cultura en la que se ha socializado.

Por otra parte, y para entender mejor qué es realmente la conducta agresiva, será importante tener en cuenta también la distinción entre «agresión hostil», que surge del enojo y cuyo objetivo es hacer daño, y la «agresión instrumental», que surge del interés y cuyo objetivo es conseguir un fin. Pues bien, generalmente, la violencia que se da tanto en el acoso escolar corno en el acoso laboral es una violencia o agresión

instrumental, dado que intenta conseguir algún fin. Y, para prevenirla, por tanto, lo primero que hay que hacer es justamente conseguir que el acosador no logre su finalidad.

Ahora bien, el niño acosador, el que tanto daño psicológico y hasta físico hace a otro niño, generalmente más débil que él, ¿es un niño agresivo? Hemos visto que no es imprescindible ser agresivo para hacer daño a otro ser humano. Lo que sí es, indiscutiblemente, es un niño violento, y a menudo también un niño agresivo instrumental: ha aprendido, viendo la televisión, con sus videojuegos, en su familia e incluso en la escuela que la conducta violenta le reporta beneficios y lo ayuda a conseguir lo que él quiere. De hecho, a pesar de que durante los últimos años el desarrollo de las competencias sociales y emocionales de los adolescentes está siendo uno de los principales objetivos de las instituciones educativas (Ala-Mutka, Punie y Redecker, 2008; Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2011), sin embargo ello contrasta con la evidencia de la existencia de un preocupante porcentaje de adolescentes que maltratan a sus compañeros en la propia institución educativa. De hecho, se sabe que los mayores porcentajes de acoso escolar se dan precisamente en las etapas de la preadolescencia (entre los diez y los dieciséis años pero especialmente entre los trece y los quince) (Oliver y Candappa, 2003), estando incrementándose el porcentaje de maltrato entre iguales no directo sino a través de medios electrónicos (ciberacoso o cyberbullying), principalmente el teléfono móvil, el correo electrónico, el chat o las redes sociales (Calvete, Orue, Estévez, Villardon y Padilla, 2010; Félix, Soriano, Godoy y Sancho, 2010; Kowalski, Limber y Agatston, 2010).

La Ley Orgánica de Educación de 2006, en sus artículos 14 y 17, subraya que la finalidad última de la educación es la mejora de la convivencia, las relaciones afectivas, la resolución de los conflictos y el respeto a la diversidad cultural y de género. Justamente eso es lo que pone en tela de juicio el maltrato o acoso escolar (bullying).

> Conseguir un clima favorable para la convivencia plural y democrática es, probablemente, una de las tareas que la escolarización actual tiene pendientes de resolver, y el bullying, presente en la práctica totalidad de los centros escolares, es un claro exponente de esta necesidad. No es de extrañar que el reciente informe del Defensor del Pueblo (2007), donde se recoge un estudio comparativo con los resultados obtenidos en 2000, resulte preocupante, ya que, transcurridos más de cinco años desde las indicaciones que el primer informe proponía y de la creciente sensibilización ante el problema, no solo de la comunidad educativa, sino de la sociedad en su conjunto - un claro ejemplo es la inclusión de medidas sancionadoras específicas en la Ley de

> Responsabilidad Penal del menor-, los niveles de agresión se mantienen relativamente estables, incluso elevando aspectos altamente preocupantes como la precocidad en su inicio y la generalización por sexo de los implicados (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011, pág. 11).

Y ya no es que la escuela no esté siendo muy eficaz para mejorar la convivencia social humana, es que dentro de la propia escuela existe más violencia de la que en principio se ve. Y el maltrato escolar o bullying, que no es sino uno de los tipos de violencia que existen en la escuela, tal vez sea la principal y más preocupante manifestación de esa violencia escolar. Como veremos en este libro, la violencia de unos escolares hacia otros es más frecuente y grave de lo que pudiera imaginarse y los efectos dañinos de tal violencia siguen produciendo verdaderos traumas psicológicos en miles y miles de menores. Aho ra bien, ¿cómo es eso posible? ¿Cómo es posible que no hayamos conseguido reducir las tasas de maltrato entre iguales en nuestras escuelas durante los últimos años a pesar de que, por primera vez, se están tomando medidas para conseguirlo? Probablemente por tres razones principales: en primer lugar, por la complejidad del fenómeno, en el que intervienen factores de muy diferentes orígenes (escolares, familiares, comunitarios), para cuya solución se requieren medidas integrales que se basen en un modelo ecológico; en segundo lugar, el maltrato entre iguales es la consecuencia de los procesos de socialización que ha vivido nuestro alumnado durante los años anteriores, por lo que no resulta fácil corregir sus efectos de la noche a la mañana, por bien que se hagan las cosas, y menos aún si no se hacen lo bien que habría que hacerlas y, en tercer lugar, porque se trata de un fenómeno oculto y encubierto, que suele pasar muy desapercibido para la mayoría de los componentes de la comunidad escolar, sobre todo para los adultos (Eisenbraun, 2007). Por tanto, lo primero que habría que hacer para erradicar tal terrible fenómeno, y lo más fácil de conseguir, es hacerlo visible. Ese es uno de los objetivos de los estudios sobre maltrato escolar entre iguales o bullying, y ese es también uno de los objetivos de este libro.

1.1. EL MALTRATO ESCOLAR ENTRE IGUALES: DEFINICIÓN Y BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

El Diccionario de la Lengua Española dice del término «acosar» lo siguiente: «Perseguir, sin dar tregua ni reposo, a un animal o persona. Perseguir, apremiar, importunar a alguien con molestias o requerimientos.» Como vemos, no es en este sentido en que utilizamos el término «acoso escolar». Pero, si miramos lo que el citado Diccionario dice de la palabra «maltratar», vemos que sí hace referencia a lo que queremos decir con la expresión «acoso escolar»: «Tratar mal a alguien de palabra u otra.» Y es que, como tantas veces ocurre, el primer problema que nos

encontramos aquí es cómo definir el bullying. No hace mucho escribían Sánchez y Ortega (2010, pág. 66) que en España no contamos con una palabra que denote de forma exacta el significado del término bullying, lo que ha favorecido que en castellano se usen diferentes nombres que configuran un crisol semántico. Desde los inicios resultó problemática la traducción del término, ya que, en la lengua española, contamos con muchos vocablos que refieren comportamientos diferentes pero similares, y que podrían incluirse dentro de la categoría bullying como, por ejemplo, abuso, maltrato, meterse con, violencia, prepotencia, etc. De todas ellas aquí se elegiría preferentemente la de «maltrato entre iguales» y también, aunque con menos frecuencia, la de «acoso escolar».

Las investigaciones sobre acoso escolar, así corno las que existen sobre acoso laboral, están constatando que la violencia y las relaciones de dominiosumisión parecen haberse instalado en nuestra sociedad y en nuestras prácticas sociales cotidianas, incluidas las que tienen lugar en nuestras escuelas, con lo que en ellas se aprende no tanto una convivencia positiva cuanto modelos de maltrato hacia aquellas personas tenidas por débiles.

Roland y Munthe (1989, pág. 9) definen el bullying como «una violencia prolongada, tanto mental como física, y que se repite, llevada a cabo por un individuo o grupo y dirigida contra un individuo que no es capaz de defenderse ante dicha situación convirtiéndose en víctima». Una de las características en general reconocidas sobre el bullying es que se trata de una conducta agresiva orientada de forma sistemática contra determinados niños (Rigby, Smith y Pepler, 2004) y que se extiende durante prolongados períodos de tiempo (Alsaker y Vilén, 2010, pág. 157). Se trata, por tanto, ya de entrada, ante una conducta violenta, sistemática e intencional. Más en concreto, según la definición generalmente aceptada de bullying, este se caracteriza por la utilización de una conducta agresiva sistemática y reiterada contra determinados niños y en una relación de desequilibrio de poder entre los agresores y sus víctimas (Rigby, Smith y Pepler, 2004; Olweus, 1993). Más específicamente aún, cuatro rasgos esenciales caracterizan al bullying:

1. Ser una conducta violenta.

2. Ser un comportamiento intencional.

3. Repetición en el tiempo de tales conductas.

4. Desequilibrio de poder y/o fuerza entre el agresor/a y su víctima, siendo muy frecuente la exclusión y/o el rechazo social (Wang, Iannotti y Nansel, 2009).

Según Olweus (1993, 1997) toda definición del bullying que pretenda ser exhaustiva y completa debe tener en cuenta estos cuatro criterios, a los que yo añadiré otros dos, que me parecen realmente esenciales para entender cabalmente el proceso:

1. Se trata de una conducta agresiva e intencionalmente dañina.

2. Se produce repetidamente en el tiempo.

3. Se da en una relación interpersonal de un claro desequilibrio de poder.

4. Suele tener lugar sin provocación previa por parte de la víctima.

5. Debe existir un claro desequilibrio de poder entre el acosador o acosadores (bien por ser por más fuerte, socialmente más popular o por tratarse de un grupo) y el acosado.

6. Como consecuencia del desequilibrio de poder mencionado, la víctima se siente absolutamente indefensa e incapaz de escapar de la situación de dominio/sumisión en la que el agresor la ha colocado.

7. Que tiene consecuencias muy negativas, tanto físicas, como psicológicas y sociales, para la víctima.

Por otra parte, es también importante señalar que muchas de las conductas agresivas que están presentes en el fenómeno bullying duran poco tiempo porque a menudo la víctima suele reaccionar con energía en contra de dicha agre sión. En pocos días o semanas, como señala Rosario Ortega (2010b), la víctima comienza a reconocer que está siendo acosada y puede empezar a actuar, pidiendo ayuda o cambiando sus relaciones con el acosador y sus compinches. Si la víctima es capaz de dar con la estrategia adecuada y cuenta con el suficiente apoyo social por parte principalmente de compañeros o profesores (Yubero, Ovejero y Larrañaga, 2010), puede hacer frente al acoso con asertividad, y el fenómeno se detiene, convirtiéndose así el maltrato en algo meramente pasajero.

> Pero hay otras ocasiones en las que el fenómeno empieza a estabilizarse y perpetuarse en el tiempo. Las semanas que la víctima necesita para darse cuenta de lo que está ocurriendo son también los días que tiene el agresor para formar a su alrededor un grupo de apoyo y seguidores y provocar la indiferencia de los demás. Sucede que en estas ocasiones la víctima se comporta torpemente en su reacción. Los sentimientos heridos le juegan malas pasadas, se recluye en sí misma, desconfía de la ayuda que recibiría si lo comunicara, responde a su vez ella misma de forma violenta, entra en pánico y

> desajusta su personalidad. En estos casos, la crueldad de las conductas, la sostenida intención de hacer daño y la debilidad de la víctima para buscar un camino rápido y sano de salir del problema, convierte al bullying en un verdadero fenómeno de victimización. Es decir, los mismos hechos pueden tener un curso distinto. Por ello es importante que este problema se conozca en sus detalles y en su diversidad. Cuando la experiencia de agresión sostenida e injustificada no se detiene en sus primeros conatos, estamos ante un verdadero problema de victimización psicológica con efectos impredecibles, igualmente diversos pero siempre negativos (Ortega, 2010b, págs. 18-19).

Si el proceso permanece en el tiempo, algunas víctimas pueden entrar en un claro proceso psicopatológico de depresión y de rechazo a la escuela y a todo lo escolar, principalmente a los compañeros: no quieren volver a la escuela para no tener que encontrarse nuevamente con los compañeros, algo en lo que coincide totalmente el bullying con el mobbing. Y lo peor es que esto se retroalimenta a sí mismo de forma que tal aislamiento lleva a los compañeros (tanto los escolares como los laborales) a considerarlo un tipo raro y psicológicamente enfermo, con lo que han conseguido naturalizar el proceso de acoso: no son ellos los que han hecho daño a la víctima, sino esta la que está enferma. La consecuencia es la soledad más extrema para la víctima que puede llegar, en los casos más graves, incluso al suicidio, hasta el punto de que en España fue principalmente la triste noticia del suicidio de un adolescente, Jokin, en Hondarribia (Guipúzcoa) el 21 de septiembre de 2004, lanzándose desde la muralla del pueblo, y la de Cristina, otra adolescente que se quitó la vida arrojándose desde un puente en Elda (Alicante) en mayo de 2005, lo que llevó a un auge de los estudios en este campo.

Por otra parte, si fue Suecia, de la mano de H.Leymann, el primer país en estudiar el acoso laboral o mobbing, también fue Suecia donde por primera vez se estudió sistemáticamente el maltrato escolar o bullying, esta vez de la mano primero de Heinemann y luego de Olweus, siendo desconocido este campo de investigación durante mucho tiempo, como nos recuerda Roland (2010), fuera de los países nórdicos. Fue el médico sueco Peter-Paul Heine mann (1972) el primero en describir esta conducta agresiva a partir de sus propias observaciones en patios de recreo, aunque lo publicó bajo el título de «Mobbing: Violencia grupal». Poco después, el psicólogo Dan Olweus publicó un estudio sobre bullying entre varones preadolescentes suecos (1978), concluyendo que aproximadamente el 5 por 100 eran víctimas de un maltrato grave, siendo también alrededor de un 5 por 100 los que ejercían el maltrato de forma persistente. Además, constató que algunos alumnos, aunque en un porcentaje mucho menor, ejercían a la vez los dos roles (el de agresor de unos compañeros y el de víctima de otros). Un tercer autor, también psicólogo y

también sueco, Anatol Pikas (1976), profundizó en el tema con el primer libro escrito sobre prevención del acoso escolar. Estos tres libros tuvieron una enorme y conjunta influencia en la investigación sobre este tema en los países nórdicos, que se sensibilizaron más y antes que el resto del mundo hacia este problema social, constituyéndose una fructífera línea de investigación que pronto se extendió por toda Europa.

Lo triste es que tuviera que ser el suicidio de dos muchachos y su repercusión mediática el hecho que disparó este tipo de investigaciones. En efecto, como nos recuerda Roland (2010, págs. 39-40), en 1982, dos adolescentes se suicidaron (en Noruega) y, según el servicio de salud de las dos respectivas comunidades, la causa fue una situación de bullying grave y prolongado. Estos trágicos sucesos, que se produjeron en un espacio bastante corto de tiempo, produjeron una gran preocupación en la opinión pública, lo que llevó al ministro de Educación a convocar a varios expertos y a diversas partes interesadas y responsables políticos para que debatieran si se podía hacer algo a nivel nacional. Tras esa reunión, el ministro designó a varios responsables políticos y al profesor Olweus, y al propio E.Roland, en calidad de investigadores para que preparasen una campaña nacional. Dan Olweus se había mudado a Noruega por aquel entonces. Olweus y Roland trabajaron bajo la dirección del viceministro durante el invierno y la primavera de 1983, y la campaña nacional se lanzó a comienzos del otoño de ese mismo año. Esta fue de hecho la primera campaña a escala nacional contra el bullying realizada en el mundo, y tuvo efectos realmente positivos (Smith, Pepler y Rigby, 2004), con un descenso de las tasas de acoso en las escuelas de Primaria de entre un 30 y un 50 por 100.

El interés por este tema fue tal que ya en 1982 el Consejo de Europa se hizo eco de este problema tomando cartas en el asunto y declarando la necesidad de que el sistema educativo de los países europeos tenga entre sus objetivos la paz y la promoción de conductas no violentas. Se trataba de un mensaje demasiado general, pero ya era algo. Pero el propio Consejo de Europa, en 1987, ya entró en aspectos más específicos convocando, en Stavanger (Noruega), el primer congreso internacional sobre bullying, participando ya 35 investigadores, profesionales y responsables políticos de diferentes países que trabajaron juntos durante una semana bajo la supervisión de la representante oficial del Consejo, Mona O'Moore (O'Moore, 1989). El propio director de este congreso, Erling Roland publicó un libro basado en su mayor parte en las conferencias que allí se presentaron (Roland y Munthe, 1989).

Esos cuatro libros, el de Heinemann, el de Olweus, el de Pilcas y el de Roland, tuvieron una enorme influencia en la investigación sobre este tema en los países nórdicos, cosa que pronto se extendió por toda Europa, incluida España, donde ya se

han publicado numerosos e interesantes libros sobre esta problemática (Avilés, 2006; Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Ortega, 2010a; Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2011; Serrate, 2007; Teruel, 2007). Sin embargo, a pesar de lo dicho y como suele ocurrir, costó todavía mucho conseguir que la ciudadanía en general se sensibilizara por este problema hasta el punto de que con frecuencia, incluso hoy día, son muchos los padres y madres de escolares que no le dan importancia hasta que afecta directamente a sus propios hijos. Y en el caso del profesorado también tuvo que pasar mucho tiempo para que este colectivo se preocupara por el acoso. Pero el mero hecho de ponerle nombre a las cosas hace que estas existan o al menos que estén más presentes y visibles, pues los pueblos que no tienen un vocablo concreto para referirse al maltrato escolar entre iguales tienden a no verlo siquiera, como ocurría en España hace solo unos pocos años.

1.2. TIPOS DE MALTRATO ESCOLAR, TASAS DE PREVALENCIA E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Existen diferentes tipos de acoso escolar, que podemos clasificar de distintas maneras según el criterio que utilicemos. Así, según el criterio «forma de maltrato utilizada», el acoso puede ser «fisico» o «psicológico», aunque en la mayoría de los casos suelen darse a la vez ambos tipos de maltrato; según el criterio «características de las víctimas», el acoso puede ser «de género», «homofóbico», «racista» o «hacia compañeros/as con necesidades especiales»; según el criterio «lugar donde se produce el maltrato», el acoso puede ser «tradicional», que se da cuando tiene lugar en el colegio de una forma directa, o «electrónico» (cyberbullying o «ciberacoso»), cuando se da más indirectamente a través de diferentes vías electrónicas (móvil, mensajería instantánea, correos electrónicos, salas de chat, páginas web, blogs, redes sociales, etc.) (Kowalski, Limber y Agatston, 2010; Li, Cross y Smith, 2011; Shariff, 2008; Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippett, 2008); según el criterio de explicitación o visibilidad del fenómeno, el bullying puede ser «directo», con ataques explícitos y visibles a la víctima, e «indirecto», con formas poco visibles de maltrato como puede ser la difamación, la siembra de falsos y negativos rumores sobre la víctima o la exclusión social. También podemos distinguir entre «acoso activo» y «acoso reactivo», entendiendo por este último el que tiene lugar cuando un menor se siente maltratado y se desahoga, a menudo de forma anónima a través de Internet, acosando a otros.

En cuanto a las tasas de prevalencia, todos los estudios realizados han mostrado cifras realmente preocupantes, aunque unos encuentran tasas más altas que otros, dependiendo de diferentes variables, como las siguientes: a) el instrumento utilizado, b) el tipo de acoso, c) la edad y curso de los escolares, d) el género tanto de los

agresores como de las víctimas y e) el país en el que se hace el estudio.

Ya Olweus (1999/1978/1973), en el primer estudio que analizaba la prevalencia del maltrato escolar, en este caso entre varones preadolescentes suecos, concluyó que aproximadamente el 5 por 100 eran víctimas de un maltrato grave y también alrededor de un 5 por 100 los que ejercían el maltrato de forma persistente. Unos años después, el mismo autor pero esta vez con escolares noruegos encontró cifras similares (Olweus y Roland, 1983), observando ya diferencias de género, en la dirección de un mayor porcentaje de acosadores entre los niños que entre las niñas. Esta conclusión ha sido corroborada por estudios posteriores, de forma que, por ejemplo, el porcentaje de alumnos de Primaria que agreden a otros alumnos al menos una vez a la semana suele ser de alrededor del 5 por 100, pero es dos o tres veces mayor en el caso de los niños que en el de las niñas (Navarro, 2009; Ortega, 1992, 1994; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009; Smith, 2005; Smith, Morita, JungerTas, Olweus, Catalano y Slee, 1999). No obstante, es fácil sospechar que la incidencia de niñas agresoras tiene una estimación demasiado baja cuando nos atenemos a las denuncias de los afectados (Roland, 1999). Los datos obtenidos en otros países, como es el caso del Reino Unido, suelen ser algo más altos (Smith, 2005).

En resumidas cuentas, nos encontramos con una gran variación de cifras de incidencia del maltrato entre iguales, desde tasas superiores al 15 por 100 en Estados Unidos (Hoover, Oliver y Hazler, 1992), Australia (Rigby, 2002; Rigby y Slee, 1999) y en Japón (Morita, Soeda, Soeda y Taki, 1999), o por encima del 10 por 100 en el Reino Unido (Whitney y Smith, 1993) y en los países escandinavos (Olweus, 1998) (por ejemplo, en el Reino Unido, Smith et al., 2008, encontraron que el 14 por 100 de los chicos de doce años y el 23 por 100 de los de dieciséis años estaban implicados en casos de acoso), a cifras de entre el 6 y 9 por 100 en los países mediterráneos (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Ortega y Mora-Merchán, 2000). Además, esta gran disparidad de datos se encuentra cuando se estudian tanto los porcentajes de acosadores como los de acosados (véase Navarro, 2009). Y ello se debe principalmente al criterio utilizado para determinar si ha habido acoso. No es lo mismo, por ejemplo, exigir que haya habido al menos un ataque durante el último mes que exigir que haya habido cinco ataques semanales durante los dos últimos meses. Evidentemente, en el primer caso las tasas de acoso serán mucho más altas que en el segundo. Tales cifras dependen también del cuestionario utilizado. Además, existen datos que parecen indicar que el acoso escolar está aumentando durante los últimos años. Así, en un estudio longitudinal realizado entre 2002 y 2006, Rivers y Noret (2010) encontraron un incremento del acoso entre ambas fechas, pasando del 13 por 100, en 2002, al 16 por 100, en 2006. En España la mayoría de los estudios

existentes muestran tasas de acosadores de alrededor del 5 por 100 o inferior (Defensor del Pueblo, 2000; 2007; Navarro, 2009; Ovejero, Yubero, Larrañaga y Navarro, 2012).

Finalmente, debemos tener presente que estas cifras son de países desarrollados, por lo que nos preguntamos si en los países pobres se darán unas tasas similares o no. Pues bien, los datos existentes indican que en estos países la prevalencia del maltrato escolar entre iguales es mayor aún que en los países desarrollados (Del Rey, Romera y Ortega, 2010; Khoury-Dassabri, Astor y Benbenishty, 2008; Romera, Del Rey y Ortega, 2011).

Por otra parte, los porcentajes dependen mucho de la edad del alumnado, situándose entre los diez y los catorce años la edad en que mayor es el riesgo de participar en casos de maltrato escolar (Oliver y Candappa, 2003), siendo ello función principalmente de la necesidad de autoafirmación de los adolescentes, así como del desarrollo de sus habilidades sociales y de asertividad. Como resume Raúl Navarro (2009, págs. 50-51),

> el acoso escolar no es uniforme a lo largo de toda la escolaridad, ya que su manifestación difiere de acuerdo a la edad de los implicados. En general, la investigación coincide en señalar que el índice de victimización es menor cuanto mayor es la edad de los implicados. De este modo, las tasas de victimización son más elevadas durante la educación primaria, produciéndose un incremento durante los años de transición entre la escuela primaria y la educación secundaria obligatoria (11-13 años). Parece que este hecho está relacionado con la búsqueda de una adecuada posición social y la aceptación de los compañeros en el nuevo contexto escolar (Eslea y Rees, 2001; Espelage, Bosworth y Simon, 2001). Los datos muestran un declive paulatino en el número de casos de acoso en los últimos cursos de Secundaria y en los años de Bachillerato. Por el contrario, aunque muchos de los estudiantes que han sido acosadores en los primeros cursos escolares dejan de serlo en cursos más avanzados, muchos otros estudiantes persisten en su rol como agresores, aunque las formas de agresión cambien con el tiempo. La tendencia general indica que la proporción de estudiantes que utilizan la agresión física directa se reduce a medida que aumenta la edad y se desarrollan nuevas habilidades verbales y sociales. Sin embargo, frente a una progresiva disminución de formas de acoso físico, aparecen nuevas formas como la exclusión, produciéndose un aumento de la agresión verbal e indirecta.

Por último, a mi juicio resulta interesante, y altamente preocupante, observar cómo el maltrato entre iguales aparece ya en el jardín de infancia (véase Alsaker y Vilén,

2010), siendo las conductas de violencia física y verbal las más frecuentes (Ortega y Monks, 2005) pero dándose ya a esa temprana edad también las formas de agresión indirecta o agresión social (Crick, Ostrov, Burr, Cullerton-Sen, Jansen-Yeh y Ralston; 2006; Monks, Smith y Swettenham, 2005). Así, el bullying se ha observado en guarderías de Noruega (Alsaker, 1993), en los jardines de infancia en Estados Unidos (Kochenderfer y Ladd, 1996) y en Suiza (Alsaker, 2003; Alsaker y Valkanover, 2001; Perren y Alsaker, 2006), así como en el Reino Unido, España e Italia (Monks, Ortega y Torrado, 2003; Ortega y Monks, 2005). Por ejemplo, Alsaker y Nagéle (2009) encontraron que el 6 por 100 de los niños de jardín de infancia eran victimizados al menos una vez a la semana, sin agredir a otros niños (víctimas pasivas), mientras que el 11,7 por 100 de los niños agredía a algún compañero al menos una vez a la semana, sin ser agredido (agresores); el 7,5 por 100 de los niños agredían a otros y eran victimizados al menos una vez a la semana (víctimas agresi vas); el 54,8 por 100 de los niños pueden ser considerados corno no involucrados, habiéndose encontrado también que ya a esa temprana edad había diferencias de género. En efecto, el 11,9 por 100 de los niños y el 2,8 por 100 de las niñas fueron clasificados corno víctimas agresivas.

En cuanto a los instrumentos para medir el acoso escolar, hay que decir que son básicamente de estos tres tipos:

1. Cuestionarios de autoinforme: tradicionalmente han sido instrumentos de autoinforme los más utilizados a la hora de evaluar y medir el acoso escolar (Neary y Joseph, 1994; Olweus, 1993; etc.). Su principal inconveniente estriba en el llamado «sesgo de deseabilidad social», existiendo el riesgo de que chicos y chicas digan que ayudan a sus compañeros más de lo que realmente lo hacen, que los agresores oculten sus conductas de maltrato por ser poco aceptables socialmente o que las víctimas, bien porque se nieguen a aceptar que han sido maltratadas, bien porque su percepción del maltrato sufrido se haya visto influida por variables corno la autoestima, no informen con realismo del acoso a que han sido sometidas. Sin embargo, este método también tiene sus ventajas. «Una de sus principales ventajas estriba en que los autoinformes aportan tantas visiones de un mismo fenómeno corno cuestionarios se administren, esto es, cada entrevistado aporta su visión y experiencia única respecto a la cuestión objeto de medida. También resultan bastante económicos por lo que se refiere a la relación tiempo/información, ya que permiten obtener mucha información sobre el fenómeno en poco tiempo» (Sánchez y Ortega, 2010, pág. 57).

Existen numerosos instrumentos de autoinforme disponibles en castellano, destacando el «Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales» de Ortega y Mora-Merchán (1995), el cuestionario «Buls» de Cerezo (2000), el «Cuestionario

Cyberbullying» de Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán (2008) o el «Cuestionario de ciberacoso», de Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla (2010).

2. Instrumentos de heteronominación entre iguales: estos cuestionarios se basan en las pruebas sociométricas y permiten obtener información fiable sobre diferentes comportamientos a partir del acuerdo que se produce entre los diferentes jueces, o sea, se basan en la opinión y el contraste de la información del grupo de referencia. Las nominaciones pueden realizarlas los iguales, los profesores o los padres y, cuando se utilizan combinadarnente, permiten explorar el conocimiento social que la comunidad educativa tiene del maltrato entre iguales. Entre las principales ventajas de estos instrumentos está el que permiten detectar con claridad roles concretos y definidos que en muchos casos pueden ser muy graves y requieren de la intervención directa y urgente, por lo que son más fiables que los métodos de autoinforme a la hora de detectar tanto a agresores corno a víctimas de acoso laboral, además de que son muy fáciles de administrar.

Los estudios que han comparado los resultados de ambos tipos de métodos (el de autoinforme y el de heteronominaciones) han observado que, en general, hay poca coincidencia, por lo que es necesario relacionar muy bien el método que más se adecue a los objetivos de la investigación que se vaya a llevar a cabo (Atria, Strohmeier y Spiel, 2007), teniendo en cuenta que los instrumentos de autoinforme son más adecuados para hacer estimaciones generales de la prevalencia del acoso escolar, mientras que los de nominaciones son más adecuados para seleccionar e identificar roles concretos dentro del maltrato.

3. Observación directa: son métodos poco utilizados pero muy útiles para obtener una información objetiva y directa del comportamiento del alumnado en diferentes espacios escolares, así como para analizar con más profundidad la dinámica del proceso de maltrato (elementos desencadenantes, espacios de mayor riesgo, etc.).

1.3. Los PROTAGONISTAS DEL MALTRATO ESCOLAR Y SUS POSIBLES PERFILES

Lo esencial del acoso escolar son los factores culturales, sociocomunitarios y sobre todo familiares que luego veremos. En efecto, «el ambiente en el que vive el niño tiene una influencia casi decisiva en su comportamiento, ya que muchas veces son víctimas de abusos y malos tratos, carecen de afecto y se educan en un entorno familiar problemático, en el que es habitual la falta de atención y control de los padres. Cuando estos niños no se sienten queridos, tratan de suplir esta carencia utilizando la violencia como medio para conseguir algún fin, alcanzar protagonismo o sentirse respetados» (Teruel, 2007, pág. 47). Lo que hace el agresor es llevar a sus

relaciones interpersonales en la escuela el clima familiar que vivieron y las frustraciones que este les ocasionó, así como el modelo de resolución de conflictos que allí aprendió, que no fue otro que el de la utilización de la violencia. En términos similares se pronuncian RodicioGarcía e Iglesias-Cortizas (2011, págs. 47-48):

> Por regla general, (el agresor) cuenta con una personalidad problemática construida a base de experiencias negativas: familias desestructuradas, problemas de drogas o alcohol en su entorno más inmediato, desafectos familiares, falta de normas o incluso maltrato psíquico o físico. Todo ello hace que cuando se encuentran fuera de este círculo traten de construir su propio espacio, algo de lo que carecen, no importándoles a quien se lleven por delante y adoptando para ello los mismos procedimientos de agresividad, dureza y falta de respeto de los que ellos han sido objeto.

En todo caso, también tiene su interés analizar los rasgos definitorios de los protagonistas, que, en contra de lo que suele creerse, no son solo el agresor y la víctima, sino que son, cuando menos, estos cuatro tipos:

1. El maltratados escolar: los rasgos que lo definen son numerosos y podrían ser vistos como un «perfil»:

Esmás frecuente que sean varones.

Suelenser físicamente más fuertes y a menudo de mayor tamaño que sus víctimas.

-Su rendimiento académico no suele ser brillante.

Confrecuencia, se han socializado en familias donde los modelos de convivencia eran violentos y de dominio/sumisión.

Amenudo acarrean carencias afectivas provocadas por una infancia vivida en familias desarraigadas.

Tienengeneralmente un alto estatus dentro del grupo-clase, estatus que pretenden mantener a través de la utilización de conductas violentas.

Comoconsecuencia de lo anterior, a menudo tienen una imagen positiva de sí mismos, siendo incluso soberbios.

Venla agresión como un modo de preservar su imagen personal.

-Suelen tener un comportamiento provocador y de intimidación continua.

- Poseen una gran necesidad de ejercer control y dominio sobre los demás.

Tienenun modelo agresivo de resolución de conflictos, por lo que suelen ser violentos con quienes los rodean.

Tienenpoca tolerancia a la frustración.

Controlanmal sus reacciones de ira y agresivas.

Poseenun importante déficit en sus habilidades de comunicación y de negociación.

Tienenpoca empatía, presentando dificultades a la hora de ponerse en lugar del otro.

Carecende sentimientos de culpa.

2. La víctima: también se han señalado diferentes rasgos que suelen estar presentes en las víctimas. Sin embargo, en este caso yo me niego a hablar de «perfil», sobre todo por dos razones: primera, porque tales rasgos han sido observados casi siempre después de que la víctima haya sufrido el maltrato de sus compañeros, con lo que tal vez esos rasgos sean más la consecuencia del bullying que su causa y, segunda, porque el hecho de que un niño sea, por ejemplo, tímido o saque buenas notas no puede ser visto bajo ningún concepto como el «perfil de personalidad» que facilita el que sean víctimas de la violencia de otras personas. Si acaso es en estas donde se encuentra la causa psicopatológica de atacar a personas que tienen ciertas características, que en el caso del acoso escolar suelen ser las siguientes:

Suelenser físicamente más débiles que la media de su edad.

Amenudo poseen rasgos salientes y/o estigmatizantes como puede ser la obesidad, el llevar gafas o tener dificultades en el habla.

Suelenestar muy sobreprotegidos por algunos miembros de su familia, lo que los lleva a dificultades en el aprendizaje de tomar decisiones.

-No suelen tener amigos o al menos no tienen amigos poderosos dentro del grupo.

Sonpoco sociables y no suelen ser muy hábiles en sus relaciones interpersonales.

Ámenudo se sienten más a gusto en casa, con su familia y especialmente con la madre que con los compañeros, cosa que les hace blanco de la estigmatización.

Confrecuencia tienen miedo a establecer nuevas relaciones sociales.

Tienen unas pobres habilidades interpersonales.

Sonpoco populares en su grupo de iguales.

Nosuelen tener las suficientes herramientas psicológicas para hacer frente a las intimidaciones.

Comoconsecuencia de lo anterior, suelen carecer de sentimientos de autoeficacia, lo que los lleva a percibirse a sí mismos como incapaces de hacer frente al agresor.

-Generalmente rechazan el uso de la violencia.

-De hecho no suelen defenderse de las agresiones, con lo que son presas fáciles para los agresores.

Tienenpocos recursos o habilidades para reaccionar ante situaciones comprometidas.

Confrecuencia son sensibles y frágiles, e incluso con el llanto fácil, por lo que sufren mucho cuando son atacados por el matón y por el grupo.

Suelenser bastante inseguros, tímidos e introvertidos.

-Tienen una baja autoestima y 'un pobre autoconcepto.

En suma, como recientemente apuntaban Rodicio-García e Iglesias-Cortizas (2011, pág. 51), «normalmente se trata de escolares bien integrados en el centro y con los adultos. Suelen destacar en el aula realizando bien las tareas y despertando sentimientos de celos y envidia entre sus compañeros. No gozan de demasiada popularidad en el grupo debido a su personalidad insegura y sensible y, con frecuencia, son hijos sobreprotegidos que nunca se han enfrentado a situaciones de confrontación y violencia. Se han criado en un clima de tolerancia y respeto que les dificulta el contacto con situaciones en las que estas cualidades no estén presentes e incluso se violen, no teniendo pautas aprendidas para responder en esos casos. Buscan entornos seguros para ellos por lo que raramente se rodean de grandes pandillas prefiriendo contar con algún que otro amigo íntimo».

3. Los colaboradores: se trata de alumnos, más que alumnas, que colaboran con el matón de la clase ayudándolo a alcanzar sus fines de acosar a la víctima. Los colaboradores suelen ser muy cobardes, por lo que se ponen siempre de parte del más fuerte, no conformándose con no defender a la víctima de los ataques tan injustos a

que está siendo sometida, sino que incluso colaboran con el agresor, le ríen las gracias e incluso atacan, también ellos, a la víctima, como forma de ganarse al agresor o, al menos, como forma de preser varse de sus ataques. Se trata de un tipo de personalidad que abunda mucho en la sociedad de hoy día, y la escuela lo refleja perfectamente. Son miedosos, cobardes, egoístas e interesados, que siempre ponen su interés personal más inmediato por encima de todo.

4. Los testigos indiferentes: es la indiferencia y el interés egoísta la principal característica de este tipo de sujetos. Se trata de una figura que apenas ha recibido atención en la bibliografía especializada, y sin embargo estos sujetos desempeñan un papel central en el proceso de maltrato escolar entre iguales, pues sin ellos probablemente el proceso de acoso no llegaría hasta donde suele llegar. El testigo indiferente ve el problema, pero prefiere mirar para otro lado, situándose al margen de lo que ve. Siguen a rajatabla la principal consigna de la actual globalización ultraliberal: el beneficio es lo único que cuenta. De ahí que prefieran «no meterse en líos». La ideología de la globalización, que fomenta el individualismo y la competitividad (Ovejero, 2012), está fomentando también este tipo de personalidad y sobre todo este tipo de conductas: cada uno se preocupa exclusivamente de lo que más directamente le concierne, despreocupándose de los demás y sus problemas. Con ello, no solo beneficia y favorece al agresor, sino que incluso aumenta las probabilidades de ser él la próxima víctima. En todo caso, debe subrayarse que, al igual que ocurre con el mobbing, también el bullying es posible porque la inmensa mayoría de los testigos, y a menudo la totalidad, miran para otro lado y se niegan a ayudar de ninguna manera a la víctima.

Pero el proceso del maltrato entre iguales en la esuela no podría ser entendido cabalmente si no tuviéramos en cuenta también el papel que desempeñan los adultos, sobre todo el profesorado y los padres/madres. Y lo primero y más negativo que tenemos que decir al respecto es que con frecuencia tanto unos como otros ignoran lo que está pasando. Por ejemplo, Morita, Soeda, Soeda y Taki (1999) informan de que en Japón el 50,6 por 100 de los padres y madres no saben que sus hijos/as están siendo víctimas de un caso de bullying, no enterándose de ello tampoco la mayoría del profesorado. De hecho, la presencia de adultos en los lugares donde más probable es el maltrato entre iguales previene en alto grado los casos de bullying.

1.4. EFECTOS DEL MALTRATO ESCOLAR

Como veremos a continuación, los efectos del maltrato escolar son muchos y muy graves, y afectan sobre todo a las víctimas pero también a los demás protagonistas de este fenómeno e incluso a la sociedad en su conjunto. El bullying destroza a la víctima paulatina y progresivamente, pero también deteriora muy peligrosamente el

clima escolar del aula e incluso de la escuela entera. Pero es evidente que es la víctima la más afectada. Como señalan Kowalski, Limber y Agatston (2010), los estudios realizados durante la última década confirman que el acoso escolar puede afectar seriamente a la salud mental y física de los menores afectados, así como a su rendimiento académico, llegando a producir incluso fracaso escolar. Se ha encontrado, por ejemplo, que haber sufrido acoso escolar incrementa la probabilidad de tener dolores de cabeza, sentirse decaídos, padecer problemas de sueño, dolores de estómago, tensión, cansancio y pérdida del apetito (Fekkes, Pipers y Verloove-Van Horick, 2004), teniendo también más probabilidades de manifestar ansiedad (Fekkes, Pippers y Verloove-Van Horick, 2004; Juvonen, Graham y Schuster, 2003; Kowalski y Limber, 2007), depresión (Craig, 1998; Hodges y Perry, 1996; Juvonen, Graham y Schuster, 2003; Kumpulainen, Raasnen y Puura, 2001; Olweus, 1999/1978/1973; Rigby y Slee, 1993), así como de padecer una baja autoestima (Eagan y Perry, 1998; Hawker y Boulton, 2000; Hodges y Perry, 1996; Olweus, 1978; Rigby y Slee, 1993), manifestando igualmente mayores sentimientos de soledad (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Hodges y Perry, 1999; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011; Putallaz, Grimes, Kristen, Kupersmidt, Coie y Dearing, 2007; Smith, 2004). Y estos efectos negativos se producen tanto si el acoso escolar es de tipo directo, esto es, mediante agresiones físicas y/o verbales, como si la víctima experimenta situaciones de acoso indirecto o relacional (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008; Cava et al., 2010). También tienen más probabilidades que otros menores de pensar en quitarse la vida (Rigby, 1996). Curiosamente, la relación del acoso escolar tanto con la depresión como con las ideas de suicidio es más alta en el caso de las formas indirectas de acoso, como la exclusión social, que en las directas (Van der Wal, De Wit y Hirasing, 2003), lo que se explica por la gran necesidad que los menores tienen de integrarse en el grupo y de ser aceptados por él (Baumeister y Leary, 1995; Williams, 2007), como se demostró, dramáticamente, en el caso de Columbine (Aronson, 2000). Las víctimas tienen también porcentajes más elevados de absentismo escolar (Rigby, 1996; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chayhan, 2004), con las consecuencias que de ello se derivan para su rendimiento escolar, como demostraron Buhs, Ladd y Herald (2006) en un estudio longitudinal. Y tal vez más grave aún es que estos efectos sobre la víctima suelen mantenerse durante mucho tiempo. Por ejemplo, en un estudio con adultos jóvenes, Dan Olweus encontró que los chicos que habían sido acosados durante el primer ciclo de Secundaria tenían más probabilidades de padecer baja autoestima y depresión una década después de que el acoso hubiera terminado (Olweus, 1993), habiéndose encontrado también que los sujetos que habían sido humillados frecuentemente durante la infancia tenían más probabilidades de sufrir depresión y ansiedad en la vida adulta (Roth, Coles y Heimberg, 2002). Probablemente ello se deba sobre todo al trastorno de estrés postraumático que origina el hecho de sufrir violencia durante mucho tiempo,

trastorno que llega a producir daño cerebral, con pérdida importante de neuronas y del peso de algunas partes esenciales del cerebro.

En resumidas cuentas, los principales efectos del maltrato escolar sobre las víctimas son:

a)Físicos: cefaleas, dolores de estómago, problemas de sueño, cansancio, pérdida del apetito, etc.

b)Psicológicos: miedo, angustia, reducción de la autoestima, incremento del estrés y el miedo a ir al colegio, síntomas depresivos llegando a veces a una clara depresión e incluso a veces al suicidio.

c)Escolares: su autoimagen académica empeora, su motivación baja, desarrollan fobia a la escuela, el absentismo escolar aumenta, con lo que aumenta de esta manera también la probabilidad de fracaso escolar.

d)Sociales: aislamiento, ostracismo e incluso rechazo social, y conocidos son los efectos dramáticos de estos fenómenos.

En cuanto a las consecuencias para quienes ejercen la violencia, es necesario decir que son también muy negativas sobre todo cuando se trata de violencia directa, destacando el alejamiento de las tareas escolares y la consecuente merma del rendimiento escolar, el rechazo de los compañeros, así como un progresivo deterioro social relacionado con el desarrollo de problemas de conducta, y también la posterior implicación en conductas delictivas (Ortega, 1997): al aprender que la conducta violenta les es útil y que con ella consiguen lo que pretenden, los va preparando para el mundo delictivo (Van der Wall, De Wit y Hirasing, 2003). Más específicamente, al ver reforzada su conducta agresiva y violenta, aprenden a comportarse así también en otros ámbitos de la vida. De hecho, ya Olweus (1998, pág. 55) concluía en sus estudios longitudinales que el ser agresor en los casos de acoso escolar era un buen predictor de delincuencia futura, llegando incluso a establecer que el 60 por 100 de los agresores/as que identificó tuvieron cuatro veces más de probabilidades que los no agresores de tener algún problema de tipo delictivo a los veinticuatro años. Y es que algunos autores señalan que el ser agresores en la escuela con el tiempo lleva a la delincuencia pues el acoso va conformando en ellos una personalidad antisocial (Baldry y Farrington, 2000). Además, aunque no conozco datos al respecto, muy probablemente los agresores escolares terminan siendo los acosadores laborales unos años después. Lo que aprende el agresor en situaciones escolares es precisamente un modelo de dominio y poder que utilizan luego en todos los ámbitos de la vida en que se encuentren. Pero la prueba evidente de que todo ello no les hace muy felices a los

agresores es que con frecuencia caen en depresiones e incluso las ideas suicidas son más frecuentes aún en ellos que en las víctimas (Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela y Rantanen, 1999).

El maltrato escolar tiene efectos negativos también para los testigos, como es el dolor interior por ver sufrir a otro y no hacer nada, lo que, a su vez, puede crearles sentimientos de culpa. Con el tiempo, y como una forma de racionalizar lo anterior, suele producirse en ellos una desensibilización progresiva y peligrosa hacia el sufrimiento de los demás; su autoestima puede verse dañada precisamente por ser conscientes de no haber actuado en defensa de una víctima inocente; estas situaciones producen a veces en los testigos miedo a ser acosados ellos mismos, lo que les podría producir algunos de los síntomas propios de las víctimas (estrés, síntomas depresivos, miedo, angustia, etc.).

Por último, el bullying puede tener también consecuencias graves para la escuela y para la sociedad en su conjunto. En efecto, a través del maltrato en tre iguales la escuela se convierte en un instrumento esencial para incrementar la violencia en la sociedad, pues, si no se toman las adecuadas medidas antibullying, los acosadores, animados y apoyados por el grupo de afines (cómplices) e incluso por el resto de la clase (indiferentes), aprenden a no tener empatía por el dolor de los demás, lo que termina convirtiéndolos en personas antisociales de los que más tarde se nutrirán las bandas de criminales juveniles. Además, con gran probabilidad los acosadores escolares de hoy podrán ser los acosadores laborales del mañana, con lo que la violencia en la sociedad se multiplica si no tomamos en la escuela las medidas tempranas imprescindibles para atajar este problema. Pero la cosa es más grave aún si tenemos en cuenta que el maltrato entre iguales incrementa también la probabilidad de que las propias víctimas se hagan más violentas. En efecto, López-Atxurra y CabaCollado (2011) encontraron recientemente que, preguntados sus sujetos, escolares de entre once y catorce años, qué harían si eran acosados cibernéticamente, nada menos que un 25 por 100 elegían la opción de «pagar con la misma moneda». Y por este camino, por el del «ojo por ojo», como decía Gandhi, llegaremos a quedar todos ciegos. De hecho, Ybarra et al. (2006) observaron que las víctimas del acoso electrónico tenían más probabilidades que los sujetos que no eran cibervíctimas de hostigar a otras personas por la red de tener problemas sociales y de ser maltratados en otros contextos. Igualmente, Aceves y Cookston (2007) encontraron que los adolescentes que habían sufrido algún tipo de violencia eran más proclives a cometer con posterioridad una acción violenta, en comparación con quienes no habían sido víctimas de actos de violencia.

1.5. Los FACTORES QUE EXPLICAN EL ACOSO ESCOLAR: EL CONTEXTO

SOCIOCULTURAL

El maltrato escolar entre iguales es un fenómeno que tiene múltiples y muy diversas causas, de tal forma que, para entenderlo cabalmente, tenemos que acudir al contexto global en el que se produce, por lo que habría que tener en cuenta numerosos factores que podemos englobar en los siguientes seis apartados, algunos de ellos tan relacionados entre sí que necesariamente se solapan. Más específicamente, lo que necesitamos aquí es un «modelo ecológico», si queremos entender cabalmente este fenómeno (Espelage y Swearer, 2004, 2010; Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2009), de tal manera que la conducta violenta será resultado de la interacción entre las características individuales y los contextos de desarrollo psicosocial de agresores y víctimas (Barboza, Schiamberg, Oehenke, Korzeniewski, Post y Heraux, 2009; Swearer, Espelage, Vaillancourt y Hymel, 2010):

1. Contexto cultural: los valores culturales que hoy día imperan en nuestra sociedad tienen mucho que ver con la triunfante y hegemónica globalización ultraliberal, en especial el cada vez mayor individualismo, la ubicua competición a todos los niveles y la idea de que el beneficio personal es lo único que cuenta. No es raro, pues, que muchos niños -y cada vez también más niñas- pretendan demostrar que están por encima de los demás e intenten demostrarlo acosando a otros niños o niñas, a la vez que la televisión y sobre todo los videojuegos refuerzan continuamente conductas violentas que, de este modo, son aprendidas por niños y adolescentes (Bringas, Ovejero, Herrero y Rodríguez, 2008; Bringas, Ovejero, Herrero y Rodríguez, 2009). No es raro, en consecuencia, que las tasas tanto de conductas violentas en general como de acoso escolar en particular sean realmente preocupantes. Así, Bergeron y Schneider (2005) encontraron que las tasas de violencia estaban relacionadas de forma directa con las dimensiones del individualismo y de forma inversa con los valores colectivistas y, en la misma línea, Brighi y Genta (2010) proponen la hipótesis de que la conducta de maltrato escolar proactivo podría estar asociada a una orientación moral individualista e instrumental. Y, como señalan estas mismas autoras, al parecer existe en los agresores una fuerte orientación hacia el dominio en pos de la riqueza y el éxito personal, intentar progresar por medio de la autoafirmación sin pararse a considerar las necesidades y los deseos de los demás o el respeto por las normas sociales (Brighi y Genta, 2010). Por tanto, concluyen estas autoras, una mirada más amplia que incluya el complejo concepto de cultura y sus múltiples dimensiones nos permitirá mejorar los métodos actuales para evaluar e intervenir en la conducta de los individuos agresivos.

2. Contexto sociocomunitario: la integración comunitaria parece potenciar el ajuste

social, la satisfacción con la vida y la autoestima y, de este modo, la probabilidad de ser victimizado en la escuela parece disminuir (Debarbieux y Blaya, 2010; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2010; Martínez, Amador, Moreno y Musitu, 2011). Y ello no debe sorprendernos dado que en la comunidad se crean y se mantienen las relaciones sociales y de amistad que configuran tanto el capital social como las habilidades y recursos que pueden ser utilizados en otros contextos, como el escolar (Kosterman, Mason, Haggerty, Hawkins, Spoth y Redmond, 2011), como es el caso de las habilidades sociales adecuadas para la convivencia pacífica con los demás, particularmente con los compañeros. Además, también está comprobado que la integración de los adolescentes y los jóvenes con aquellos adultos significativos que refuerzan conductas prosociales parece inhibir la conducta violenta (Stoddard, Hanly, Sieving y Bolland, 2011) e incluso hacer más probable la resiliencia en tales adolescentes y jóvenes. De hecho, recientemente, con una muestra de adolescentes andaluces de entre once y dieciocho años, Martínez, Moreno, Amador y Orford (2011) encontraron que, cuanto mayor era la integración comunitaria y el clima familiar, mayor era la satisfacción con la vida y, cuanto mayor era esta, menor era la probabilidad de convertirse en víctimas de casos de acoso escolar. Por consiguiente, una variable eficaz para prevenir el maltrato entre iguales estriba justamente en mejorar la integración comunitaria de los escolares. No olvidemos que el barrio puede ser también una fuente de factores de protección, como es el caso de elementos materiales como la calidad de los equipamientos públicos disponibles para los habitantes (centros sociales, instalaciones deportivas, equipamientos culturales, etc.).

3. Contexto familiar: la familia sigue siendo en nuestra sociedad, para bien y para mal, el principal instrumento socializador. Por ello, es en ella donde, ya antes de ser escolarizados, niños y niñas aprenden modelos de convivencia, modelos que ellos tratarán de reproducir en el contexto escolar. Y son muchos los niños y niñas que se han criado en un ambiente familiar hostil y violento. No es de extrañar, por tanto, que sean sobre todo esos niños los que tienen más probabilidades de implicarse en casos de maltrato escolar entre iguales. Igualmente es en la familia donde niños y niñas aprenden el grado de tolerancia de la agresión que es adecuado. Por otra parte, algunos factores familiares, como los conflictos de pareja, el grado de desestructuración y especialmente la violencia de pareja, contribuyen poderosamente a crear frustración en los menores, lo que facilita el que se impliquen en casos de maltrato escolar. En efecto, un estudio longitudinal realizado con 250 niños de Boston, McCord (2007) estableció que las correlaciones más fuertes con los comportamientos violentos a los diez años de edad se deben a una educación mediocre por parte de los padres, a su dureza (expresada a través de una disciplina ruda y punitiva) y a la desavenencia entre el padre y la madre. Por su parte, Villarreal-González, Sánchez-Sosa, Veiga y del Moral Arroyo (2011), con una

muestra de 1.285 estudiantes mexicanos de entre doce y dieciocho años, analizaron las relaciones existentes entre la familia y la escuela, por un lado, y la violencia escolar, por otro, intentado estudiar sobre todo los efectos que tal violencia escolar tiene en el malestar psicológico y en la autoestima social, encontrando que el contexto familiar se relacionaba de forma directa con la violencia escolar, mientras que el contexto escolar y comunitario se relacionaba indirectamente con la violencia escolar a través de la autoestima social y el malestar psicológico.

Sin embargo, la influencia de la familia sobre las conductas violentas de sus hijos depende también de su situación socioeconómica, como encontraron Hawkins, Herrenkoh, Farrington, Brewer, Catalano, Harachi y Cothern (2000) al constatar que la pobreza de la familia es uno de los factores que mejor explica los primeros problemas a que tienen que enfrentarse los niños de seis a once años.

Por otra parte, cada vez está más claro que un buen clima familiar facilita el que los niños y adolescentes que en él viven se impliquen menos en actos de violencia, ya como agresores o como víctimas (Matjasko, Needham, Grunden y Feldtnan, 2010), sobre todo porque, más aún que la comunidad (aunque siempre con ella relacionada), enseña normas de convivencia no violenta y las habilidades necesarias para tal convivencia (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009), a la vez que, por el contrario, la percepción de un clima familiar negativo, con problemas de comunicación y con fuertes conflictos, es un claro factor de riesgo, en cuanto a la victimización escolar (Jiménez et al., 2010). A la vez, el haber sido víctimas de personas adultas se relaciona con la implicación en actos violentos, sea como agresores, reproduciendo con sus iguales las relaciones de dominación que han observado, o como víctimas, repitiendo lo que experimentaron con los adultos (Coyne y Monks, 2011). El primer caso suele ser más frecuentes en el caso de los chicos, y el segundo en el caso de las chicas.

4. Contexto escolar: aunque, al menos a mi juicio, los factores escolares que inciden en el bullying son menos importantes que los que hemos visto, sin embargo no deberíamos desdeñarlos. No olvidemos que «los centros educativos tienen una importante influencia en la construcción de la violencía. La institución escolar participa en la construcción o en la deconstrucción de la violencia» (Debarbieux y Blaya, 2010, pág. 359). Por consiguiente, se hace imprescindible estudiar las causas escolares de la violencia en la escuela. En efecto, «sin subestimar el inmenso peso de las variables sociales y económicas, muchos investigadores han tratado de evaluar el peso del "clima escolar" en la explicación de la victimización padecida por alumnado y profesorado. El vínculo entre victimización y clima escolar es uno de los temas estudiados con más frecuencia» (Debarbieux y Blaya, 2010, pág. 359). Tengamos

muy presente que la influencia de los factores sociológicos, sobre todo de la pobreza, disminuye con la edad, siendo sustituida por la de otros factores como la influencia de los compañeros y de las relaciones sociales entre iguales.

De otro lado, es conocido que no hay el mismo número de casos de bullying en unos centros y en otros. En efecto, sabemos que el maltrato entre iguales es mucho más probable en centros grandes que en centros pequeños, influyendo mucho también el contexto socioeconómico del centro. No se han encontrado, sin embargo, diferencias entre centros privados y centros públicos.

Pero también sabemos que aquellos centros que están sensibilizados hacia este problema tienen tasas de maltrato escolar más bajas, sobre todo si aplican programas de prevención antiacoso. De hecho, existe una relación positiva entre tasas de bullying y falta de apoyo por parte de los adultos (Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski, Post y Heraux (2009).

Por otra parte, existe una clara relación entre cómo perciba el alumnado el clima escolar y la probabilidad de que se implique en actos de violencia escolar, bien como agresores, bien como víctimas (Swearer, Espelage, Vaillancourt y Hymel, 2010) e incluso tal percepción facilita el que las víctimas hagan pública su situación con lo que podrán enfrentarse mejor a ella (Guerra, Williams y Sadek, 2011). Similarmente, las víctimas de violencia escolar dicen percibir negativamente el clima escolar dado que, según ellas, la escuela no castiga a los agresores (Goldstein, Young y Boyd, 2008; O'Brennan, Bradshow y Sawyer, 2009). Sin embargo, esta relación entre clima escolar negativo y bullying parece ser positiva y significativa en los chicos pero no en las chicas (Martínez, Moreno, Amador y Orford, 2011), dado que, cuando el clima escolar es negativo, los chicos intentan buscar un medio alternativo de conseguir aceptación, a través sobre todo de un mayor poder en el grupo de iguales, al margen de las normas escolares, mientras que, en tales circunstancias, las chicas no necesitan forjar su reputación de esa manera, tal vez porque ya tienen un mejor ajuste escolar que los chicos.

5. Contexto grupal y psicosocial: en contra de lo que a menudo se cree, el bullying no es meramente un proceso de violencia entre dos escolares, sino que se trata ante todo de un «fenómeno grupal», incluso colectivo, en el que, de una u otra manera, intervienen todos o casi todos los miembros de la clase, a menudo incluyendo al propio profesor. Es una cuestión claramente grupal, de forma que es la propia estructura del grupo-aula lo que le hace posible, lo mantiene e incluso lo alienta. Estamos, pues, ante un fenómeno grupal. Dentro de las escuelas se forman a veces determinados grupos que utilizan la violencia como un valor que cohesiona al grupo, lo que, obviamente, facilita el maltrato escolar. Además, a menudo la propia dinámica

del grupo puede llevar a casos de acoso escolar sin que necesariamente se trate de un grupo violento, dado que el grupo es siempre más que la suma de sus partes. En el grupo cada niño o niña pasa a desempeñar un rol muy concreto, y algunos ejercen el papel de matones, por lo que se ven «obligados» a acosar a otros niños o niñas para ser aceptados plenamente por el grupo. Es más, es que a menudo el acoso escolar es un acoso grupal: es el grupo el que conjuntamente acosa, de forma que el miembro del grupo que no participe en el acoso es rechazado por sus compañeros. Y nadie quiere ser rechazado. Pero la probabilidad de que se produzca el maltrato escolar aumenta mucho si, ya de entrada, el agresor es agresivo y si el grupo valora la violencia. De hecho, la motivación para maltratar a otros en parte se deriva del deseo del agresor de obtener una alta consideración dentro del grupo (Salmivalli, en este volumen; Salmivalli y Peets, 2008). En un estudio longitudinal, Juvonen y Galvan (2008) encontraron que intimidar a algún compañero contribuía a afianzar el prestigio del agresor. Es más, incluso hay quien llega a utilizar formas crueles de violencia como vía para apropiarse de una identidad muy concreta (Smorti y La Torre, 2010).

Pudiera resultarle extraño al lector que alguien que agrede a otros sea popular dentro del grupo. Creo que ello resulta sin duda lamentable pero no extraño, dado que la conducta antisocial y violenta se considera con frecuencia «atractiva» (Rodkin y Farmer, 2000). Con el bullying ocurre lo mismo. Y esto es así sobre todo en la adolescencia, probablemente porque tal vez, en esa época de la vida, la conducta antisocial y agresiva sea vista como un desafío a las normas y los valores de los adultos (Moffit, 1993). Pero es que, además, como señalan Salmivalli y Peets (2010), dado que los agresores no suelen meterse con sus compañeros de clase de forma indiscriminada, ni siquiera contra la mayoría de ellos, sino solo con algunos muy concretos y poco populares (Troop-Gordon y Brock, 2005), muchos compañeros nunca llegan a sufrir en su propia carne los efectos negativos de tales conductas violentas. Más aún, dado que los acosadores suelen elegir víctimas que son sumisas (Schwartz et al., 1998), inseguras (Salmivalli e Issacs, 2005), físicamente débiles (Hodges y Perry, 1999) y que están en una posición de exclusión social e incluso de rechazo, y que tienen poca influencia dentro del grupo (Hodges y Perry, 1999), los agresores pueden demostrar reiteradamente su poder al resto del grupo y, de esta manera, renovar su alto estatus social sin miedo a que los demás se los opongan.

En suma, estamos ante un fenómeno grupal, dado que el estatus social solo puede entenderse en el seno del grupo y de sus valores, así como en rela ción con los demás miembros de este. Y por ello no debería extrañarnos - aunque sí preocuparnos - que la mayoría de los niños, incluso aunque estén en contra de que se maltrate a un compañero, no intervengan a favor de este de ninguna manera. Juvonen y Galvan (2008) han sugerido que al menos hay dos motivos por los que los niños evitan tomar

partido a favor de la víctima: el primero es que desean mejorar su propio estatus social pareciéndose más a la persona que tiene poder, esto es, el agresor, y distanciándose de la víctima con bajo estatus; el segundo motivo es la autoprotección. Al ponerse de parte del agresor, o al menos al parecer que acepta su conducta, el niño/a cree reducir su propio riesgo de convertirse en la siguiente víctima (Juvonen y Galvan, 2008).

Sin embargo, a pesar de que ponerse a favor de la víctima tiene sus evidentes riesgos, algunos niños y adolescentes, sobre todo de género femenino, sí lo hacen, siendo la empatía emocional el rasgo personal que más correlaciona con tal conducta (Caravita, DiBlasio y Salmivalli, 2008). Además de la empatía afectiva, también la autoeficacia para defenderse influye en la conducta defensora del niño (Póyhónen y Salmivalli, 2007). Más concretamente, los niños que piensan que es fácil apoyar y defender a la víctima tienen más probabilidades de hacerlo que aquellos otros a quienes les parece difícil. Este hallazgo subraya la importancia de enseñar a los niños estrategias seguras para apoyar a los compañeros victimizados. Además de las características personales, la posición social que el niño disfruta dentro del grupo de compañeros también parece importar en la expresión de la conducta defensora. Así, sabernos que los niños con alto estatus tienen más probabilidad de ponerse departe de la víctima (Caravita et al., 2008; Salrnivalli, Lagerspetz, Bjórkqvist, Osterman y Kaukiainen, 1996). Por último, también influye mucho en la conducta de ayuda el tipo de relaciones interpersonales que imperan en el grupo-clase. Así, con una muestra representativa de 357 institutos de Educación Secundaria, Bryk y Driscoll (1988) hallaron que había menos maltrato entre iguales en los grupos escolares en los que el trabajo en equipo, la distribución de roles y la participación real de los alumnos en las decisiones eran algo cotidiano, lo que explica que en contextos escolares cooperativos el acoso escolar sea menor que en contextos individualistas y competitivos.

6. Contexto individual o factores personales: sin duda son estos los factores menos importantes de todos los que estamos viendo. No quiero decir con ello que factores personales como necesidad de control, personalidad violenta o sumisión al grupo no cuenten. Quiero decir que estos factores no son sino la consecuencia de los factores que hemos visto, sobre todo los sociales y culturales, puesto que son construidos socialmente. Los niños violentos son un mero reflejo de los contextos en que se han socializado, lo que no significa en absoluto que no tengan ninguna responsabilidad por su conducta, responsabilidad que será mayor a medida que los niños crecen en edad.

Aunque los factores personales que inciden en el acoso ya los hemos visto, ahora

quisiera insistir en que tales factores personales derivan sobre todo de las cuatro principales necesidades psicosociales: la de pertenencia, la de ¡den tidad positiva, la de autoestima y la de reconocimiento (véase Ovejero, 2010), de tal forma que quienes no vean satisfechas estas necesidades en la escuela, sintiéndose excluidos y/o rechazados, tendrán más probabilidades de implicarse en conductas violentas (Aronson, 2000; Moreno et al., 2009), hasta el punto de que la violencia escolar parece constituir una vía eficaz para conseguir aceptación social y reconocimiento en el grupo (Guerra, Williams y Sadek, 2011). De hecho, el bullying parece estar vinculado con la construcción de una identidad social derivada de la aceptación por parte del grupo de pertenencia (Carroll, Green, Houghton y Word, 2003; Jones, Haslam, York y Ryan, 2008).

Lo anterior nos ayuda a entender el que exista una clara relación entre conducta agresiva y autoconcepto (Torregrosa, Inglés y García-Fernández, 2011) o que las víctimas de bullying suelan tener bajos niveles de competencia social, así como una baja autoestima (Cassidy, 2009), aunque aún no esté totalmente claro si ello es la causa o la consecuencia del proceso de acoso, probablemente ambas cosas a la vez. Además, todo ello no es independiente de otras variables como las familiares. En efecto, con una muestra de 1.884 adolescentes de ambos sexos de Secundaria (entre once y diecisiete años) encontraron Povedano, Hendry, Ramos y Varela (2011) que la percepción del clima familiar, la autoestima y la satisfacción con la vida se relacionan de forma significativa y negativa con la victimización escolar. Pero la familia funciona también como un generador de resiliencia, habiéndose encontrado, por ejemplo, que, en países pobres, cuando existe un sentimiento de pertenencia conjunto del centro escolar y del barrio, se forma un contexto virtuoso y eficaz en la prevención de la violencia (Debarbieux, 2006).

1.6. PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN

Existe suficiente documentación que indica que los programas diseñados para combatir la violencia escolar entre iguales son eficaces. Sin embargo, como subrayan Debarbieux y Blaya (2010), cabe señalar que dichos programas se aplican a gran escala en contadas ocasiones y la prueba de su eficacia no siempre logra convencer a los responsables o al personal educativo para que los implementen en sus centros.

La prevención se basa, ante todo, en un diagnóstico precoz encaminado a detectar «cuanto antes» tanto los factores de riesgo como los factores de protección de las conductas de acoso (véase un interesante y reciente metanálisís en Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010). Por ejemplo, un factor realmente crucial y determinante del acoso es la existencia o no de control físico y vigilancia en el aula, en los pasillos y sobre todo en el aula por parte de los profesores o cuidadores. En todo caso, cada

vez se están estudiando más los aspectos de prevención del acoso escolar, estando apareciendo en nuestro país numerosos libros, dirigidos preferentemente a los profesores (Teruel, 2007), algunos de ellos de tipo didáctico y de contenido escasamente científico (Barrí, 2010; Romain, 2010), aunque no por ello carentes de interés.

En este campo habría que distinguir ante todo entre prevención primaria y prevención secundaria (Cornelius y Rosseguie, 2007). Entendemos por prevención primaria la que pretende evitar la aparición del problema, que por ello sería la auténtica prevención o prevención en sentido estricto, y puede presentar diferentes modalidades, en función de la población a que se dirige y de los métodos que utiliza. Así, podemos intervenir exclusivamente en los implicados directos (agresores, víctimas y testigos), por ejemplo, enseñando o fortaleciendo algunas de sus habilidades sociales, o podemos intervenir en el conjunto del entorno («intervención ecológica»); con respecto a la población objeto de la intervención, podemos a la población general o solo a los grupos de riesgo. La prevención secundaria consiste no en evitar el maltrato, sino, una vez que se haya producido, intervenir de diferentes maneras en quienes han sufrido sus efectos, especialmente en las víctimas y en los agresores. Digamos, por tanto, que, mientras que la prevención primaria pretende evitar el maltrato entre iguales, la secundaria intenta evitar, o al menos mitigar, sus efectos nocivos.

Por otra parte, todo programa contra el maltrato escolar que quiera ser eficaz debería incluir acciones universales o generales pero también actuaciones concretas:

a) Acciones universales: nos referimos con ello a los esfuerzos que se realizan para influir en las normas del grupo y desarrollar en todos los niños la capacidad de comportarse de forma constructiva, de asumir la responsabilidad de no favorecer el bullying, y de apoyar a las víctimas. Como escriben Salmivalli y Peets (2010, pág. 91), «para que un programa contra el bullying escolar sea eficaz debe conseguir que los estudiantes tomen conciencia del papel que desempeñan en el proceso de bullying, y a la vez aumentar su comprensión empática de la difícil situación que vive la víctima. Es imperativo lograr que los estudiantes entiendan que su actitud forma parte del problema, pues mantiene las conductas negativas que comprometen el bienestar de todos y ocasionan sufrimiento a la víctima».

b) Acciones concretas: entendemos por «acciones concretas» aquellas que hay que tomar en los casos concretos que ya se han detectado. Estos casos concretos de maltrato escolar deben ser tratados en discusiones individuales y de grupo entre un profesor (u otro adulto) y las partes implicadas, como hacen en Noruega

tanto el Programa Olweus como el Programa Zero, en Finlandia, el programa KiVa, o en España el programa de Sevilla.

En todo caso, es obvio que aquí, como en todos los demás casos de violencia, lo más importante y urgente es la prevención, por lo que urge «detectar cuanto antes» qué niños y niñas están comenzando a ser objeto de acoso por otros niños o niñas, e incluso cuáles son los niños y las niñas que se encuentran en situaciones de riesgo. Pues bien, cuando alguno de estos escolares muestra signos de estar siendo acosado, de acosar o, finalmente, de encontrarse en situación de riesgo, es cuando hay que empezar a actuar. Es decir, tanto el psicólogo del centro escolar como el personal de dirección y el profesorado deben comenzar a actuar cuando algún niño (Beane, 2006, págs. 45-48)

-manifieste retraimiento social;

muestreuna sensación excesiva de aislamiento y de soledad;

seao haya sido víctima de la violencia;

tengala sensación de que «se meten» con él o con ella y de que lo persiguen;

tengauna excesiva sensación de rechazo;

muestreun reducido interés por la escuela o comience a tener un pobre rendimiento académico;

expreseviolencia en lo que escribe y dibuja;

démuestras de ira incontrolada;

presenteuna pauta de conducta caracterizada por el hecho de pegar, intimidar y acosar impulsiva y crónicamente a otras personas;

arrastreantecedentes de problemas con la disciplina;

tengaantecedentes de conducta violenta y agresiva;

hagagala de actitudes prejuiciosas e intolerantes ante las diferencias;

consumadrogas y alcohol;

seamiembro de una o más bandas;

tengaacceso, posea o haga un uso inapropiado de armas de fuego;

-profiera amenazas serias de violencia.

En todos estos casos las medidas eficaces que deben tomarse se incluyen en estos apartados (Kowalski et al., 2010, pág. 69):

1. Aumentar la conciencia respecto del acoso escolar (por ejemplo, durante las reuniones del colegio, guardias de los profesores, reuniones con los padres).

2. Denunciar e investigar los casos de acoso en el centro escolar.

3. Intervenciones terapéuticas para los menores que acosan y para los menores que son acosados.

4. Mediación entre los estudiantes y resolución de conflictos para abordar el acoso escolar.

5. Programas de estudio centrados en el fenómeno del acoso escolar.

6. Programas multifactoriales para la prevención del acoso escolar.

Por otra parte, aunque con la mejor intención, a menudo se utilizan equivocadas estrategias de prevención y de intervención del acoso escolar, como es el caso de las políticas de tolerancia cero o la resolución de conflictos/mediación entre los estudiantes (Kowalski et al., 2010, págs. 69-71), la primera porque agravaría el problema (Aronson, 2000) y la segunda porque la mediación puede perjudicar al menor acosado, pues puede ser extremadamente doloroso para él ponerse delante de su agresor para mediar con él. Además, la mediación en los casos de acoso escolar puede transmitir un mensaje inapropiado a los estudiantes implicados, en el sentido de que estos podrían terminar creyendo que las dos partes tenían una parte de razón y otra parte de equivocación. Por el contrario, el mensaje que debe darse debe ser claro y rotundo: «Nadie se merece que lo acosen, así que vamos a ver la forma de acabar con esto.»

En cambio, entre las medidas que sí se han mostrado eficaces están las siguientes (Kowalski et al., 2010): evaluar el acoso escolar presente en nuestro centro, recabar el apoyo del personal del colegio y de los padres para prevenir el acoso, crear un grupo que coordine las actividades para prevenir el acoso dentro del colegio, formar al personal del colegio en prevención del bullying, diseñar y hacer cumplir unas normas y una política dentro del colegio en relación con este fenómeno, aumentar la supervisión por parte de los adultos en los lugares donde tiene lugar el acoso dedicar un tiempo dentro de las clases a la prevención del maltrato entre compañeros e intervenir de forma consistente y oportuna en las situaciones de acoso.

Por último, veamos los programas que más éxito han tenido en su aplicación, entre los que destacan estos cinco:

1. El Programa Olweus (Noruega): este programa de prevención de la violencia escolar, el más antiguo de los existentes a la vez que, probablemente, el más utilizado e investigado, lo diseñó Olweus para ser aplicado en Noruega. Se trata de una propuesta escolar global que dura un año y medio y exige un extenso trabajo por parte tanto de la dirección como de todo el personal de los centros. Sus resultados han sido más que satisfactorios aunque, como suele ser habitual también con otros programas (Smith, Pepler y Rigby, 2004), más en Primaria que en Secundaria y más en Noruega que en otros países donde también se ha aplicado (Smith et al., 2004). El programa incluye los siguientes componentes (Olweus et al., 2007):

a)A nivel de todo el colegio: formación de un equipo de coordinación para la prevención del acoso escolar, que se reúna con regularidad y coordine el programa; administración de un cuestionario sobre el acoso a los estudiantes de tercer curso en adelante; grupos de discusión constantes entre el personal para prevenir el acoso escolar; fijación de una serie de normas del colegio y de unas medidas disciplinarias en relación con este fenómeno; un sistema de supervisión que conceda un interés especial al acoso; implicación de los padres.

b)A nivel de la clase: dar a conocer y hacer cumplir las normas del colegio; mantener reuniones generales con toda la clase para tratar el tema del acoso escolar y de las relaciones con los compañeros; mantener reuniones regulares con los padres, siempre que se pueda.

c)Componentes individuales: supervisión de las actividades de los estudiantes; intervenciones inmediatas efectivas para abordar el acoso esco lar; reuniones de seguimiento con los estudiantes que están siendo acosados y también, aunque de forma separada, con los estudiantes que acosan; reuniones con los padres de los alumnos implicados; planes de intervención individualizados para el alumnado implicado.

d)Componentes comunitarios: inclusión de miembros de la comunidad en la comisión para la coordinación de la prevención del acoso escolar; creación de asociaciones con otros miembros de la comunidad para apoyar el programa del colegio; difusión, dentro de la comunidad donde se inserta la escuela, de mensajes antiacoso y de los principios que subyacen a las medidas que mejor han funcionado.

2. Programa Zero (Noruega): muy conocido es también el programa que, también

en Noruega, se llevó a cabo a partir de 2002 y en el que invervienen conjuntamente el Ministerio de Educación, el principal sindicato de profesores, el Consejo Nacional de Padres y el Defensor del Menor (véase Roland y Vaaland, 2003). Este programa, que se inspira en el modelo original de Pikas (1976), pretendía crear una estrecha cooperación a nivel nacional y local entre padres, profesores y alumnado para reducir al máximo el bullying en la escuela y en otros contextos (Roland, 2007). En síntesis, el procedimiento seguido por este programa consiste, por decirlo con palabras del propio Roland (2010, págs. 45-46), en que un adulto con autoridad, preferiblemente el tutor de la clase, hable primero en privado con la víctima y la consuele. De inmediato se pone en contacto con sus padres, en caso de que ellos no estén enterados. Después de dos o tres reuniones con la víctima, a cada uno de los agresores, primero de forma separada, se les expone con firmeza la gravedad de su conducta y se les exige que la abandonen de inmediato (estas breves reuniones se organizan de tal manera que los agresores no tengan posibilidad de comunicarse entre sí). Acto seguido, el profesor se reúne con todos los agresores, les repite el mensaje y obtiene de ellos la promesa de un cambio de conducta. Dicho profesor también les comunica que sus padres serán informados de lo ocurrido el mismo día, y a menudo les hace saber que el director está informado y que se le mantendrá al corriente de la situación de forma periódica. Enseguida el profesor da por concluida la reunión, que puede durar en tomo a diez minutos, asegurando que se hará un estrecho seguimiento de los alumnos. Por último, se fija una nueva reunión con ellos para después de unos días. Tanto la víctima como el grupo de agresores son seguidos de cerca, primero en reuniones separadas, y finalmente juntos cuando la situación se haya estabilizado. Al mismo tiempo, se mantiene contacto con los padres de los alumnos implicados. Por tanto, añade Ronald, aunque el Programa Zero subraya muy claramente la responsabilidad del director y del personal del centro, se pone un gran esfuerzo en hacer que los alumnos sean conscientes y responsables.

Pues bien, a partir de los datos obtenidos en las 152 escuelas noruegas en las que se puso en práctica este programa, con un total de 20.440 estudiantes, los resultados fueron indiscutiblemente positivos y aleccionadores (Roland y Galloway, 2004), sobre todo en Primaria.

> Los resultados mostraron que el número de alumnos que agredían a otros al menos con una periodicidad semanal se redujo aproximadamente el 25 por 100 desde el estudio de base hasta el de seguimiento efectuado un año después. El programa estuvo, pues, operativo durante unos nueve meses, desde mediados de agosto, cuando los colegios se abrieron tras las vacaciones de verano. Este resultado es bastante bueno si lo comparamos con otros programas contra el bullying (Smith et al., 2004), pero puede que su potencial

sea aún mejor (Roland, 2010, págs. 47-48).

De hecho, en seis escuelas, en las que las cosas se hicieron mejor, el descenso del número de alumnos que eran objeto de acoso semanalmente o con una frecuencia aún mayor se situó entre el 50 y el 70 por 100. En una versión irlandesa, ABC contra el Bullying y la Violencia Escolar (O'Moore y Minton, 2005; Smith et al., 2004), este programa consiguió un descenso de casi un 50 por 100 en el número de alumnos que agredían a otros al menos una vez a la semana (O'Moore y Minton, 2004) (sobre esta versión véase O'Moore, 2010, consiguiendo sobre todo que el alumnado alerte a los adultos del colegio de lo que está ocurriendo, lo que es muy relevante dado lo reacios que son los estudiantes a denunciar su victimización (Smith, 2003; Smith et al., 1999).

3. Programa KiVa (Finladia): se trata de un programa nacional contra el bullying escolar en Finlandia que fue desarrollado en la Universidad de Turku y financiado por el Ministerio de Educación finlandés y que tiene estas características: a) incluye una variedad de materiales concretos, excepcionalmente grande, destinados a los estudiantes, los profesores y también los padres; b) utiliza Internet y otros ámbitos de enseñanza virtual, como por ejemplo un juego de ordenador contra el bullying, y c) pone el acento en quienes asumen el papel de espectadores, para que demuestren que se oponen a estas conductas y que apoyan a la víctima, en lugar de animar al agresor (véase una descripción más detallada de este programa en Salmivalli y Peets, 2010, págs. 95-100).

Sus principales objetivos son: a) incrementar la conciencia del papel que desempeña el grupo en el mantenimiento del bullying, b) aumentar la empatía hacia las victimas; c) fomentar las estrategias de apoyo a las víctimas por parte de los niños, y por tanto su autoeficacia en este sentido, y d) potenciar los instrumentos que tienen los niños victimizadas para hacer frente a la situación. En concreto, en la primera fase (2007-2008) el programa se aplicó a los cursos cuarto-sexto en las escuelas experimentales, mientras que en la segunda fase (2008-2009) a los cursos primero-tercero de Primaria y primero-tercero de la ESO, con un total de unas 1.200 aulas y más de 20.000 estudiantes. Los resultados mostraron «reducciones significativas (de aproximadamente un 40 por 100) tanto para la victimización como para la agresión, en las escuelas donde se ha pilotado el programa el primer año de aplicación. Además, el programa ha tenido efectos positivos en la conducta de los espectadores, pues reforzar a los agresores se hizo menos habitual y aumentaron los actos de defensa de las víctimas» (Salmivalli y Peets, 2010, pág. 100).

También en España existen varios e interesantes programas de prevención e intervención en el maltrato entre iguales, destacando algunos (Cerezo, Calvo y

Sánchez, 2011; Fernández, Villaoslada y Funes, 2002; Ortega y Mora-Merchán, 2005; Teruel, 2007; Trianes y Fernández-Figarés, 2001), de los que tal vez los más completos sean «el Programa Sevilla antivíolencia escolar» (Ortega, 1997) y «el Programa CIP» de Cerezo, Calvo y Sánchez (2011). Y resulta muy interesante, de cara a una eficaz prevención del bullying, el desarrollo de las competencias emocionales en la comunidad escolar (Rodicio-García e Iglesias-Cortizas, 2011), dado que ciertas emociones son indiscutiblemente factores protectores contra el acoso escolar (autoesti na, autocontrol, tolerancia a la frustración, habilidades de resolución de conflictos y de comunicación, entre otras).

Antes de terminar este apartado, quisiera subrayar que todo programa de prevención que pretenda ser realmente eficaz debe centrarse más de lo que suele hacerse en estas tres cuestiones. En primer lugar, como señala Roland (2010, pág. 49), debería preocupar muy especialmente el bullying entre las niñas, dado que este tipo de conducta agresiva, que suele ser indirecta y de carácter relacional (Smith, 2005), es más difícil de detectar y de frenar que en el caso de los niños. En segundo lugar, debe insistirse muy particularmente en la importancia del apoyo social, tanto de los iguales como de la familia y los profesores, dada su influencia en el bienestar de los adolescentes (Cava, 2011; Estevez, Emler y Wood, 2009; Pons y Buelga, 2011; Rueger, Malecki y Demaray, 2010). De hecho, se ha encontrado una relación significativa entre el aislamiento social del alumno y su vulnerabilidad al acoso escolar (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010). Y, en tercer lugar, podría utilizarse la prevención del bullying para reducir a largo plazo la violencia de pareja (Ovejero, Yubero, Larrañaga y Navarro, 2012), para lo que sería de interés centrarse en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, que es justamente cuando se empiezan a dar los primeros pasos en las relaciones de pareja y cuando se fesional. construye la identidad personal y se comienza a desarrollar la identidad pro-

Por último, quisiera destacar la importancia del aprendizaje cooperativo como instrumento eficaz de prevención del acoso escolar. En efecto, como señala Cava (2011, pág. 190), «parece esencial que la víctima disponga de un clima de confianza y apoyo en su entorno para poder comunicar la situación vivida, y para afrontarla de un modo adecuado. Es probable que la utilización de estrategias de afrontamiento más efectivas en las víctimas que disponen de un mayor apoyo en su entorno social pueda explicar, en gran medida, el mejor ajuste psicológico que se ha constatado en este estudio en las víctimas con relaciones sociales de mayor calidad», y es conocido que el aprendizaje cooperativo es muy eficaz a la hora de mejorar tales variables.

No debe extrañar a nadie que el aprendizaje cooperativo tenga efectos muy positivos y que varios de ellos afecten directamente a la prevención del maltrato entre

iguales si tenemos en cuenta algunos de los hallazgos de la psicología social. En efecto, si, como sobradamente ha demostrado nuestra disci puna, el liderazgo democrático es más eficaz que el autoritario o el apático; si la interacción social es el motor del conocimiento; sí el aprendizaje activo es cuantitativa y sobre todo cualitativamente superior al pasivo; si el sentirse socíalmente apoyados mejora nuestra salud, nuestra felicidad y nuestro rendimiento (escolar, laboral, etc.); si la cohesión grupal mejora la motivación intrínseca de los miembros del grupo, así como el rendimiento, a la vez que reduce las tensiones intragrupales y facilita la integración grupal; si el aumento de la autoestima incrementa el rendimiento a la vez que reduce los prejuicios y la xenofobia; si todo lo anterior es así, entonces no es raro que el aprendizaje cooperativo, que consigue todo eso, sea realmente eficaz, y lo sea a varios niveles.

Los efectos positivos del aprendizaje cooperativo podernos englobarlos en tres grupos, relacionados con los tres más importantes problemas que actualmente tiene la escuela: a) problemas psicosociales de diferente tipo, entre los que destacan los relativos a la motivación escolar; b) los relacionados con el rendimiento académico y, por consiguiente, con el fracaso escolar, que en gran medida provienen de los psicosociales, y c) los problemas derivados de una educación para todos y, por tanto, de una educación también pluricultural e incluso intercultural, propia de la actual sociedad global, que exigen una plena integración social, si realmente querernos evitar futuros conflictos intergrupales, así corno reducir conductas violentas corno puede ser el caso del maltrato entre iguales. El aprendizaje cooperativo reduce la violencia escolar al menos a dos niveles: por un lado, la reduce directamente, dado que enseña al alumnado a gestionar constructivamente sus conflictos y, por otro lado, la reduce indirectamente dado que «reduce los factores de riesgo que impulsan a niños y adolescentes a emplear la violencia y otras estrategias destructivas en el manejo de los conflictos. Eldesempeño académico pobre, la falta de vínculos con los compañeros y las patologías psicológicas son tres factores de riesgo. Cuanto más pueda reducirlos la escuela, menor será la violencia y la cantidad de conflictos manejados de modo destructivo» (Johnson y Johnson, 2004/1996, pág. 49). Y el aprendizaje cooperativo ha demostrado reducir significativamente esos factores de riesgo (véase Díaz-Aguado, 2006). De hecho, en general los sistemas de apoyo entre iguales han demostrado una alta eficacia en la disminución de tasas de maltrato entre iguales (Naylor, 2010; Naylor et al., 2009).

1.7. CONCLUSIONES

La investigación existente sobre maltrato escolar entre iguales está mostrando unos datos realmente preocupantes que llevan a una indiscutible urgencia para actuar en las

escuelas lo antes posible para prevenir este fenómeno, pues son millones los menores que en los centros escolares tanto de los países desarrollados (Smith, 2010) como de los países menos desarrollados (Romera, Del Rey y Ortega, 2011) están siendo sometidos a un maltrato que les hace sufrir mucho y que, con cierta frecuencia, quedan tocados psicológi camente durante mucho tiempo. Por tanto, cuanto menor sea la edad en que niños y niñas aprendan a cooperar con los demás y a tener con ellos unas relaciones de tolerancia, de amistad y no de agresión, mejor les iría a las víctimas, a los propios agresores, a toda la escuela y a la sociedad en su conjunto, como ya se está haciendo. En efecto, a pesar de que las tasas de acoso escolar y maltrato entre iguales siguen siendo altas, y el número de niños y niñas realmente aterrorizados en el propio colegio o a través de los medios electrónicos siga siendo más que preocupante, sin embargo sí se están haciendo avances en este campo, entre los que habría que mencionar, como resumen, al menos estos cuatro:

1. La implementación escolar de una serie de programas amplios y bien planificados que están mostrando una gran eficacia a la hora de reducir el maltrato escolar.

2. Se han promovido algunas reformas legislativas en numerosos países, con los escandinavos al frente, con el fin de adaptar la normativa actual a estas nuevas realidades, modificando los decretos de derechos y deberes del alumnado.

3. En muchas comunidades autónomas de España se han establecido algunos protocolos específicos que deben seguir los centros educativos para dar respuesta a los casos de maltrato entre iguales tanto en Castilla y León (en 2007), como en Castilla-La Mancha (en 2006), en Murcia (en 2006) o en Cantabria (en 2007).

4. También se han constituido en diferentes países útiles Observatorios para la Convivencia Escolar (en España se ha hecho esto tanto en el ámbito estatal como en el autonómico). Y, sin embargo, a mi juicio podríamos avanzar mucho más si se implementaran masivamente los métodos de aprendizaje cooperativo en las aulas. Estos métodos han demostrado sobradamente su gran capacidad para integrar en el grupo-clase a todos los niños y niñas, sea cual sea su origen social, étnico o cultural, y sea cual sea su nivel de capacidad intelectual (Johnson y Johnson, 1999; Ovejero, 1990; Pujolás, 2009). Más específicamente, el aprendizaje cooperativo mejora la convivencia, las relaciones afectivas, la resolución de los conflictos y el respeto a la diversidad cultural y de género, que justamente son los principales objetivos de la escuela, según la Ley Orgánica de Educación y que es precisamente lo que el maltrato escolar impide conseguir.

En todo caso, la perspectiva tan individualista que solemos tener en Occidente, y particularmente en Estados Unidos, ha llevado a ver el acoso escolar como algo que ocurre entre el/los acosador/es y sus víctimas, e incluso, con demasiada frecuencia, a buscar la causa de esas conductas violentas en características personales de los acosadores e incluso, a veces, lo que es ya totalmente inadmisible, en rasgos personales de la víctima. Ello lleva, por otra parte, a escamotear la responsabilidad que en tal fenómeno tienen otras instancias de poder, así corno a ocultar el propio proceso de dominación que empapa todo este asunto. Lo primero está siendo reparado, aunque solo en parte, con los enfoques grupales, que centran su atención en el grupo corno protagonista del acoso, pero lo segundo sigue aún completamente en la oscuridad. Se necesita, pues, una perspectiva crítica que contemple otros enfoques del acoso escolar, que lo vean corno una conducta grupal que, al atacar por ejemplo a un «empollón», los ayuda a los agresores a cohesionar su grupo y a mantener y afianzar su identidad grupal; que admita que, en determinadas ocasiones, estas conductas violentas forman parte de la actitud contestataria de un grupo, compuesto por niños/as procedentes de la clase trabajadora, contra una escuela básicamente burguesa que está diseñada para que ellos fracasen, o que lo vean corno la respuesta grupal agresiva a una frustración escolar colectiva.

Además, al querer despojar completamente de su contenido político e ideológico a los procesos de acoso escolar, los estudios sobre bullying no solo caen con demasiada frecuencia en la más perjudicial de las ingenuidades, sino también -y no es lo peor - en una inútil ineficacia, pues a menudo, al quedarse en los meros epifenómenos del asunto, no llegan ni siquiera a entender qué es lo que hay detrás de las conductas violentas en la escuela. Y he dicho que esto no es lo peor, porque lo peor es que estos enfoques individualistas, evidentemente de una forma no voluntaria ni siquiera consciente, colaboran con las prácticas de dominación y ayudan, por consiguiente, a los propios dominadores. En consecuencia, para entender realmente de forma cabal el fenómeno del acoso escolar, y en general el de la violencia en contextos educativos, es imprescindible adoptar una perspectiva crítica, bien contextualizada tanto ideológica como políticamente, que permita ver el maltrato entre compañeros como un dispositivo de poder que está sirviendo a intereses que están fuera de la propia escuela y que, como esta, se encuentra en el corazón de los procesos de dominación que existen en nuestra sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

AcEvEs, M.J.y COOKSTON, J. T. (2007), «Violent victimization, aggression and parentadolescent relations: Quality parenting as a buffer for violently victimized youth», Journal of Youth and Adolescence, núm. 36, págs. 635-647.

ALA-MUTKA, K., PuNrE, Y. y REEDECKER, C. (2008), Digital Competente Forlifelang Learning, Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities.

ALSAKER, E. D. (1993), «Isolement et maltraitance par pairs dans les jardins d'enfants: comment mesurer ces phénoménes et quelles en sont leurs conséquences?», Enfance, núm. 47, págs. 241-260.

ALSAKER, E. D. (2003), Quülgeister und ihre Opfer, Mobbing unter Kindern und wie man damita umgeht, Berna, Huber Verlag.

ALSAKER, E. D. y NTiGELE, C. (2009), «Bullying in kindergarten and prevention», en W.Craig y D.Pepler (eds.), An International Perspective on Understanding and Addressing Bullying, PREVNet Series, vol. 1, PREVNet, Kingston, Canadá.

ALSAKER, E. D. y VAEKANOVER, S. (2001), «Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten», en J.Juvonen y S.Graham (eds.), Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized, Nueva York, Guilford, págs. 175 - 195.

ALSAKER, E D. y VILÉN, U. L. (2010), «Bullying en la escuela infantil», en R.Ortega, Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar, Madrid, Alianza, páginas 129-163.

ARENDT, H. (1999/1963), Eichmann en Jerusalén: un informe sobre la banalidad del mal, Barcelona, Lumen.

ARONSON, E. (2000), Nobody Left to Hate: Teaching Compassion after Columbine, Nueva York, Freeman/Worth.

ATRIA, M., STROHMEIER, D. y SPIEL, C. (2007), «The relevante of the school class as a social unit for the prevalence of bullying and victimization», European Journal of Developmental Psychology, núm. 4, págs. 372-387.

AVILÉS, J. M. (2006), Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela, Salamanca, Amarú.

BALDRY, A. C. y FARRINGTON, D. P. (2000), «Buh es and delinquents: personal characteristics and parental styles», Journal of Community & Applied Social Psychology, núm. 10(1), págs. 17-31.

BARBOZA, G. E., SCHIAlMBERG, L. B., OEHMKE, J., KoRZENIEWSKI, S. J., POST, L. A. y HERAux, C. G. (2009), «Individual Characteristics and the Multiple Contexts of Adolescent Bullying: An Ecological Perspective», Journal of Youth Adolescence, núm. 38, págs. 101-121.

BAmU, E (2010), SOS bullying: prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia, Madrid, Wolters Kluwer.

BAUMEISTER, R. E y LEARY, M. R. (1995), «The need of belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation», Psychological Bulletin, núm. 117, págs. 497-529.

BEANE, A. L. (2006), Bullying: Aulas libres de acoso, Barcelona, Graó.

BERGERON, N. y SCHNEIDER, B. (2005), «Explaining cross-national differences in peer-directed agresión: a quantitative study», Aggressive Behavior, núm. 31, págs. 116-137.

BRIGHI, A. y GENTA, M. L. (2010), «Bullying: un fenómeno inmoral», en R.Ortega, Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar, Madrid, Alianza, págs. 105-127.

BRINGAS, C., OVEJERO, A., HERRERO, E J. y RODRÍGUEZ, E J. (2008), «Medios electrónicos y comportamiento antisocial en adolescentes», Revista Colombiana de Psicología, núm. 17, págs. 93-104.

(2009), «Medios electrónicos y adaptación comportamental adolescente. Relación entre ocio y rendimiento escolar», Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e educación, núm. 17, págs. 131-140.

BRYK, A. S. y DRISCOEL, M. E. (1988), The School on Community: Theoretical Foundations, Contextual Influencies, and Consequences for Student and Teachers, Madison, University of Wisconsin, National Center on Effective Secondary Schools.

Buxs, E. S., LADD, G. W. y HERAED, S. L. (2006), «Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer Group rejection and children's classroom engagement and achievement?», Journal of Educational Psychology, núm. 98, págs. 1-13.

CALVETE, E., ORUE, I., ESTÉVEZ, A., VILLARDÓN, L. y PADILLA, P. (2010), «Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors profile», Computers in

Human Behavior, núm. 26(5), págs. 1128-1135.

CARAVITA, S., DiBLAsIO, P. y SALMIVALLI, C. (2008), «Unique and Interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying», Social Development.

CARD, N. A., STUCKY, B. D., SAwALANI, G. M. y LITTLE, T. D. (2008), «Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differrences, intercorrelations, and relations to maladjustment», Child Development, núm. 79, págs. 1185-1229.

CARROLL, A., GREEN, S., HOUGHTON, S. y WOOD, R. (2003), «Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students», International Journal of Disability, Development and Education, núm. 50, págs. 253 - 273.

CASSIDY, T. (2009), «Bullying and victimization in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context», Social Psychology of Education, núm. 12, págs. 63-76.

CAVA, M. J. (2011), «Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar», Psychosociallntervention, núm. 20(2), págs. 183-192.

CAVA, M. J., BUELGA, S., MUSITU, G. y MURGUI, S. (2010), «Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal», Revista de Psicodidáctica, núm. 15, págs. 21-34.

CAVA, M. J., MUSITU, G., BUELGA, S. -y MURGUI, S. (2010), «The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization. An analyisis of their gender differences», The Spanish Journal of Psychology, núm. 13, págs. 156-165.

CEREZO, E (2000), Bull-S: Test de evaluación de la agresividad entre escolares, Madrid, Albor-Cohs.

CEREzo, E, CALVO, A. R. y SÁNCHEZ, C. (2011), Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying, Madrid, Pirámide.

COOK, C. R., WILLIAJMS, K R., GUERRA, N., KIM, T. y SADEK, S. (2010), «Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta analytic investigation», School Psychology Quarterly, núm. 25, págs. 65-83.

CoRNELIUS, T. L. y ROSSEGUIE, N. (2007), «Primary and secondary pregention programs for dating violence: A review of the literature», Agression and Violent Behavior, núm. 12, págs. 364-375.

CowIE, H. (2009), «Tackling cyberbullying: a cross cultural comparison», International Journal of Emotional Education, núm. 1, págs. 3 - 13.

COYNE I. y MONKS, C. (2011), An Overview of Bullying and Abuse across Settings, Cambridge, Cambridge University Press.

CRAIG, W. M. (1998), «The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children», Personality and Individual Differences, núm. 24, págs. 123-130.

CRICK, N. R., OSTROV, J. M., BURR, J. E., CULLERTON-SEN, C., JANSEN-YEH, E. y RALSTON, P. (2006), «A longitudial study of relational and physical aggression in preschool», Journal of Applied Developmental Psychology, núm. 27, págs. 254-268.

DARWIN, á. (1984/1872), La expresión de las emociones en los anin;les y en el hombre, Madrid, Alianza.

DEBARBIEUX, E. (2006), Violence á l'école: un défi mundial?, París, Armand Colin.

DEBARBIEUx, E. y BLAYA, C. (2010), «Sociología y violencia escolar: un enfoque contextual», en R.Ortega, Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar, Madrid, Alianza, págs. 355-383.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2000), Informe sobre violencia escolar, Madrid, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2007), Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 1999-2006, Madrid, Defensor del Pueblo.

DEL REY, R., ROMERA, E. M. y ORTEGA, R. (2010), «Pobreza, subdesarrollo y violencia escolar», en R.Ortega, Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar, Madrid, Alianza, págs. 251-269.

DfAZ-AGUADO, M. J. (2006), Del acoso escolar a la cooperación en las aulas, Madrid, Pearson/Prentice-Hall.

(2010), Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria

Obligatoria, Madrid, Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

EGAN, S. K. y PETTY, D. G. (1998): «Does low self-regard invite victimization?», Developmental Psychology, núm. 34, págs. 299-309.

EisENBRAUN, K. D. (2007), «Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention», Aggression and Violent Behavior, núm. 12, págs. 459-469.

ESLEA, M. y REES, J. (2001), «At what age are children more likely to be bullied at school?», Aggressive Behavior, núm. 27, págs. 419-429.

ESPELAGE, D., BOSWORTH, D. y SIMON, T. (2001), «Examining the social context for bullying behaviors in early adolescente», Journal of Counselling and Development, núm. 78, págs. 326-333.

ESPELAGE, D. L. y SWEARER, S. M. (2004), Bullying in American Schools: A Social-ecological Perspective on Prevention and Intervention, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

(2010), «A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters», en S.R.Jimerson, S.M.Swearer y D.L.Espelage (eds.), Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective, Nueva York, Routledge, págs. 61-72.

EsTEVEZ, E., Evu.ER, N. y Woo, C. (2009), «Violent offending: An analysis of family, school and community risk factors», en O.Sahin y J.Maier, Delinquency: Causes, Reduction and Prevention, Nueva York, Nova Science Publishers, págs. 275-302.

FEKKES, M., PIPERS, E I. M. y VERLOOVE-VAN HORICK, S. P. (2004), «Bullying behavior and association with psychosomatic complaints and depression in victims», Journal of Pediatrics, núm. 144, págs. 17-22.

FERNÁNDEZ, I., VILLAOSLADA, E. y FUNES, S. (2002), Conflicto en el centro escolar: el modelo de «alumno ayudante» como estrategia de intervención educativa, Madrid, Catarata.

FÉLIx, V., SORIANO, M., GODOY, C. y SANCHO, S. (2010), «El ciberacoso en la enseñanza obligatoria», Aula Abierta, núm. 38(1), págs. 47-58.

GARAIGORDOBIL, M. y OÑEDERRA, J. A. (2010), La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención, Madrid, Pirámide.

GOLDSTEIN, S. E., YOUNG, A. y BovD, C. (2008), «Relational aggression at school: associations with school safety and social climate», Journal of Youth Adolescence, núm. 37, págs. 641-657.

GUERRA, N. G., WILLIAYIS, K. R. y SADEK, S. (2011), «Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: a mixed methods study», Child Development, núm. 82, págs. 295-310.

HAWKER, D. y BOULTON, M.-(2000), «Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional Studies», Journal of Child Psychiatry and Psychiatry, núm. 40, págs. 441-455.

HAWKINS, D. L., HERRENKOH, T. 1., FARRINGTON, D. P., BREWER, D., CATALANO, R. E, HARAcHI, T. W. y COTHERN, L. (2000), Predictors of School Violence, Washington, DC, OJJDP.

HEINEMANN, P. P. (1972), Mobbing Grippvald («Mobbing: Violencia grupal»), Estocolmo, Narture and Culture.

HODGES, E. V. E. y PERRY, D. G. (1996), «Victims of peer abuse: An overview», Journal of Emotional and Behavioural Problems, núm. 5, págs. 23 - 28.

(1999), «Personal and interpersonal antecedente and consequences of victimization by peer», Journal of Personality and Social Psychology, núm. 76, págs. 677-685.

HoovER, J. H., OLIVER, R. y HAZLER, R. J. (1992), «Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA», School Psychology International, núm. 13, págs. 5-16.

HORKFIEIMER, M. y ADORNO, T. W. (1994/1944), Dialéctica de la Ilustración, Madrid, Trotta.

JIMÉNEZ, T. I., MusiTU, G., RAMOS, M. J. y MURGUI, S. (2010), «Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal, and social adjustment», Journal of Community Psychology, núm. 37, págs. 959-974.

JONES, S. E., HASLAM, S. A., YORK, L. y RYAN, M. K. (2008), «Rotten apple or rotten barrel? Social identity and children's responses to bullying», British Journal of Developmental Psychology, núm. 26, págs. 117-132.

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1999), Cómo reducir la violencia en las

escuelas, Barcelona, Paidós.

-(2004/1996), Cómo reducir la violencia en las escuelas, Barcelona, Paidós.

JUVONEN, J. y GAEVAN, A. (2008), «Peer contagion in involuntary social groups: lessons from research on bullying», en M.Prinstein y K.Dodge (eds.), Peer Influence Processes among Routh, Nueva York, Guilford Press.

JUVONEN, J., GRAHAM, S. y ScHUSTER, M. A. (2003), «Bullying among young adolescents: The Sorong, the Peak, and the troubled», Pedriatrics, núm. 112, págs. 1231-1237.

KALTIALA-HEINO, R., RIMPELÁ, M., MARTTUNEN, M., RIMPELÁ, A. y RANTANEN, P. (1999), «Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey», British Medical Journal, núm. 319, págs. 348-351.

KHouRY-DASSABRI, M., ASTOR, R. y BENBEMSHTY, 1 (2008), «Student victimization by school staff of an Israelí National School Campaign», Aggressive Behaviur, núm. 34, págs. 1-8.

KOCHENDEREER, B. J. y LADD, G. W. (1996) «Peer victimization: Cause of consequence of school maladjustment?», ChildDevelopment, núm. 67, págs. 1305-1317.

KOSTERIMAN, R., MASON, W. A., HAGGERTY, K., HAWKINS, J. D., SPOTH R. y REDMOND C. (2011), «Positive childhood experiences and positive adult functioning: Prosocial continuity and the role of adolescent substance use», Journal of Adolescent Health, núm. 49(2), págs. 180-186.

KOwALSKI, R. M. y LIMBER, S. P. (2007), «Electronic bullying among middle school students», Journal of Adolescent Health, núm. 41, págs. 822-830.

KowALSKI, R., LIMBER, S. y AGATSTON, P. (2010), Cyber Bullying: El acoso escolar en la er@ digit@l, Bilbao, Desclée de Brouwer.

KUMPULAINEN, k., RAASNEN, E. y PuuRA, K. (2001), «Psychiatric disorders and the use of mental health services among children envolved in bullying», Aggression Behavior, núm. 27, págs. 102-110.

Li, Q., CROSS, D. y SMITH, P. K. (2011), Bullying Goes to the Global Village: Research on Cyberbullying from an International Perspective, Wiley-Blackwell.

LóPEZ-ATXURRA, R. y CABA-COLLADO, M. A. de la (2011), «Actitudes ante el

cyberbullying en estudiantes de Primaria y Secundaria», en J.M.Román, M.A.Carbonero y J.D.Valdivieso (eds.), Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multacultural, Valladolid, Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación, págs. 161-175.

MARTÍNEZ, B., AMADOR, L. V., MORENO, D. y MUSITU, G. (2011), «Implicación y participación comunitaria y ajuste psicosocial en adolescentes», Psicología y Salud, núm. 21, págs. 205-214.

MARTÍNEZ, B., MORENO, D., AMADOR y ORFORD (2011), «Victimización escolar en adolescentes. Un análisis desde la perspectiva ecológica», Psychosocial Intervention, núm. 20(2), págs. 149-160.

MARTÍNEZ, B., MURGUI, S., MusITU, G. y MONREAL, M. C. (2009), «El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes», International Journal of Clinical and Health Psychology, núm. 8, págs. 679-692.

MATJASKO, J. L., NEEDHAM, B. L., GRUNDEN, L. N. y FELDMAN, A. (2010), «Violent victimization and perpetration during adolescence: developmental stage dependent ecological models», Journal of Youth and Adolescence, núm. 39, págs. 1053-1066.

McCORD, J. (2007), Crime and Family: Selected of Joan McCord, Temple University Press, Geoffrey Sayre-McCord Editor.

MILGRAM, S. (1981/1974), Obediencia a la autoridad, Bilbao, Desclée de Brouwer.

MISUNA, E (2012), Bullying: A Guide to Research, Intervention, andPrevention, Oxford, Oxford University Press.

MOFFITT, T. (1993), «Adolescence-limited and lile-course-persistent antisocial behavior: a development rtaxonomy», PsychologicalReview, núm. 100, págs. 674-701.

MONKS, C., ORTEGA, R. y ToRRADo, E. (2003), «Unjustified aggression in a Spanish pre-school», Aggressive Behaviour, núm. 28, págs. 458-476.

MONKS, C., SMITH, P. K. y SWETTENHAM, J. (2005), «Psychological correlates of peer victimization in preschool: social cognitive skills, executive function and attachment profiles», Aggressive Behaviour, núm. 31, págs. 571-588.

MORENO, D., EsTEvEZ, E., MURGUI, S. y MUSITU, G. (2009), «Reputación social y violencia relaciona) en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital», Psicothema, núm. 21, págs. 537-542.

MORITA, Y., SOEDA, H., SOEDA, K. y TAKI, M. (1999), «Japan», en P.K.Smith, Y.Morita, J.Junger-Tas, D.Olweus, R.Catalano y P.Slee (dirs.), The Nature of School Bullying (309-323), Londres, Routlegde.

NAVARRO, R. (2009), Factores psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial, tesis doctoral no publicada, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.

NAYLOR, P. (2010), Anti-bullying peer support systems in School: what are they and do they work.P, ponencia impartida en el II International Congress of Community Life at School, Universidad de Almería, España.

NAYLOR, P., CoWIE, H., WALTERS, S., TALAiYIELLI, L. y DAWKINS, J. (2009), «Impact of a mental health teaching programme on adolescents», British Journal of Psychiatry, núm. 194, págs. 365-370.

NEARY, A. y JOSEPH, S. (1994), «Peer victimization and its relationship to self concept and depression among schoolgirls», Personality and Individual Differences, núm. 16, págs. 183-186.

O'BRENNAN, L., BRADSHAW, C. P. y SAWYER, A. L. (2009), «Examining developmental differences in the socioemotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims», Psychology in the Schools, núm. 46, págs. 100-115.

OLIVER, C. y CANDAPPA, M. (2003), Talking Bullying: Listening to the Views of Children and Young People, Nottingahm, Department for Education and Skills.

OLWEUS, D. (1993), Bullying at School: What We Know and What Lee Can Do, Oxford, Blackwell.

-(1997), «Bully/victim problems in school, knowledge base and an effective intervention programme», Irish Journal of Psychology, núm. 18, págs. 170-190.

OEwEUS, D. 1998), Conductas de acoso y amenaza entre escolares, Madrid, Morata.

(1999/1978/1973), Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys, Washington, D.C., Hemisphere Press.

OLWEUS, D., LIMBER, S. P., FLERX, V. C., MULLIN, N., RIESE, J. y SNYDER,

M. (2007), Olweus Bullying Prevention Program: Schoolwide Guide, Center City, MN, Hazelden.

OEwEus, D. y ROLAND, E. (1983), Mobbing bakgruun og tiltak, Oslo, Kirke-og Undervis nings dep artementet.

O'MooRE, A. M. (1989), «Bullying in Britain and Ireland: An overview», en E.Roland y E.Munde (eds.), Bullying: An International Perspective, Londres, David Fulton Publishers.

(2010), «Un modelo ABC para prevenir y afrontar el bullying», en R.Ortega, Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar, Madrid, Alianza, págs. 321-353.

O'MooRE, A. M. y MINTON, S. J. (2004), «Ireland: The Donegal Primary Schools' antibullying Project», en P.K.Smith, D.Pepler y K.Rigby (eds.), Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be? Cambridge, Cambridge University Press.

(2005), «Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools», Aggressive Behavior, núm. 31, págs. 609-622.

ORTEGA, R. (1992), «Relaciones personales en la educación: el problema de la violencia escolar», El siglo que viene, núm. 14, págs. 23-26.

-(1994), «Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB», Infancia y Sociedad, núms. 27/28, págs. 191-216.

-(1997), «El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales», Revista de Educación, núm. 313, págs. 143-158.

-(coord.) (2010a), Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar, Madrid, Alianza.

(2010b), «Introducción», en R.Ortega, Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar, Madrid, Alianza, págs. 15-30.

ORTEGA, R., CALMAESTRA, J. y MORA-MERCHÁN, J. A. (2008), «Cyberbullying», International Journal of Psychology and Psychological Therapy, núm. 8, págs. 183 - 192.

ORTEGA, R. y MONxs, C. (20(5), «Agresividad injustificada entre preescolares», Psicothema, núm. 17, págs. 453-458.

ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (1995), «Bullying in andalusian adolescents: A study about the influence of the passage from primary to secondary schools», póster presentado en la VII Conference on Developmental Psychology, Cracovia, Libro de actas, 23-27 de agosto, pág. 347.

-(2000), Violencia escolar: mito o realidad, Sevilla, Mergablum.

-(2005), Conflictividad y violencia escolar, Sevilla, Diada.

OVEJERO, A. (1990), Aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional, Barcelona, PPU.

-(1999), La nueva psicología social y la actual postmodernidad, Oviedo, Universidad de Oviedo.

-(2004a), Técnicas de negociación, Madrid, McGraw-Hill.

-(2004b), Globalización, sociedad y escuela, Valladolid, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

-(2010), Psicología Social: algunas claves para entender la conducta humana, Madrid, Biblioteca Nueva.

-(2011), «Maltrato escolar entre iguales y género: una aproximación teórica», en J.M.Román, M.A.Carbonero y J.D.Valdivieso (eds.), Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural, Valladolid, Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación, págs. 10307-10309.

(2012), «Violencia y conducta agresiva: el caso del acoso escolar», en A.Ovejero, E.Hincapié y M.D.Morales (comps), Subjetividad, memoria y educación. Contextos de aplicación de la psicología social en un mundo en crisis, Medellín (Colombia), Universidad Pontificia Bolivariana, cap. 15.

OVEJERO, A., YUBERO, S., LARRAÑAGA, E. y NAVARRO, R. (2012), «Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes», Behavioral Psychology/Psicología Conductual, núm. 20(3), págs. 532-539.

OVEJERO, A., YUBERO, S. y MORAL, M. V. (2011), «Acoso laboral: un enfoque psicosocia]», Behavioral Psychology/Psicología Conductual, núm. 19, págs. 183 - 205.

PERREN, S. y ALSAKER, E D. (2006), «Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten», The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disczplines, núm. 47, págs. 45-57.

PIKAS, A. (1 76), Slik stopper vi mobbing, Oslo, Gyldendal.

PONS, J. y BUELGA, S. (2011), «Factores asociados al consumo juvenil de alcohol: una revisión desde una perspectiva psicosocial y ecológica», Psychosociallntervention, núm. 20, págs. 75-94.

POSTIGO, S., GONZÁLEZ, R., MATEU, C., FERRERO, J. y MARTORELL, C. (2009), «Diferencias conductuales según género en convivencia escolar», Psicothema, núm. 21, págs. 453 - 458.

POVEDANO, A., HENDRY, L. B., RAMOS, M. R. y VARELA, R. (2011), «Victimización Escolar: Clima Familiar, Autoestima y Satisfacción con la Vida desde una Perspectiva de Género», Psychosociallntervention, núm. 20(1), págs. 5-12.

PÓYHÓNEN, V. y SALMIVALLI, C. (2007), Cognitive and Affective Factors Associated with Defending the Bullied Victims, póster presentado en la reunión habitual de la SRCD, 29 de marzo-1 de abril-Boston, MA.

PUJOLÁS, P. (2009), 9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo, Barcelona, Graó.

PUTALLAZ, M., GRIMES, C., KRISTEN J., KUPERSMIDT, J., COIE, J. y DEARING, K. (2007), «Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school», Journal of School Psychology, núm. 45, págs. 523-547.

PYSZCZYNSKI, T., ABDOLAHI, A., SOLOMON, S., GREENBERG, J., COHEN, F. y WEISE, D. (2006), «Mortality salience, martyrdom, and military might: The great Satan versus the axis of evil», Personality and Social Psychology Bulletin, núm. 32, págs. 525-537.

RIGBY, K. (1996), Bullying in Schools: And What to do About It, Bristol, PA, Jessica Kingsley Publishers.

-(2002), New Perspectives on Bullying, Londres, Jessica Kingsley.

RIGBY, K. y SLEE, P. T. (1993), «Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being», Journal of

Social Psychology, núm. 133, págs. 33-42.

(1999), «Australia», en P.K.Smith, Y.Morita, J. Junger-Tas1, D.Rigby, K.Smith y D.Pepler (eds.), The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective, Nueva York, Routledge.

RIGBY, K.SMITH, P. K. y PEPLER, D. (2004), «Working to prevente school bullying: key issues», en P.K.Smith, D.Pepler y K.Rigby (eds.), Bullying in Schools: How Succesful Can Interventions Be? Cambridge, Cambridge University Press, págs. 1-12.

RIVERS, I. y NORET, N. (2Ó10), «"1 h 8 u": Findings from a five-year study of text and e-mail bullying», British Educational Research Journal, núm. 36, págs. 543-671.

RODICIO-GARCÍA, M. L. e IGLESIAS-CORTIZAS, M. (2011), Acoso escolar: diagnóstico y prevención, Madrid, Biblioteca Nueva.

ROI KIN, P. y FARMER, T. (2000), «Heterogeneity of popular boys: antisocial and prosocial configurations», Developmental Psychology, núm. 36, págs. 14-24.

ROLAND, E. (1999), Schoollnfluence on Bullying, Stavanger, Rebell.

-(2000), «Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years», Agressive Behavior, núm. 26, págs. 135-143.

-(2007), Mobbingens psykologi, Oslo, Universitetsforlager.

(2010), «Orígenes y primeros estudios del bullying escolar», en R.Ortega, Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar, Madrid, Alianza, págs. 33-53.

ROLAND, E. y GALLO7AY, D. (2004), «Can we reduce bullying by improving classroom management?», ACPP Occasional Papers, núm. 23, págs. 35-40.

ROLAND, E. y MUNTIE, E. (eds.) (1989), Bullying: An International Perspective, Londres, David Fulton Publishers.

ROLAND, E. y VAALAND, G. (2003), Zero, SAFs program mot mobbing: En laererveiledning, Stavanger, Senter for atferdsforskning.

ROMAIN, T. (2010), Anti-bullying: descubrir el acoso escolar y combatirlo, Madrid, Espasa/Oniro.

ROMERA, E. M., DEL REY, R. y ORTEGA, R. (2011), «Factores asociados ala implicación en bullying: un Estudio en Nicaragua», Psychosocial Intervention, núm. 20(2), págs. 161-170.

RoTH, D. A., COLES, M. E. y HEIMBERG, R. G. (2002), «The relationship between memories for childhood teasing and anxiety and deppresion in adulthood», Journal of Anxiety Disorders, núm. 16, págs. 149-164.

RUEGER, S. Y., MALEC'I, C. K. y DEMARAY, M. K. (2010), «Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender», Journal of Youth and Adolescence, núm. 39, págs. 47-61.

SALMIVALLI, C. (2005), «Consequences of school bullying and violence», en E.Munthe, E.Solli, E.Ytre-Arne y E.Roland (eds.), Taking Fear Out of Schools, Stavanger, University of Stavanger, Centre for Behavioural Research.

SALMIVALLI, C. e ISAACS, J. (2005), «Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self - and peer-perceptions», Child Development, núm. 76, págs. 1161-1171.

SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJORKQVIST, K., OSTERIMAN, K. y KAUKIAINEN, A. (1996), «Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the Group», Aggressive Behavior, núm. 22, págs. 1-15.

SALMIVALLI, C. y PEETs, K. (2008), «Bullies, victims, and relationships», en K.Rubin, W.Bukowski y B.Laursen (eds.), Handbook of Peer Interaction: Relationships and Groups, Guilford Press.

(2010), «Bullying en la escuela: un fenómeno grupal», en R.Ortega, Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar, Madrid, Alianza, págs. 81-104.

SÁNCHEZ, V. y ORTEGA, R (2010), «El estudio científico del fenómeno bullying», en R.Ortega, Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar, Madrid, Alianza, págs. 56-80.

SANMARTÍN, J. (ed.) (2004a), El laberinto de la violencia, Barcelona, Ariel.

-(2004b), La violencia y sus claves, Barcelona, Ariel.

SCHWARTz, D., DODGE, K., HUBBARD, J., CILLESSEN, A., LEMERISE, E. y

BAREMAN, H. (1998), «Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups», Journal of Abnormal Child Psychology, núm. 26, págs. 431-440.

SERRATE, R. (2007), Bullying, acoso escolar: guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas, Madrid, Ediciones del Laberinto.

SHAIUFF, S. (2008), Cyber-bullying: Issues and Solutions for the School the Classroom and the Home, Londres, Routledge.

SMITH, P. K. (2003), Violence in Schools: The Response in Europe, Londres, RoutledgeFalmer.

-(2004), «Bullying: recent developments», Child and Adolescent Mental Health, núm. 9, págs. 98-103.

-(2005), «Definition, types and prevalence of school bullying and violence», en E.Munthe, E.Solli, E.Ytre-Arne y E.Roland (eds.), Taking Fear Out of Schools, Stavanger, University of Stavanger, Centre for Behavioural Research.

(2010), «Bullying in primary and secondary schools: Psychological and organizational comparisons», en S.Jimerson, S.Swearer y D.Espelage (eds.), The International Handbook of School Bullying, Nueva York y Abingdon, Routledge, págs. 137-149.

SMITH, P. K., MAHDAVI, J., CARVALHO, M., FISHER, S., RUSSELL, S. y TIPPETT, N. (2008), «Cyberbulling, its forms and impact in secondary school pupils», Journal of Child Psychology and Psychiatry, núm. 49, págs. 376-385.

SMITH, P. K., MORITA, Y, JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R. E y SLEE, P. E. (eds.) (1999), The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective, Nueva York, Routledge.

SMITH, P. K., PEPLER, D. y RIGBY, K. (eds.) (2004), Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be? Cambridge, Cambridge University Press.

SMITH, P. K., TALAMELLI, L., COWIE, H., NAYLOR, P. y CHAYHAN, P. (2004), «Profiles on non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying», British Journal of Educational Psychology, núm. 74, págs. 565-581.

SMORTI, A. y LA ToRRE, L. (2010), «La apropiación de la identidad: una forma

cruel de violencia», en R.Ortega, Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar, Madrid, Alianza, págs. 271-295.

STODDARD, S. A., HENLY, S. J., SIEVING, R. E. y BOLLAND, J. (2011), «Social connections, trajectories of hopelessness, and serious violence in impoverished urban youth», Journal of Youth and Adolescence, núm. 40, págs. 278-295.

SWEARER, S., ESPELAGE, D. L., VAILLANCOURT, T. y HYMEL, S. (2010), «What can be done about school bullying? Linking research to educational practice», EducationalResearcher, núm. 39, págs. 38-47.

TERUEL, J. (2007), Estrategias para prevenir el bullying en las aulas, Madrid, Pirámide.

TORREGROSA, M. S., INGLÉS, C. J. y GARCIA-FERNÁNDEZ, J. M. (2011), «Aggressive Behavior as a Predictor of Self-Concept: A Study with a Sample of Spanish Compulsory Secondary Education Students», Psychosociallntervention, núm. 20(2), págs.-2-01-212.

TRIANES, M. V. y FERNÁNDEZ-FIGARÉS, C. (2001), Enseñara ser personas ya convivir: un programa para Secundaria, Bilbao, Desclée de Brouwer.

TROOP-GORDON, W. y BROCE, R. (2005), «Peer-identified agressor-victim dyaus: Prevalence and associated adjustment outcomes», en N.A.Card y E.V.E.Hodges (eds.), Aggressor-victim Relationships: Howard a Dyadic Perspective, trabajo del simposio presentado en la reunión bianual de la Society for Research in Child Development, Atlanta, GA.

VAN DER WAL, M' E, DE WIT, C. A. M. y HIRASING, R. A. (2003), «Psychosocial Elath among young victims and offenders of direct and indirect bullying», Pediatrics, núm. 111, págs. 1312-1317.

VEENSTRA, R., LINDENBERG, S., ZIJLSTRA, B. J. H., DE WINTER, A. E, VERHULST, E. C. y ORVIEL, J. (2007), «The dyadic nature of bullying and victimization: testing a dual perspective theory», Child Development, núm. 78, págs. 1843 - 1854.

VILLARREAL-GONZÁLEZ, M. E., SÁNCHEZ-SOSA, J. C., VEIGA, E H. y DEL MORAL ARROYO, G. (2011), «Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima social y violencia escolar desde una perspectiva de género en adolescentes mexicanos», Psychosoczallntervention, núm. 20(2), págs. 171-181.

WANG, J., IANNOTTI, R. J. y NANSEL, T. R. (2009), «School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber», Journal of Adolescent Health, núm. 45, págs. 368-375.

WHITNEY, I. y SMITH, P. K. (1993), «A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools», Educational Research, núm. 35, págs. 3 - 25.

WILLIAMS, K. D. (2007), «Ostracism», Annual Review of Psychology, núm. 58, págs. 525-552.

WILSON, S. y LIPsEY, M. W. (2006), «The effectiveness of school-based violence prevention programs for reducing disruptive and aggressive behavior: A meta-analysis», International Journal on Violence and Schools, núm. 1.

YBARRA, M. L., MITCHELL, K. J., WOLAK, J. y FINKELHOR, D. (2006), «Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the second Routh Internet safery survey», Pediatrics, núm. 118, págs. 1169-1177.

YUBERO, S., OVEJERO, A. y LARRAÑAGA, E. (2010), «Apoyo social percibido en el Con texto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia», Revista de Psicología Social, núm. 25(3), págs. 283-293.

CAPÍTULO 2

El género en las conductas de acoso escolar

RAÚL NAVARRO, ELISA LARRAÑAGA Y SANTIAGO YUBERO
Universidad de Castilla-La Mancha

Durante las pasadas tres décadas la agresión en el contexto escolar, especialmente el fenómeno conocido como acoso escolar, y en el contexto anglosajón como bullying, ha sido ampliamente investigado en su vertiente psicológica y social. Desde la psicología, el bullying ha sido definido como un subtipo de conducta agresiva repetida en el tiempo, que se produce dentro de una relación con ambivalencia de poder entre los implicados y en la que la víctima encuentra dificultades para defenderse a sí misma (Smith y Brain, 2000). Entre la gran cantidad de estudios realizados destacan aquellos que se han llevado a cabo para conocer las características de quienes se encuentran implicados como agresores, seguidores, víctimas, defensores o testigos. El interés de estos estudios es conocer los factores relacionados con el bullying para potenciar los esfuerzos preventivos. En este sentido, la variable «sexo» ha alcanzado un lugar privilegiado entre los factores examinados. De hecho, la mayoría de las investigaciones sobre esta problemática incluyen el análisis de las diferencias por sexo, aun cuando este no sea su objetivo principal. Tanto es así que, gracias a los estudios sobre bullying, la investigación sobre las diferencias por sexo en la agresión ha ampliado notablemente su base de datos en todo el mundo durante los últimos años.

De modo global es posible afirmar que los análisis de las diferencias por sexo en el bullying y en la victimización escolar han encontrado resultados similares a los de otras formas de conducta agresiva. La investigación sobre su prevalencia coincide en señalar que los chicos, comparados con las chicas, están más implicados tanto en el rol de agresor como en el de víctima. Se ha producido una mayor discusión en torno a las distintas formas de agresión que se utilizan en las dinámicas de intimidación/victimización, con respecto a las diferencias por sexo. De acuerdo con los primeros estudios en torno a esta cuestión, los chicos emplean en mayor medida formas de agresión directa, como la agresión física, mientras que las chicas harían un mayor uso de estrategias indirectas o relacionales, como los rumores. Sin embargo, esta diferenciación no parece tan clara como la encontrada en los porcentajes de implicación dentro de los roles de agresor y víctima. Diversos estudios han puesto de manifiesto que, si bien los chicos difieren significativamente en el uso de la agresión física, no existe una diferenciación tan clara en el caso de estrategias indirectas. El

metaanálisis realizado por Archer (2004) demuestra que, en todo caso, lo más claro es que la agresión de los chicos se caracteriza por una mayor utilización de estrategias directas en comparación con la agresión de las chicas.

Es importante buscar cuáles son los factores que expliquen las posibles diferencias entre chicos y chicas, en relación con su implicación en el bullying. En este sentido, distintos teóricos contemporáneos han argumentando que hablar de «sexo» en relación con la agresión no hace sino naturalizarla y situar su origen en la biología, olvidando la influencia de los factores contextuales y culturales. Estos factores están relacionados con su aparición y nos permiten conocer de forma más precisa el porqué de las diferencias por sexo en la agresión. Estas consideraciones llevaron a que las investigaciones comenzaran también a considerar el género de los implicados. Debemos entender el género como el conjunto de creencias aprendidas a lo largo del proceso de socialización, que se vinculan de forma específica a uno u otro sexo. Estas creencias marcan diferencias sobre cómo somos los hombres y las mujeres y cómo debemos comportarnos. El género cobra relevancia si consideramos que puede mediatizar las relaciones sociales, creando diferencias entre los hombres y las mujeres en muy diversos campos, y también en su conducta agresiva.

El interés por el género se extiende a la investigación sobre el bullying y, aunque antes se hablaba de diferencias por sexo, ya comienza a hablarse de diferencias de género. Durante los últimos años se han publicado estudios que incluyen la medición de las actitudes y de las conductas en relación con la socialización de género, analizando cómo estas se relacionan con el bullying.

En este capítulo se estudia el bullying en relación con el género. En primer lugar, se revisan los estudios que examinan los roles y las formas de agresión según el sexo de los protagonistas. Para poder introducir la variable de género, revisaremos brevemente las teorías predominantes en el estudio de su adquisición y de su construcción. Una vez presentados estos supuestos, pasaremos a abordar la relación entre los conceptos de género y el bullying. Comenzaremos desarrollando la relación de la percepción del género con la atribución del comportamiento agresivo de los otros y, posteriormente, nos centraremos en la relación del comportamiento agresivo personal con los tres aspectos de género planteados en este capítulo: la estereotipia de género, el con flicto de rol de género y el sexismo. A lo largo de todo el capítulo trataremos de acompañar la exposición teórica con la descripción de estudios desarrollados en distintos contextos, aunque concediendo especial importancia a los realizados en nuestro país. Consideramos que los resultados de la investigación de género dependen, en gran medida, del entorno sociocultural de procedencia.

2.1. Los HOMBRES Y LAS MUJERES EN EL BULLYING

Tal como señalábamos al inicio, existe consenso a la hora de afirmar que los hombres tienden a ser más agresivos que las mujeres, premisa que se aplica tanto a los adultos como a los niños y adolescentes. No obstante es importante señalar que, históricamente, la investigación sobre la agresión se centró en el estudio de las formas de agresión física, relegando a un segundo plano el análisis de las estrategias psicológicas y relacionales. En estas formas de agresión la víctima es excluida del grupo y/o se ataca su reputación personal o social. De hecho, inicialmente, el bullying era definido como una conducta física o verbal, que se dirige de manera directa hacia la víctima. Esto provocó que otras formas de agresión denominadas indirectas, relacionales o sociales, no se incluyeran al principio en la investigación. En muchos casos esto potenció una falta de representación de las mujeres en los estudios sobre bullying y sobre la violencia en general.

Posteriormente, en las investigaciones se comenzó a incluir formas de agresión más encubiertas, que hacen referencia a un tipo de manipulación social en las que el agresor utiliza al grupo de iguales para atacar a su víctima, sin verse personalmente envuelto en el ataque (Bjórkgvist, 2001). Mientras que la agresión directa surge en los primeros años de edad, la agresión indirecta precisa de mayor desarrollo sociocognitivo, y no aparecerá hasta que niños y niñas hayan avanzado en el desarrollo del lenguaje y de las habilidades cognitivas y sociales.

Los primeros estudios sobre la agresión indirecta encontraron que las chcas utilizaban en mayor medida este tipo de agresión que los chicos (Lagerspetz, Bjórkgvist y Peltonen, 1988). Estos resultados iniciales promovieron la idea de que la agresión indirecta constituía la forma esencial de agresión en las mujeres. Estudios posteriores han encontrado que las diferencias por sexo son pequeñas. En cualquier caso, estas diferencias pueden explicarse por distintas razones (Kistner et al., 2010):

Razonesbiológicas: la menor fortaleza física de las chicas, que las llevaría a utilizar formas indirectas.

Razonesinterpersonales: la estructura social de los grupos de chicas, más reducidos e íntimos en comparación con los grupos de chicos, haría que la agresión indirecta sea más efectiva.

Factores de socialización: una menor tolerancia de los adultos hacia la implicación de las chicas en agresiones físicas, lo que haría adoptar formas de agresión indirectas.

Estas explicaciones nos dan idea de que el bullying puede estar determinado por una compleja interacción de factores biológicos, cognitivos y sociales. Se refuerza así

la necesidad de analizar las bases culturales e investigar más detenidamente cómo el género puede contribuir a que se produzcan diferencias en la incidencia y en las estrategias utilizadas en el bullying.

2.2. CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y DESARROLLO DEL GÉNERO

Sexo y género son realidades independientes, aunque existe solapamiento entre ellas. El género está desencadenado por el dimorfismo sexual, pero hace referencia a las identidades, roles y estereotipos basados en las diferentes expectativas sociales y culturales (Fernández, 2010). En muchos casos estas diferencias tienen un claro propósito ideológico (Ovejero, 2010), que responde a las diferencias de distribución del poder y del control social. El género es la primera categoría social que diferenciarnos en las personas y sobre la que estructuramos gran parte de nuestro mundo social. Cuando hablamos de género, nos referimos a un imaginario colectivo que, si bien difiere de una cultura a otra, define lo que es masculino y femenino e indica cómo deben comportarse los hombres y las mujeres.

Antes incluso del nacimiento de un bebé, los adultos comienzan a atribuir diferencias psicológicas y conductuales a chicos y chicas. Se inicia así un proceso que se prolonga a lo largo de todo el ciclo vital, en el que se transmiten una serie de conductas, roles, intereses y rasgos personales relacionados con las expectativas sociales que se asocian al sexo dentro del contexto sociocultural. A partir de ellas las personas configuramos nuestra propia identidad de género. El género es una categoría dinámica en continua construcción, que depende del modo en el que nos identificamos y diferenciamos de los otros. Esto lo hacemos a partir de los diferentes grupos y categorías sociales a los que pertenecemos.

La identidad de género se define como un sentimiento psicológico básico de feminidad o masculinidad, en relación con el sentido individual de pertenencia a uno u otro sexo. La identidad de género variará entre una persona y otra de acuerdo con el grado de adaptación a los estándares culturales que se marcan para cada uno de los sexos. Esta identificación «privada y personal» con los patrones y sistemas de creencias considerados apropiados para uno y otro sexo posee también una expresión pública a partir de los roles de género. El nivel de interiorización de las representaciones sobre lo masculino y femenino es lo que va a marcar la identidad de género, siendo los roles de género su expresión pública.

Podemos considerar que la identificación con los roles de género prescritos socialmente es uno de los factores básicos implicados en la construcción de dicha identidad. Egan y Perry (2001) argumentaron que la identidad de género debía ser conceptualizada como una variable multidimensional, atendiendo a cinco

componentes:

1. Conocimiento de pertenencia a la categoría de género masculina o femenina.

2. Tipicidad de género: similitud percibida con aquellos que comparten el mismo género.

3. Satisfacción con la asignación a una de las dos categorías.

4. Grado depresión desde distintos contextos de socialización (familia, iguales, etc.) hacia la aceptación de los estereotipos de género.

5. Comparaciones intergrupales: identificación con el propio género y diferenciación con el género opuesto. La identidad de género ha sido analizada según el grado en que las personas se ven a sí mismas (autopercepción) como masculinas o femeninas, con respecto a sus características, habilidades y conductas (cuadro 2.1).

CUADRO 2.1.-La identidad de género en España

López-Zafra y López-Sáez (2001) desarrollaron esta investigación con el objetivo de conocer las explicaciones que las personas ofrecían sobre su concepto de identidad femenina o masculina. Intentaron analizar si estas explicaciones se basaban en características idiosincrásicas o por el contrario utilizaban las prescripciones de género. Una vez que los participantes puntuaban la medida en la que se sentían femeninos/as y masculinos/as, les pedían que diesen razones de su autoevaluación. Encontraron una estrecha relación entre el sexo biológico y el sentido de la identidad (mujeres-feminidad y hombres-masculinidad). Los participantes que puntuaban alto en identidad de género (se sentían muy masculinos o muy femeninos) argumentaban que se sentían de este modo porque cumplían con lo que socialmente era característico de su género. Las personas que puntuaban más bajo en identidad de género consideraban que poseían características de ambos sexos.

Las teorías del «aprendizaje social» explican cómo las diferentes oportunidades y experiencias que se ofrecen a cada uno de los sexos por parte de los padres, los profesores, los iguales y la sociedad en general refuerzan conductas y habilidades distintas para chicos y chicas. Su interés se centra en los procesos sociointeractivos, donde el género es recreado y aprendido a través de premios y castigos o mediante la observación de modelos (padres, iguales, medios de comunicación, nuevas tecnologías...).

CUADRO 2.2.-Aprendizaje de género en el contexto familiar

Tal y como describen Own, Berenbaum y Liben (2009), los padres contemporáneos tratan a sus hijos e hijas de forma similar. Sin embargo, el padre y la madre muchas veces siguen realizando un tratamiento diferencial, que refuerza patrones de género:

Orientan los roles y el comportamiento de género

-Ropa y juguetes diferentes según el sexo.

-Actividades diferenciales para chicos (kárate) y chicas (baile).

-Tienden a evitar las características femeninas en los chicos.

Tratan deforma diferente a hijos e hijas

-Mayor aplicación del castigo físico a los chicos.

-Evitan hablar de emociones con los hijos, no con las hijas.

-Juegos más rudos con los chicos.

-Permiten mayor independencia a los hijos frente a las hijas.

Instruyen el género de forma directa

-Puede mantenerse una diferenciación sobre el comportamiento social que consideran apropiado para uno y para otro sexo, sobre qué emociones mostrar, qué ropa ponerse o qué tarea doméstica realizar.

Modelan el género

-Los padres se configuran como los principales modelos para imitar comportamientos de género a partir de la observación de las relaciones entre el padre y la madre y los roles de género en los que cada uno tiene distintas ocupaciones.

Las «teorías cognitivas» estudian con mayor énfasis el conocimiento que chicos y chicas tienen sobre las diferencias entre lo masculino y femenino a partir de los esquemas o representaciones cognitivas, y su esfuerzo y motivación para comportarse de forma coherente con estas diferencias. La «teoría cognitivo-evolutiva» de Kohlberg (1966, 1969) y sus posteriores desarrollos sugieren que la identidad de

género, entendida como la auto-adscripción a una de las categorías de género lleva a chicos y chicas a adoptar los atributos que consideran apropiados para las personas de su mismo sexo, mientras que rechazan los atributos del sexo opuesto (véase cuadro 2.3).

CUADRO 2.3.-Teoría cognitivo-evolutiva

La «teoría cognitivo-evolutiva» de Kohlberg propone que el conocimiento del género de niños y niñas atraviesa diferentes estadios.

PRIMEROS AÑOS DE VIDA

-Diferencias casi inexistentes; son los adultos los que definen a chicos y chicas de forma diferente.

-La ropa, los juguetes y la decoración de las habitaciones pueden ser diferentes de acuerdo con el sexo.

2-3 AÑOS

Identidad de género básica

-Utilización de etiquetas de género.

-Demuestran conocimiento de su propio género y se categorizan.

3 - 6 AÑOS

Estabilidad de género

-Chicos y chicas entienden que su género no se modifica.

-Se producen respuestas a estereotipos que marcan diferencias en su apariencia (forma de vestir) y preferencias por juegos y actividades.

5-7 AÑOS

Constancia de género

-Estereotipan cualidades y comportamientos de naturaleza abstracta: roles de género (los hombres trabajan en la construcción y las mujeres en los servicios de limpieza).

-Mayor flexibilidad en las actitudes hacia el género.

-A partir de los diez años pueden ser conscientes de la discriminación de género.

Una de las limitaciones de esta teoría es que no atiende a las diferencias individuales en el procesamiento cognitivo del género a partir de los siete años de edad.

Las propuestas integradoras subrayan la importancia de la existencia de dos grupos diferenciados socialmente (hombres y mujeres), rodeados de una serie de rasgos, roles y conductas estereotipadas que influyen en la construcción particular de la realidad social de género.

2.3. TIPIFICACIÓN DE GÉNERO Y CREENCIAS NORMATIVAS SOBRE EL BULLYING

El género influye en los juicios que hacemos de las conductas que realizan las otras personas, incluidas también sus conductas agresivas. Giles y Heyman (2005) encontraron que a partir de los tres años de edad ya es posible tener creencias sobre la relación entre el género y la agresión. Estas percepciones acerca de la forma y cantidad en que tienen lugar las conductas agresivas, dentro de los grupos de iguales, han sido denominadas creencias normativas sobre la agresión (Crick, Bigbee y Howes, 1996).

Durante los últimos años estas creencias han sido objeto de investigación, preguntando a chicos y chicas qué tipo de agresión creen que utilizan sus compañeros y compañeras. Aunque los resultados varían, en general chicos y chicas consideran que los chicos son más agresivos que las chicas. Osterman et al. (1994) encontraron, en niños y niñas de ocho años, que los chicos eran vistos física y verbalmente más agresivos que las chicas. Owens y McMullin (1995), con una muestra de menores y adolescentes, informaron que los chicos estiman una mayor utilización de la agresión física para su propio sexo en todas las edades. Bellmore, Witkow, Graham y Juvonen (2005), trabajando con adolescentes, encontraron también que los chicos eran percibidos como más agresivos que las chicas. Del mismo modo, diversos estudios han encontrado que las chicas son más agresivas de manera relacional (Sahnivalli y Kaukianien, 2004).

La percepción del género también puede influir en las inferencias que se realizan sobre la intencionalidad de la agresión y su justificación (Coyne, Archer, Eslea y Liechty, 2008). En relación con la intencionalidad de la conducta agresiva, las situaciones en las que la agresión puede producirse se resumen en estas dos: la «situación reactiva», en la que la agresión es interpretada como una respuesta ante

una amenaza o una provocación, y la «situación instrumental», en la que se trata de conseguir con la agresión recursos sociales o materiales; en esta situación la conducta agresiva se planifica y es premeditada.

CUADRO 2.4.-Creencias sobre las diferencias de género en la agresión (Navarro, Yubero, Larrañaga y Macorison, 2012)

Este estudio pretende conocer la opinión de chicos y chicas sobre las diferentes formas de agresión que utilizan unos y otras, así como su justificación. Con este objetivo, 631 estudiantes de Educación Secundaria (286 chicas y 345 chicos), entre doce y quince años de edad, respondieron a un cuestionario en el que se les preguntaba sobre el tipo de agresión que ellos creían que era característico de los iguales de su mismo sexo y del sexo contrario.

Los adolescentes utilizaron los estereotipos de género para describir el bullying protagonizado por chicas y chicos. Las formas de agresión directa fueron asociadas con los chicos, mientras que las formas de agresión indirecta fueron descritas como más características de las chicas.

Respecto a la explicación que daban de la agresión, los resultados mostraban que tanto chicos como chicas percibían mayor intencionalidad en la agresión de las chicas, indicando que su agresión está más planificada. Por el contrario, la agresión de los chicos fue descrita como más impulsiva, menos premeditada y dentro de los parámetros del juego rudo.

2.4. ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y BULLYING

A lo largo de nuestra vida los hombres y las mujeres adquirimos lo que se denomina «rasgos de género». Este proceso de aprendizaje, que se realiza fundamentalmente en la infancia, hace que los hombres esencialmente interio ricen «rasgos instrumentales», mientras que las mujeres adquieren «rasgos expresivos». Este tipo de rasgos estereotípicos prescriben que los hombres deben ser asertivos, agresivos, valientes e independientes, mientras que las mujeres deben ser sensibles, emocionales, amables y orientadas hacia el cuidado de las relaciones. De este modo, la socialización de género parece indicar que, en el caso de los chicos, la agresión es útil para el mantenimiento de su rol de género, mientras que, en las chicas, la agresión debería inhibirse o, en cualquier caso, deberían utilizarse formas más indirectas, ya que estas son más adecuadas al rol femenino (Underwood, Galen y Paquette, 2001).

Si bien es cierto, como señalábamos anteriormente, que cada uno difiere en la

integración personal que hace de los rasgos masculinos y femeninos, también es probable que las personas que construyan su identidad en torno a rasgos masculinos como la dominancia, la intransigencia o la autoexpansión puedan comportarse de forma más agresiva. Por el contrario, la construcción de la identidad en torno a rasgos femeninos, que enfatizan el autosacrificio y la preocupación por los otros, podría estar relacionada con un estilo de comportamiento menos hostil o, al menos, con mayor capacidad para inhibir conductas agresivas. De acuerdo con esto, la agresión podría ser un modo de demostrar la adaptación a los esquemas de género, cumpliendo las expectativas sociales (Eagly, Wood y Johannesen-Schmidt, 2004). De hecho, estudios realizados en distintas culturas han encontrado que la interiorización de determinados rasgos de género en personas adultas contribuye a la aparición de diferencias en la agresión. Concretamente, estos estudios muestran que los rasgos de masculinidad, con independencia del sexo de los participantes, están más relacionados con el uso de la violencia. Hombres y mujeres con un alto grado de ínteriorización de rasgos de masculinidad utilizan en mayor medida conductas agresivas, con un efecto más claro en los hombres (Muncer, Campbell, Jervis y Lewis, 2001; Smith, Ellis y Benson, 2001). Algunos estudios han encontrado que aquellas personas que poseen rasgos de feminidad consideran tener una menor implicación en conductas agresivas que quienes poseen más rasgos masculinos (Dohi, Yamada y Asada, 2001; Smith et al., 2001).

Á pesar de las evidencias acerca de la relación entre los rasgos de género y la conducta agresiva, no se ha investigado demasiado con respecto al bullying. No obstante, los resultados encontrados son prometedores e indican que se trata de una línea de investigación relevante. Young y Sweeting (2004) fueron los primeros en analizar la relación entre la interiorización de los rasgos de género y el bullying escolar. Estos autores encontraron una relación positiva entre los rasgos masculinos y la agresión en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. Por el contrario, no encontraron ninguna relación entre los rasgos femeninos y el bullying, tanto en el rol de agresor como en el de víctima. Posteriormente, Gianluca y Pozzoli (2006) hallaron la misma relación entre los rasgos masculinos y el rol de agresor en una muestra de estudiantes de Educación Primaria. Respecto a los rasgos de feminidad, encontraron que se relacionaban con la victimización. Estos estudios no analizaron la asociación entre los rasgos de género y las formas indirectas de agresión, consideran do que la relación entre el bullying y los rasgos masculinos y femeninos podría variar de acuerdo con las formas de agresión consideradas más prototípicas para cada sexo. Esta asociación fue investigada por Crothers, Field y Kolbert (2005), quien estudió la relación entre los rasgos femeninos y el bullying protagonizado por las chicas. Encontraron que las adolescentes que más se identificaban con rasgos femeninos eran más agresivas en las formas relacionales. En una investigación realizada en España,

con estudiantes de Educacion Secundaria (Navarro, Larrañaga y Yubero, 2011), se confirmó la relación entre el bullying y los rasgos estereotípicos de masculinidad, tanto en chicos como en chicas.

CUADRO 2.5.-Modelo multifactorial de género y su relación con el bullying (Morales, Yubero y Larrañaga, en prensa)

En la actualidad el modelo de la estereotipia de género con dos factores (masculinidad y feminidad) está siendo revisado. Las construcciones culturales de masculinidad y feminidad se están reformulando bajo la noción de igualdad de género. Estas transformaciones están generando modificaciones en la construcción del género en otros países. Diversos autores (Choi, Fuqua y Newman, 2008; Colley, Mulhern, Maltby y Wood, 2009) han informado de una estructura en adolescentes con tres dimensiones. Se mantiene una dimensión de feminidad y aparecen dos dimensiones de masculinidad: una con los aspectos sociales (masculinidad social) y otra referida a los aspectos personales (masculinidad personal). En esta línea, se podría esperar que los cambios sociales producidos en España hubieran llevado también a modificaciones en los estereotipos de género de los adolescentes.

Uno de los objetivos de este estudio es analizar la relación entre la estereotipia de género y el bullying, desde estos modelos multifactoriales de género. Participaron en el estudio 2.761 adolescentes españoles, que completaron el cuestionario de Bem sobre medida de identidad de género y su implicación como agresores o víctimas de bullying. Los resultados confirman una estructura de la estereotipia en tres factores. El factor social de masculinidad se encuentra vinculado, en hombres y en mujeres, con la participación como agresor en los contextos escolares. Este factor representa una distribución desigual del poder, basada en el control y en el dominio de los otros e incluye los ítems: dominante, agresivo, competitivo.

Posteriormente, se analizó la estructura del estereotipo de género de los adolescentes, según su rol de participación en el bullying. Observadores y víctimas presentan una estructura en tres factores, mostrando una evolución en la construcción del género. En el grupo de agresores, tanto en los chicos como en las chicas, el estereotipo de género coincide con una estructura de dos factores, que muestra una tradicionalidad de género.

2.5. LA INFLUENCIA DEL CONFLICTO DE ROL DE GÉNERO EN EL BULLYING

La relación que se ha encontrado entre la interiorización de rasgos masculinos y el rol de agresor en las conductas de bullying subraya la influencia del aprendizaje de los roles de género en las actitudes y las conductas agresivas. En la actualidad, la investigación no solo analiza cómo la conformidad con los esquemas masculinos tradicionales predispone a los hombres a comportarse de una manera agresiva, sino que además se estudia cómo las expectativas del rol de género pueden generar conflictos personales y relacionales. Concretamente, la adhesión rígida a los valores y estándares de género tradicionales puede llegar a provocar un conflicto de naturaleza tanto interna como interpersonal en aquellos varones que, habiendo interiorizado rasgos y roles estereotipados, sienten que sus conductas, actitudes e intereses no se adecuan a sus propias creencias (O'Neil, 1990). Esta situación se conoce como Conflicto de Rol de Género.

La investigación en torno al conflicto de rol de género ha cobrado especial importancia en los estudios de género debido a las repercusiones de este conflicto en la salud mental de los hombres (O'Neil, 2008). En cuanto a las relaciones con los demás, el conflicto de rol de género en los adultos se ha vinculado con las actitudes hostiles y estereotipadas hacia las mujeres (Robinson y Schwartz, 2004), con el machismo (Liang, Salcedo y Miller, 2011) y con las conductas agresivas (Cohn, Jakupcak, Seibert, Hildebrandt y Zeichner, 2010).

O'Neil et al. (1986) desarrollaron la Escala de Conflicto de Rol de Género Masculino (Gender Role Conflict Scale-GRCS). Blazina, Pisecco y O'Neil (2005) realizaron una adaptación para la adolescencia, creando la Gender Role Conflict Scale-Adolescent Version (GRCS-A). Esta escala ha sido adaptada para su utilización en España por Larrañaga, Yubero, Ovejero y Navarro (2012). Al igual que en los adultos, el conflicto de rol de género se asocia con el malestar psicológico en los adolescentes (Kiselica, 2011), la depresión (Choi, Kim, Hwang y Heppner, 2010), la ansiedad (Kim, Choi, Kim y Park, 2009) y la baja resiliencia (Bates-Galligan, Barnett, Brennan e Israel, 2010). En el plano interpersonal el conflicto de rol de género en adolescentes se ha vinculado con actitudes tradicionales hacia la mujer (Addelston, 1995) y con el incremento de conflictos en la escuela y en la familia (Watts y Borders, 2005).

El conflicto de rol de género en la adolescencia se compone de cuatro patrones: «afecto limitado entre hombres» (Restricted Affection Between Men, RABM); «emotividad restringida» (Restricted Emotionality, RE), «conflicto entre trabajo, escuela y familia» (Conflict Between Work, School, and Family, CWSF), y «necesidad de éxito y logro» (Need for Success and Achievement, NSA). El primer patrón de conflicto (RABBM) implica limitaciones para expresar las emociones e

ideas íntimas a personas del mismo sexo. Este patrón de conflicto está apoyado en el mantenimiento de mitos y estereotipos que dificultan el apoyo entre los hombres. El segundo patrón (RE) se relaciona con una limitación para compartir los estados emocionales. Enfatiza el miedo a expresar los propios sentimientos, así como la dificultad para encontrar palabras que puedan expresar las emociones básicas. Se trata de un patrón de conflicto que supone limitaciones en la expresión conductual y verbal hacia los otros. El tercer patrón (CBWFR) refleja las dificultades para equilibrar las responsabilidades del trabajo y la escuela con las relaciones familiares. El último patrón de conflicto (NSA) implica miedo a fracasar. Este patrón describe el grado en que los chicos han sido socializados en la obtención del éxito a través de la competencia.

Desde la «teoría del conflicto de rol de género» (Blazina y Watkins, 2000), la agresión se analiza corno un mecanismo de afrontamiento del estrés y del malestar provocado por el intento de seguir las normas de género tradicionales. La agresión sería una manera de demostrar los propios valores de género o de tratar de solucionar las amenazas a estos valores. Cuando un hombre percibe que ha perdido su estatus, es probable que utilice la agresión para compensar la pérdida. La agresión se configura corno un medio para proteger la identidad personal y defenderse contra los sentimientos de vulnerabilidad, vergüenza o desajuste en el rol de género. En definitiva, se considera que es más probable que se produzca la conducta agresiva cuando el hombre percibe que su identidad de género está amenazada (O'Neil y Harway, 1997). Experimentar conflicto de rol de género no solo supone una limitación personal, corno reflejan las investigaciones sobre las consecuencias para el individuo, sino que también produce limitaciones a nivel interpersonal en la medida en que el conflicto puede derivar en conductas de agresión o de abuso dirigidas hacia otras personas (O'Neil, 2008). Sin embargo, aunque las investigaciones de este conflicto han estudiado su relación con distintos comportamientos agresivos y violentos, su influencia sobre el bullying ha sido escasamente analizada. De hecho, O'Neil (2008) advirtió la necesidad de realizar estudios que indagasen sobre la relación entre el conflicto de rol de género y los roles de agresor y víctima en el bullying. Los datos obtenidos hasta el momento confirman que el conflicto de rol de género está relacionado con las formas de acoso y victimización escolar (Navarro, 2010).

Cuyo 2.6.-El conflicto de rol de género en la agresión escolar (Larrañaga, Yubero, Ovejero y Navarro, 2012)

En esta investigación se estudia la relación del conflicto de rol de género con el sexismo y el acoso escolar. Se analizan también las diferencias según la edad.

La muestra está compuesta por 1.595 estudiantes varones españoles de Enseñanza Secundaria y Bachillerato de diferentes centros educativos de Castilla-La Mancha y Castilla y León.

Los análisis replicaron la estructura factorial de la versión original en cuatro patrones de conflicto. Los resultados mostraron que el conflicto de rol de género está relacionado con el sexismo y el acoso escolar. El conflicto de rol de género presentó correlaciones positivas con el sexismo (hostil, benévolo y ambivalente) y con el rol de agresor.

Respecto a la edad, el conflicto de rol de género es superior entre los trece y catorce años. Este resultado es congruente con el encontrado en estudios previos, que muestran que durante la adolescencia temprana puede producirse una intensificación en la asimilación de estereotipos, actitudes y conductas de género, como consecuencia del incremento de una presión socializadora que pretenda la adecuación a los roles sociales tipificados por sexo.

2.6. EL SEXISMO Y SU INFLUENCIA EN EL BULLYING

En el análisis de la violencia entre iguales, Yovany, Cárdenas, Frías y Villamizar (2007) encontraron que los procesos de victimización escolar están basados en relaciones de abuso de poder. Se puede afirmar que algunos alumnos, para someter bajo su poder a los demás, emplean la violencia tratando de mantener el estatus dominador y exigir el respeto y la obediencia que consideran que se merecen.

La diferencia de poder entre los sexos se sustenta en el sexismo, que es el prejuicio basado en el género. El sexismo se define como un comportamiento discriminatorio hacia la mujer, a la que se considera diferente e inferior. Está constituido por actitudes sobre las responsabilidades y los roles que se piensa que son adecuados para los hombres y para las mujeres, incluyendo también las creencias sobre las relaciones que se deben establecer entre ellos (Moya, 2003). Estas actitudes mantienen diferencias a la hora de considerar y valorar los comportamientos de los hombres y las mujeres.

Las investigaciones sobre el sexismo han puesto de relieve que, junto a las formas tradicionales, coexisten nuevas formas de sexismo. Glick y Fiske (2001) exponen en su «teoría del sexismo ambivalente» que el sexismo tiene un componente hostil y un componente benévolo. El «sexismo hostil» representa una actitud negativa de antipatía hacia las mujeres, basada en su supuesta inferioridad como grupo social. Se considera que las mujeres deben ser controladas por el hombre, porque se piensa que son incapaces e incompetentes. El «sexismo benevolente» implica una imagen

también negativa de la mujer pero aparentando una actitud positiva. Este tipo de sexismo expresa un deseo por parte del hombre de proteger a las mujeres, por considerarlas débiles; pero, a su vez, reconoce la dependencia del hombre para la realización de las tareas domésticas, la intimidad sexual y el amor que le pueden proporcionar las mujeres.

Las actitudes hostiles son socialmente indeseables e, incluso, ilegales en muchos países. Esto hace que las creencias sexistas se dirijan hacia el componente de «sexismo benévolo», con manifestaciones aparentemente positivas. Ambos sexismos - «sexismo hostil» y «sexismo benévolo»-, están basados en una visión estereotípica y limitada de las mujeres, que lleva a legitimar la desigualdad de género y a mantenerlas en una posición de roles subordinados. Aunque los componentes hostil y benévolo a menudo se presentan en oposición, no son mutuamente excluyentes sino complementarios. Según los autores de la «teoría de sexismo ambivalente», las personas sexistas pueden tener actitudes hacia las mujeres predominantemente hostiles, benévolas o presentar ambas conjuntamente; es lo que denominan actitudes ambivalentes.

Se ha encontrado una relación entre las actitudes sexistas y los índices de victimización de la mujer (Archer, 2007). Las investigaciones sobre violencia de género confirman que el sexismo está vinculado con la violencia en la pareja (Chapleau, Oswald y Russell, 2008), confirmando la relevancia de la ideolo gía sexista en el mantenimiento de las diferencias de género (Silván-Ferrero y López, 2007). Los hombres sexistas utilizan en mayor medida la agresión verbal. Los hombres con un alto nivel de sexismo hostil ejercen más amenazas y pueden utilizar la fuerza física contra sus parejas (Forbes, Adams-Curtis y White, 2004). Valls, Puigvert y Duque (2008) también documentaron la existencia durante la adolescencia de agresiones vinculadas a la diferente representación del poder entre los sexos. En el contexto escolar, Díaz-Aguado (2006) encontró que el sexismo puede contribuir a la victimización. En estudios posteriores (Díaz-Aguado, 2009), informó que los alumnos acosadores se identifican con creencias más sexistas que el resto de los compañeros. DeSouza y Ribeiro (2005) analizaron el sexismo como precursor del acoso escolar, encontrando una relación significativa con el sexismo benevolente pero no con el sexismo hostil.

CUADRO 2.7.-La influencia del sexismo en los comportamientos de acoso escolar (Ovejero, Yubero, Larrañaga y Navarro, 2012)

A partir de la «teoría del sexismo ambivalente» se analizaron las creencias sexistas de 3.193 estudiantes de Educación Secundaria. El objetivo de esta investigación era estudiar la relación de la violencia entre iguales en el contexto

escolar con las creencias sexistas de los adolescentes.

Los resultados muestran que solo un 20 por 100 de los adolescentes manifiestan una ideología igualitaria de género. Se produce un menor reconocimiento del componente hostil del sexismo, pero más del 40 por 100 de los estudiantes muestran sexismo ambivalente.

Los datos de acoso entre iguales en el contexto escolar señalan que la ideología sexista influye en este tipo de conducta agresiva, mostrando un patrón diferencial en función del componente de sexismo predominante. Al igual que en las relaciones adultas, la aceptación del sexismo se relaciona con mayores niveles de violencia. En cuanto a las formas de acoso, los chicos sexistas utilizan en mayor medida las formas de agresión verbal directa, mientras que los sexistas ambivalentes emplean también la agresión física directa.

Respecto a la implicación del sexismo en la victimización, su influencia solo se encuentra en las chicas, asociándose con una mayor probabilidad de sufrir acoso de los iguales.

En el marco del desarrollo social y afectivo de los adolescentes, un clima social negativo en un centro educativo donde se producen conductas de acoso se puede convertir en el trampolín de comportamientos abusivos en otros ambientes sociales y en un comportamiento agresivo en las relaciones de pareja. Cuando el agresor y la víctima aceptan la agresión como un hecho normalizado en el contexto educativo, se pueden reproducir en el futuro situaciones similares.

Si se consideran estos resultados en su conjunto, podríamos afirmar que la inclusión de variables de género en la investigación sobre el bullying permite obtener una visión más completa de los diferentes factores que intervienen en este tipo de agresión. Los estudios señalan la importancia de que los investiga dores y los profesionales presten atención en el bullying tanto a las diferencias por sexo como al porqué de estas diferencias. El género es una de las variables que se deben tener en cuenta. Los rasgos estereotipados, el conflicto de rol de género y el sexismo pueden contribuir a explicar el acoso y la victimización escolar. Los datos expuestos deben llevarnos a reflexionar sobre los valores y conductas que, desde los procesos de socialización de género, se transmiten a chicos y chicas. La información obtenida puede ser utilizada para la mejora de la efectividad de los programas de prevención e intervención sobre el bullying. La prevención de las conductas de acoso debe tender a mejorar las habilidades de relación, con el objetivo de acabar con la idea de que se puede utilizar la agresión para alcanzar una posición de poder dentro de las relaciones personales.

BIBLIOGRAFÍA

ADDELSTON, J. (1995), Gender Role Conflict in Elite Independent High Schools, unpublished doctoral dissertation, Nueva York, SUNY Graduate School.

ARCHER, J. (2004), «Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review», Review of General Psychology, núm. 8, págs. 291-322.

(2007), «A cross-cultural perspectiva on physical aggression between partners», Issues in Forensic Psychology, núm. 6, págs. 125-131.

BATES-GALLIGAN, S., BARNETT, R. V., BRENNAN, M. A. e ISRAEL, G. (2010), «The effects of gender role conflict on adolescent and emerging adult male resiliency», The Journal of Men's Studies, núm. 18, págs. 3-21.

BELLMORE A. D., WITKOW, M. R., GRAHAM, S. y JUVONEN, J. (2005), «From beliefs to behaviour: the mediating role of hostile response selection in predicting aggression», Aggressive Behavior, núm. 31, págs. 453 - 472.

BJORKQVIST, K. (2001), «Different names, same issue», Social Development, núm. 10(2), págs. 272-274.

BLAZINA, C., PISECCO, S. y O'NEIL, J. M. (2005), «An adaptation of gender role conflict scale for adolescents: psychometric issues and correlates with psychological distress», Psychology of Men and Masculinity, núm. 6, págs. 39-45.

BLAZINA, C. y WATKINS, C. E. (2000), «Separation/individuation, parental attachment, and male gender conflict: Attitudes toward the feminine and the fragile masculine self», Psychology of Men and Masculinity, núm. 1, págs. 126-132.

CHAPLEAU, K. M., OswALD, D. L. y RUSSELL, B. L. (2008), «Male rape myths: The role of gender, violence and sexism», Journal of Interpersonal Violence, núm. 23, págs. 600-615.

CHOI, N., FUQUA, D. R. y NEWMAN, J. L. (2008), «The Bem Sex-Role Inventory: Continuing theoretical problems», Educational and Psychological Measurement, núm. 68, págs. 818-832.

CHOI, H., KLM, J., HWANG, M. y HEPPNER, J. (2010), «Self-esteem as a mediator between instrumentality, gender role conflict and depression in male Korean high school students», Sex Roles, núm. 63, págs. 361-372.

COHN, A. M., JAKUPCAK, M., SEIBERT, L. A., HILDEBRANDT, T. B. y

ZEICHNER, A. (2010), «The role of emotion dysregulation in the association between men's restrictive emotionality and use of physical aggression», Psychology of Men and Masculinity, núm. 11, págs. 53-64.

COLLEY, A., MULHERN, G., MALTBY, J. y WOOD, A. M. (2009), «The short form BSRI: Instrumentality, expressiveness and gender associations among a United Kingdom sample», Personality and Individual Differences, núm. 46, págs. 384-387.

COYNE, S. M., ARCHER, J., ESLEA, M. y LIECHTY, T. (2008), «Adolescent perceptions of indirect forms of relational aggression: sex of perpetrator effects», Aggressive Behavior, núm. 34, págs. 1-7.

CRICK, N. R., BIGBEE, M. A. y Howvs, C. (1996), «Gender differences in children's normative beliefs about aggression: how do 1 hurt thee? Let me count the ways», Child Development, núm. 67, págs. 1003-1014.

CROTHERS, L. M., FIEL, J. E. y KOLBERT, J. B. (2005), «Navigating power, control and being nice: aggression in adolescent girls' friendship», Journal of Counseling and Development, núm. 83, págs. 349-354.

DESOUZA, E. R. y RIBEIRO, j.'(5005), «Bullying and sexual harassment among Brazilian high school students», Journal of Interpersonal Violence, núm. 20, págs. 1018-1038.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (2006), «Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia», Revista de Estudios de juventud, núm. 73, págs. 38-57.

(2009), «Prevenir la violencia de género desde la escuela», Revista de Estudios de Juventud, núm. 86, págs. 31-46.

DoHI, I., YAMADA, E. y ASADA, H. (2001), «The relationship between masculinity and their Type A behavior pattern: the moderating effect of femininity», Japanese Psychological Research, núm. 43(2), págs. 83-90.

EAGLY, A.H.WOOD, W y JOHANNESEN-SCHMIDT, M. C. (2004), «Social role theory of sex differences and similarities», en A.H.Eagly, A.E.Beall y R.J.Sternberg (eds.), The Psychology of Gender, Nueva York, Guilford Press, págs. 269-295.

EGAN, S. K. y PERRY, D. G. (2001), «Gender identity: a multidimensional analysis

with implications for psychosocial adjustment», Developmental Psychology, núm. 37(4), págs. 451-463.

FERNÁNDEZ, J. (2010), «El sexo y el género: dos dominios científicos diferentes que debieran ser clarificados», Psicothema, núm. 22, págs. 256-262.

FoRBEs, G. B., ADAJMS-CURTIS, L. E. y WHITE, K. B. (2004), «First-and second-generation measures of sexism, rape myths and related beliers, and hostility toward women: their interrelationships and association with college students' experiences with dating aggression and sexual coercion», Violence against Domen, núm. 10(3), págs. 23 6-261.

GIANLUCA, G. y PozzoLI, T. (2006), «The role of masculinity in children's bullying», Sex Roles, núm. 54(7/8), págs. 585-588.

GILES, J. W. y HEYMAN, G. b. (2005), «Young children's beliefs about the relationship between gender and aggressive behaviour», Child Development, núm. 76, págs. 107-121.

GLICK, P. y FISKE, S. T. (2001), «Ambivalent sexism», en M.P.Zanna (ed.), Advances in Experimental Social Psychology, San Diego, Academic Press, vol. 33, págs. 115-188.

KIM, J., CHOI, H., KIM, H. y PARK, K. (2009), «Validation of Korean version Gender Role Conflict Scale for Adolescents», Asia Pacific Educational Review, núm. 10, págs. 215-223.

KISELICA, M. S. (2011), «Promoting positive masculinity while addressing gender role conf ict: A balance theoretical approach to clinical work with boys and men», en C.Blazina y D.Shen-Miller (eds.), An International Psychology of Men: Theoretical Advances, Case Studies, and Clinicallnnovations, Nueva York, Routledge/Taylor & Francis Group, págs. 127-156.

KISTNER, J., COUNTS-ALLAN, C., DUNKEL, S., DREw, C. H., DAVID-FERDON, C. y LopEz, C. (2010), «Sex differences in relational and oven aggression in the late elementary school years», Aggressive Behavior, núm. 36, págs. 282-291.

KOHLBERG, L. (1966), «A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes», en E.E.Maccoby (ed.), The Development of Sex Differences, Stanford, CA, Stanford University Press, págs. 82-173.

-(1969), «Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization», en D.A.Goslin (ed.), Handbook of Socialization Theory and Research, Chicago, Rand McNally, págs. 347-480.

LAGERSPETZ, K. J., BJORKQVIST, K. y PELTONEN, T. (1988), «Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 - to 12-year-old children», Aggressive Behavior, núm. 14, págs. 403 - 414.

LARRAÑAGA, E., YUBERO, S., OvEJERO, A. y NAVARRO, R. (2012), «Validación de la versión española de la «Gender Role Conflict Scale for Adolescents» (GRCS-A)», Anales de Psicología, núm. 28(3), págs. 662-669.

LIANG, C. T. H., SALCEDO, J. y MILLER, H. A. (2011), «Perceived racism, masculinity ideologies, and gender role conflict among Latino men», Psychology of Men & Masculinity, núm. 12(3), págs. 201-215.

LóPEz-ZAFRA, E. y LóPEz-SÁEZ, M. (2001), «Por qué las mujeres se consideran más o menos femeninas y los hombres más o menos masculinos. Explicaciones sobre su autoconcepto de identidad de género», Revista de Psicología Social, núm. 16(2), págs. 193-207.

MORALES, J. E, YUBERO, S. y LARRAÑAGA, E. (en prensa), «Género y bullying. Aplicación del Modelo Trifactorial de Estereotipia de Género», Sex Roles.

MoYA, M. (2003), «Sobre la existencia y el origen de las diferencias en el liderazgo entre hombres y mujeres», Revista de Psicología Social, núm. 18, págs. 321-325.

MUNCER, S., CAMPBELL, A., JERvis, V. y LEwls, R. (2001), «"Ladettes", social representations and aggression - aggressive behaviour by girls and women», Sex Roles, núm. 47, págs. 33-42.

NAVARRO, R. (2010), «Conflicto de rol de género y acoso escolar: un estudio en institutos de Educación Secundaria de Castilla-La Mancha», comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Convivencia Escolar, Almería, España, marzo.

NAVARRO, R., LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2011), «Bullying-victimization problems and aggressive tendencies in Spanish secondary schools students: the role of gender stereotypical traits», Social Psychology of Education, núm. 14(4), págs. 457-473.

NAVARRO, R., YUBERO, S., LARRAÑAGA, E. y MACOIUSON, N. (2012), «Creencias de Estudiantes de educación secundaria acerca de las diferencias por género en la agresión de chicos y chicas: un estudio en dos centros no coeducativos», Psicologia.com, núm. 16. Recuperado de http://hdl.handle.net/10401/5503

O'NEIL, J. M. (1990), «Assessing men's gender role conflict», en D.Moore y F.Leafgren (eds.), Men in Conflict: Problem Solving Strategies and Interventions, Alexandria, VA, American Association for Counseling and Development, págs. 23-38.

(2008), «Summarizing 25 years of research on men's gender role conflict using the gender role conflict scale: new research paradigms and clinical implications», The Counseling Psychologist, núm. 36, págs. 358-445.

O'NEIL, J. M. y HAxwAY, M. (1997), «A multivariate model explaining men's violence toward women: Predisposing and triggering hypotheses», Violence against Women, núm. 3, págs. 182-203.

O'NEIL, J. M., HELMS, B., GARLE, R., DAVID, L. y WRIGHTSMAN, L. (1986), «Gender Role Conflict Scale (GRCS), College men's fears of femininity», Sex Roles, núm. 14, págs. 335-350.

OSTERMAN, K., BJORKQVIST, K., LAGERSPETZ, K., KAUKIANEIN, A., HUESMANN, L. y FRAcZED, A. (1994), «Peer and self-estimated aggression and victimization in eight-yearold children from five ethnic groups», Aggressive Behavior, núm. 20, págs. 411-428.

OVEJERO, A. (2010), «Psicología social del género», en A.Ovejero, Psicología Social. Algunas claves para entender la conducta humana, Madrid, Biblioteca Nueva, págs. 125-161.

OVEJERO, A., YUBERO, S., LARRAÑAGA, E. y NAVARRO, R. (2012), «La Influencia del Sexismo en los Comportamientos de Acoso Escolar durante la Adolescencia. ¿Precursor de la Violencia en Pareja?», Revista de Psicología Conductual, núm. 20(3), págs.-532-539.-

OWENS, L. y MCMULLIN, C. E. (1995), «Gender differences in aggression in children and adolescents in South Australian Schools», International Journal of Adolescence and Youth, núm. 6, págs. 21-35.

OWN, J. E., BERENBAUM, S. A. y LIBEN, L. S. (2009), Gender development,

Londres, Taylor & Francis.

ROBINSON, D. T. y ScHWARTZ, J. P. (2004), «Relationship between gender role conflict and attitudes toward women and African Americans», Psychology of Men & Masculinity, núm. 5, págs. 65-71.

SALMIVALLI, C. y KAUKIANEN, A. (2004), «"Female Aggression" Revisited: Variable - and person-Centered Approaches to Studying Gender Differences in Different Types of Aggression», Aggressive Behavior, núm. 30, págs. 158-163.

SILVÁN-FERRERO, M. P. y LóPEz, A. (2007), «Benevolent sexism toward men and women: Justification of the traditional system and conventional gender roles in Spain», Sex Roles, núm. 57, págs. 607-614.

SMITH, P. K. y BRMN, P. (2000), «Bullying in schools: lessons from two decades of research», Aggressive Behavior, núm. 26, págs. 1-9.

SMITH, S. C., ELLIS, J. B. y BENSON, T. A. (2001), «Gender, gender roles and attitudes towards violence: are viewpoints changing?», Social Behaviour and Personality, núm. 29(1), págs. 43-48.

UNDERWOOD, M. K., GALEN, B. R. y PAQUETTE, J. A. (2001), «Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along?», Social Development, núm. 10, págs. 248-266.

VALLS, R., PUIGVERT, L. y DuQuE, E. 2008), «Gender violence among teenagers: socialization and prevention», Violence against Women, núm. 14(7), págs. 759-785.

WATTS, R. H. y BORDERS, L. D. (2005), «Boys' perceptions of the male role: Understanding gender role conflict in adolescent males», Journal of Mens Studies, núm. 13, págs. 267-280.

YOING, R. y SWEETING, H. (2004), «Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behaviour: a gender diagnosticity approach», Sex Roles, núm. 50(7/8), págs. 525-537.

YOVANY, L., CÁRDENAS, A. P., FRfAS, P. y VILLAIMIZAR, S. (2007), «Actitudes hacia la violencia social entre iguales y su relación con variables sociodemográficas en tres grupos de estudiantes de secundaria de la ciudad de Bucaramanga», Revista Colombiana de Psicología, núm. 16, págs. 127-137.

CAPÍTULO 3

Actitudes ante la problemática *bullying:* diferencias intergénero

MARÍA DE LA VILLA MORAL Y ANASTASIO OVEJERO

Universidad de Oviedo y Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

El fenómeno del acoso escolar y sus diversas implicaciones de carácter eminentemente psicosocial afectan al clima de la convivencia en las aulas. Las dinámicas bullying tienen un innegable trasfondo psicosocial dada la implicación pasiva o proactiva del grupo y los propios mecanismos intervinientes y explicativos que sustentan tales fenómenos (liderazgo, sociabilidad, identidad, estatus sociométrico, etc.). Y es que el acoso escolar es, en gran medida, un fenómeno tanto interpersonal como grupal (Dones, Haslam, York y Ryan, 2008; Moral, 2005, 2010; Ovejero, Arias, Irurtia, Avilés y Martínez, 2010; Salmivalli, en este volumen; Waasdorp y Bradshaw, 2011) que podría ser interpretado a nivel psicosocial desde el planteamiento de una teoría cognitivorelacional. Agredir insidiosamente a un igual se convierte en una forma de comunicación social, de reafirmación y defensa de la identidad personal y grupal, evidentemente inadecuada pero puede que interpretada como adaptativa para quien ejerce la violencia, generalizándose la percepción hostil de la comunidad educativa y de los miembros que integran la organización escolar. Siguiendo a Olweus (1993), si bien coexisten diferentes concepciones, hay acuerdo en considerar el fenómeno del bullying como una subcategoría de la agresión in terpersonal en el ámbito socioeducativo. En este sentido, baste recordar que aspectos como la ascendencia social y el nivel de relaciones sociales son variables determinantes en la génesis y mantenimientos de las dinámicas de acoso entre iguales, confirmándose que los alumnos agresores son mejor considerados por, al menos, una parte de sus compañeros (Cerezo, 2009). Según Craig y Pepler (2007) la intimidación ha de analizarse como un problema de relaciones destructivas entre pares, relaciones de abuso de poder y dominancia sobre pares vulnerables, aceptada en el propio grupo. Y es que, ciertamente, las conductas pasivas están moduladas por el grupo, de manera que, cuando un sujeto recibe las agresiones de otro de manera sistemática, llega a ser víctima no solo de los ataques de su agresor, sino de todo el entorno social en que vive, de forma que este se percibe como amenazante (Sutton y Smith, 1999). Como es sobradamente conocido, si bien los primeros estudios sobre

bullying se centraron en sus formas más directas, tales como el insulto verbal o la agresión física (Smith, 2003, 2004), años después se ha contemplado la implicación de otras modalidades de exclusión psicosocial, incluso cuando en ocasiones no eran reconocidas como tales por los propios escolares, tal y como manifiesta Ortega (2010).

La violencia escolar, en cualquiera de sus diversas manifestaciones, es un fenómeno hipercomplejo, de ahí la conveniencia de emprender análisis comprehensivos e integradores. Dada la multidimensionalidad del objeto de estudio, ha de promoverse la realización de análisis mediante los cuales se exploren los mecanismos multicausales que articulan semejante problemática. Desde nuestra perspectiva psicosociológica se interpretan los fenómenos de agresión social entre iguales y sus dinámicas de abuso de poder en el entorno educativo (violencia bullying) como signos y síntomas de otras desestructuraciones y desregulaciones varias en diversos planos psicosociales (ejes directrices de la socialización individual, conflicto identitario, poder y control social en el grupo, liderazgo, etc.), educativos (actitudes y valores, insatisfacción institucional, la escuela como ecosistema social y humano, etc.) y comunitarios (representaciones sociales sobre la violencia, sociedad global del conocimiento, valores posmodernos, etcétera) (Moral, 2010).

Ciertamente, la problemática bullying no es un fenómeno nuevo en nuestras aulas, pero está adoptando nuevas dimensiones en las sociedades occidentales posindustriales en los últimos años, así como mayor impacto y sensibilidad sociocomunitaria. En la bibliografía especializada sobre el tema abundan referencias tanto en España (Defensor del Pueblo, 2007; Cerezo, 2008, 2009; Estévez, Martínez y Jiménez, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2008; Moral, 2005, 2010; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009; Ortega y Mora-Merchán, 2004; Ortega, Calmaestra y Mora, 2008), como en otras muchas localizaciones geográficas y socioculturales, tanto a nivel europeo (Houbre, Tarquinio y Lanfranchi, 2010; McGuckin, Cummins y Lewin, 2010; Minton y O'Moore, 2008; Santinello, Vieno y De Vogli, 2011) como latinoamericano (Alfaro, Kenton y Leiva, 2010; Baeza, Guzmán y Mardones, 2010; Barragán, Valadez, Garza, Barragán, Lozano, Pizarro y Martínez, 2010; Cuevas, Hoyos y Ortiz, 2009; Da Costa, 2011; Elizalde, 2010), así como estudios de compara ciones transculturales (Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina y Vega, 2011). Por extensión, se estima que, si bien la problemática de la violencia juvenil está presente en todas las zonas del mundo, los países con menor nivel de desarrollo son los más vulnerables (Pinheiro, 2006), lo cual también es aplicable a estudios sobre el bullying y su coexistencia con otras formas de violencia (Del Rey y Ortega, 2008; Del Rey, Romera y Ortega, 2010; Romera, Del Rey y Ortega, 2011).

Á nivel actitudinal se ha demostrado que los estudiantes que ejercen relaciones de abuso e intimidación sobre los iguales manifiestan mayor permisividad ante la violencia, así como una actitud más negativa hacia la propia institución educativa y una menor valoración hacia el profesorado y los propios compañeros (Cerezo, 2008, 2009), todo lo cual redunda en una significativa merma en la calidad del clima socioeducativo. De acuerdo con nuestra propuesta etiológica (Moral, 2005, 2010) consideramos que las actitudes ante la problemática bullying están multideterminadas por la interrelación de diversas agencias y controles, así como por factores no solo personológicos, sino eminentemente psicosociales e identitarios (actitudes permisivas ante la violencia proactiva, procesos de liderazgo, cohesión grupal, etc.), por otros vinculados al entorno socioeducativo (disciplina, clima organizacional, relaciones horizontales, etc.) y familiar (estilos educativos paternos, conductas de imitación, actitudes permisivas ante la violencia, etc.) y por determinantes socioculturales por extensión (actitudes colectivas ante la violencia, individualismo e interdependencia, influencia massmediática, etc.).

Los procesos de victimización presentan' diferencias significativas atribuibles al género (Cerezo, 2009; Navarro, 2009; Moral, 2010; Ovejero et al., 2010; Ovejero, Yubero, Larrañaga y Navarro, 2012) constatándose que la mayor parte de los alumnos implicados en estas dinámicas, tanto en la etapa Primaria como en Secundaria, siguen siendo los chicos. Aunque los porcentajes de violencia bullying son menores en chicas, estas se hallan involucradas en modalidades de violencia indirecta. Baste citar que en el Informe Cisneros sobre Violencia y Acoso Escolar en España (Oñate y Piñuel, 2007) se obtuvo una tasa global de intimidación (acoso) de 23,2 por 100 (hombres: 24,1 por 100; mujeres: 21,6 por 100). Según los resultados de Cerezo (2009) en relación con los agresores, se constata que en torno al 16 por 100 de los alumnos varones participan en tales dinámicas (18 por 100 en Primaria y 15 por 100 en Secundaria), así como el 2 por 100 del alumnado femenino (1,2 por 100 en Primaria y 3 por 100 en Secundaria). En cuanto al índice de victimización, aunque sigue siendo superior el porcentaje de alumnos varones, se ha incrementado el protagonismo de las chicas en tales procesos, así como en el rol de víctimas provocadoras, hallándose que la mayoría de los afectados en Primaria son chicas (9 por 100, frente al 7,7 por 100 de los chicos) mientras que en Secundaria la incidencia es mínima y solo se da entre los chicos (1,6 por 100). Asimismo, recordemos que las modalidades de agresión verbal y exclusión son las más frecuentes (Cerezo, 2009), siendo la violencia indirecta la más utilizada por las chicas y en general por los alumnos de últimos cursos, según los resultados obtenidos en nuestro país (Díaz Aguado, Martínez y Martín, 2004; Moral, 2005, 2010; Ovejero et al., 2010) que confirman la tendencia hallada en otros estudios a nivel internacional (Dijkstra, Lindenberg y Veenstra, 2007; Felix y McMahon, 2006; Giles y Heyman, 2005;

Gruber y Fineran, 2007). En el contexto latinoamericano Reátiga (2009), en un estudio retrospectivo realizado con estudiantes universitarios colombianos, encontró que el 29,8 por 100 recordaba su pasada implicación en el fenómeno del acoso escolar y, a su vez, en Nicaragua, Del Rey y Ortega (2008) hallaron que en Educación Secundaria la implicación era del 35 por 100 (recogido por Romera et al., 2011).

En este sentido, se ha constatado que las chicas manifiestan más conductas de prosocialidad (Crick y Grotpeter, 1995), presentando mayor empatía que los varones, si bien, a la hora de actuar, los adolescentes tienden a manifestar dichos sentimientos en mayor grado que sus compañeras en forma de conductas explícitas de ayuda (véase Espelage y Swearer, 2003).

A 'partir de un análisis de la producción científica al respecto se constata que los varones están más implicados en situaciones de agresión física (Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006), mientras que en el caso de las adolescentes manifiestan mayores indicadores de agresión indirecta mediante exclusión social y tienden a expresar la agresividad de manera más aceptada socialmente, tal y como se recoge en la bibliografía especializada de los últimos años (Crapanzano, Frick y Terranova, 2010; Miller, Vaillancourt y Boyle, 2009; Paredes et al., 2011; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009). Entre las formas violentas por exclusión, conductas tales como la humillación pública y la ridiculización se dan con frecuencia en ambos sexos (Ávila, Osorio, Cuello, Cogollo y Causado, 2010).

En suma, se constatan diferencias conductuales atribuibles al género en convivencia escolar como se ha demostrado en el estudio de Postigo et al. (2009), en el sentido de que los adolescentes asumen diferentes roles sociales mediados por el género que influyen en los procesos de violencia escolar. De este modo, convenimos en que el sistema sexo/género, como norma social socioconstruida, es determinante en el desarrollo y mantenimiento de tales jerarquías psicosociales asociadas a la violencia horizontal entre iguales (Carretero, 2011; Jones et al., 2008; Shute, Owens y Slee, 2008).

Planteado lo anterior, nuestro objetivo en este estudio es ofrecer un análisis psicosocial de las diferencias intergénero en las actitudes ante la violencia bullying en un grupo de estudiantes de Secundaria de acuerdo con un modelo tridimensional de evaluación actitudinal: cognitivo (creencias, expectativas, etc.), afectivo (sentimientos, valoraciones, concienciación, etc.) y comportamental (disposición personal ante la violencia bullying). Se evaluarán las percepciones valorativas de los estudiantes ante tal fenómeno ofreciendo un análisis diferencial por género, de modo que se prevé que se hallen diferencias significativas en las modalidades de violencia ejercida, de carácter físico en varones y psicosocial e indirecta en chicas.

Para profundizar más en este asunto, ya con una muestra española, se administró a 550 alumnos (278 chicas y 272 chicos) de los cuatro primeros cur sos de la ESO de cuatro centros de Oviedo, con edades comprendidas entre los doce y los diecinueve años, la Escala de actitudes ante la agresión social. Esta escala, que ha sido elaborada ad hoc por los investigadores con garantías psicométricas (adecuada consistencia interna y fiabilidad, Coeficiente Alpha de Cronbach = .9063 para una muestra total de 550 alumnos), consta de 48 ítems seleccionados de varias escalas tales como YSR (Youth Self Report; Achenbach, 1971); EMBU-89 (Medida del ambiente familiar, Perris, Jaconbon, Lindstróm, Von Knorring y Perris, 1980); DSQ-II (Self Description Questionnaire; Marsh, 1990), a los que se añadió otros sobre insatisfacción institucional y actitudes hacia la enseñanza. La escala se ha estructurado en tres componentes básicos que evalúan las actitudes bajo una triple dimensionalidad, tal y como se ha explicitado: a) «cognitiva», mediante la que se analizan las percepciones del alumnado acerca del recurso a la violencia, tanto física como verbal y psicosocial, contra sus compañeros y en general (por ejemplo, ACT10: «A veces me gusta imaginarme golpeando a alguien que se lo merece»); b) el componente «afectivo» de las actitudes se analiza con cuestiones relativas al grado de identificación o rechazo de las víctimas de acoso y agresión entre iguales (por ejemplo, ACT05: «Sufro viendo cómo se ríen de los débiles») y, finalmente, c) se analiza el componente «comportamental» de las actitudes mediante el que se exploran las disposiciones conductuales y experiencias previas de abuso (por ejemplo, ACT38: «Nunca he abusado de otros más débiles»). Con objeto de comprobar las hipótesis planteadas, se han llevado a cabo pruebas de comparación de medias (ANOVA de un factor) y multivariadas (paquete estadístico SPSS/WIN versión 17.0).

3.1. RESULTADOS

En conjunto, nuestros datos nos permiten afirmar que el alumnado manifiesta una tendencia actitudinal contraria al empleo de la agresión física, emocional y psicosocial tanto en la dimensión cognitiva (creencias y percepciones distorsionadas sobre el recurso a la agresión), como afectiva (sensibilización y asociaciones afectivo-cognitivas) y comportamental (disposiciones conductuales). Sin embargo, un tercio de los adolescentes reconoce emplear la violencia bullying y de carácter interpersonal en diversas situaciones, especialmente la de naturaleza más verbal y psicosocial. Por lo que respecta al análisis de la dimensión comportamental de las actitudes sobre el empleo de la violencia física, los porcentajes de rechazo ante algunas afirmaciones son elevados (véase ACT22: 91,1 por 100; ACT48: 90,9 por 100, y ACT28: 84,9 por 100). Asimismo, los alumnos afirman no haber empleado contra sus iguales indicadores de violencia psicosocial tales como propagación de «rumores malintencionados» (ACT23: 92,7 por 100, n = 510), muestran una

disposición contraria al «chismorreo» (ACT33, 85,5 por 100, n = 470) y a la «manipulación» como mecanismo coercitivo y de dominio y control grupal (ACT34: 82,5 por 100, n = 454), así como el escaso empleo de intentos de estigmatización de los alumnos con handicaps (ACT42: 80,2 por 100, n = 441). A nivel cognitivo, se han hallado creencias distorsionadas sobre las ventajas del empleo de la violencia física (ACT10: 44,4 por 100). En el análisis de la dimensión disposicional se han obtenido porcentajes de respuesta más favorables hacia otros comportamientos violentos, tales como el empleo de violencia psicosocial mediante la adjudicación de «motes» (ACT27: 45,5 por 100), la legitimación del ejercicio de la violencia (ACT38: 68,2 por 100), las prácticas de humillación de los que «les caen mal» (ACT19: 52,2 por 100). En la tabla 3.1 se exponen los resultados porcentuales por género en los que se confirman las tendencias de respuesta expuestas.

TABLA 3.1.-Actitudes ante la violencia bullying. Análisis de porcentajes de respuesta afirmativa por género (N = 550)

Ítems	Mujer	Varón
ACT01: «Nunca hago caso de las habladurías»	52,2	53,6
ACT02: «Odio ver cómo otros se pelean»	68,0	55,9
ACT03: «No soporto a los chantajistas»	85,3	93,5
ACT04: «La violencia es el último recurso»	71,3	79,1
ACT05: «Sufro viendo cómo se ríen de los débiles»	84,9	79,0
ACT06: «Tengo remordimientos después de criticar a alguien»	46,0	51,1
ACT07: «Admiro a quien de verdad sabe insultar»	15,1	17,6
ACT08: «Hablando, se entiende la gente»	88,2	95,0
ACT09: «Me cabreo a la mínima provocación»	27,9	29,1
ACT10: «A veces me gusta imaginarme golpeando a alguien que se lo merece»	36,0	51,8
ACT11: «El agredido siempre tiene derecho a devolver el golpe»	31,3	26,3
ACT12: «Soy una persona pacífica»	86,0	80,2
ACT13: «Las películas violentas me desagradan»	35,3	9,9
ACT14: «Evito participar en peleas»	89,2	84,2
ACT15: «Me gusta insultar a la cara a los que me caen mal»	34,6	32,8
ACT16: «Muestro abiertamente mi rechazo a la violencia»	57,2	39,7
ACT17: «A veces invento rumores falsos»	95,0	86,7
ACT18: «Hay que dar un puñetazo de vez en cuando para que la gente no te pierda el respeto»	70,2	85,3
ACT19: «Me gusta ver humillados a los que me caen mal»	47,4	56,8
ACT20: «Pienso que la gente solo se entiende a golpes»	25,0	20,9
ACT21: «Insultar es un arte»	19,9	11,9

Ítems	Mujer	Varón
ACT22: «Disfruto golpeando a los demás»	5,4	12,5
ACT23: «En el pasado propagué rumores malintencionados aun sabiendo que eran falsos»	8,5	6,1
ACT24: «No quiero tener amigos violentos»	52,2	62,6
ACT25: «Ignoro a quien me esté insultando»	57,0	65,5
ACT26: «Alguna vez pegué a alguien porque sí»	17,7	18,8
ACT27: «Me gusta poner motes a quien me cae mal»	55,4	53,7
ACT28: «En las aglomeraciones me abro paso a codazos»	25,7	24,5
ACT29: «Evito hacer daño a la gente con lo que digo»	69,5	79,5
ACT30: «Ser violento es ser una mala persona»	48,9	47,1
ACT31: «Por la calle aparto a la gente a empujones»	5,1	6,8
ACT32: «Un insulto es una razón suficiente para empezar una pelea»	58,1	65,8
ACT33: «No soporto a los chismosos»	83,5	87,4
ACT34: «Arreglo las cosas por las buenas»	90,6	83,8
ACT35: «Evito estar presente cuando se que va a haber una pelea»	40,1	42,8
ACT36: «Las personas que de verdad merecen la pena son pacíficas»	53,3	53,6
ACT37: «El que insulta siempre queda peor ante los demás que el insultado»	33,5	41,0
ACT38: «Nunca he abusado de otros más débiles»	71,2	65,1
ACT39: «Para que te respeten, tienes que ser manipulador»	17,7	17,6
ACT40: «El que es violento acaba cayendo mal a todos»	64,3	59,0
ACT41: «Nunca me peleo con mis compañeros»	72,7	67,6
ACT42: «Me río del que tiene algún defecto»	80,1	80,2
ACT43: «Me gusta pelearme con los que me caen mal»	79,4	87,8
ACT44: «El que amenaza suele conseguir lo que quiere»	52,6	56,1
ACT45: «Chismorrear sobre la gente es una mala costumbre»	86,4	91,0
ACT46: «Separo a quien se está peleando»	45,6	46,0
ACT47: «Criticar un poco no hace mal a nadie»	54,8	43,5
ACT48: «Prefiero ser yo quien inicie las peleas»	6,8	12,5

En el análisis de las diferencias en las actitudes ante las manifestaciones de

violencia entre iguales en función del género se ha confirmado una singular forma diferencial de percibir y valorar la «violencia bullying» en función del género de acuerdo con la tendencia predicha. Se han hallado diferencias íntergénero en las creencias y disposiciones ante el ejercicio de conductas violentas hacia los iguales, menor desempeño de conductas de intimidación y abuso de poder, con menor permisividad actitudinal y mayor sensibilización respecto a las víctimas en chicas, si bien son más proclives a aceptar formas indirectas de agresión interpersonal, lo cual abunda en las tendencias halladas en otros estudios (véase Cerezo, 2008; Ochaíta, 1998, citado en Defensor del Pueblo, 2000; Postigo et al., 2009). En concreto, se han confirmado las diferencias en indicadores de evaluación actitudinal referentes a creencias, percepciones valorativas y expectativas evaluadas mediante la dimensión cognitiva de la actitud (F = 2.538, p = .043), así como en la dimensión afectiva con mayor sensibilización ante la problemática en las adolescentes (F = 32.396, p = .000) y menor inclinación actitudinal al uso de la violencia (F = 12.240, p = .001) (véase tabla 3.2).

TABLA 3.2.-Análisis de las diferencias intergénero en las actitudes ante la agresión social y violencia bullying (comparación de medias mediante ANOVAs) (g.l. = 549)

Ítems	F	Medias		Ítems	F	Medias	
		Mujer	Varón			Mujer	Varón
ACT01	.106	.46	.48	ACT27	.163	.55	.54
ACT02	8.652*	.44	.32	ACT28	.118	.24	.26
ACT03	10.018*	.06	.15	ACT29	7.332*	.31	.21
ACT04	4.530**	.21	.29	ACT30	.173	.53	.51
ACT05	3.192**	.21	.15	ACT31	.692	.07	.05
ACT06	1.443	.49	.54	ACT32	3.505**	.34	.42
ACT07	.646	.15	.18	ACT33	1.729	.13	.17
ACT08	8.214*	.12	.05	ACT34	5.804*	.16	.09
ACT09	.096	.29	.28	ACT35	.422	.57	.60
ACT10	14.182*	.48	.64	ACT36	.005	.46	.47
ACT11	1.672	.74	.69	ACT37	3.361**	.67	.59
ACT12	3.315**	.20	.14	ACT38	2.398	.29	.35
ACT13	55.053*	.90	.65	ACT39	.011	.18	.17
ACT14	3.012***	.11	.16	ACT40	1.660	.41	.36

Ítems	F	Medias		Ítems	F	Medias	
		Mujer	Varón			Mujer	Varón
ACT15	.294	.32	.35	ACT41	1.651	.27	.32
ACT16	17.302*	.60	.43	ACT42	.000	.20	.20
ACT17	12.217*	.05	.14	ACT43	7.082*	.12	.21
ACT18	18.536*	.15	.30	ACT44	.693	.44	.47
ACT19	4.903**	.43	.53	ACT45	2.926**	.09	.14
ACT20	1.331	.21	.25	ACT46	.011	.54	.53
ACT21	6.634*	.12	.20	ACT47	7.031*	.56	.45
ACT22	8.654*	.05	.13	ACT48	7.645*	.06	.13
ACT23	1.115	.06	.08	Dimensiones			
ACT24	6.110*	.37	.48	Cognitiva	2.538**	.342	.371
ACT25	4.185**	.35	.43	Afectiva	32.396*	.297	.388
ACT26	.094	.20	.19	Comportamental	12.240*	.256	.307

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

En conjunto, al evaluar las percepciones valorativas del alumnado sobre la problemática bullying y otras pautas de agresión social, se ha confirmado una resistencia actitudinal ante el empleo explícito de la violencia física (golpeo, inicio de peleas, abuso, etc.) y mayor permisividad actitudinal hacia la violencia verbal y psicosocial (propagación de rumores, empleo de motes, recurso a la manipulación y el chantaje, etc.) con los matices comentados con anterioridad.

3.2. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y CONCLUSIONES

Ante una problemática hipercompleja como la del bullying se requiere emprender análisis comprehensivos tanto de la esfera actitudinal como de las conductas explícitas de acoso, así como abundar en la aportación de los resultados derivados de estudios descriptivos del fenómeno a objeto de comprobar la implicación efectiva de una serie de variables tales como el género, objeto de interés en esta oportunidad.

Los resultados encontrados en este estudio sobre las diferentes formas de expresión del bullying por género son consistentes con la bibliografía sobre el tema tanto a nivel nacional (Cerezo, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2008; Navarro, 2009; Oñate y Piñuel, 2007; Ovejero, Yubero, Larrañaga y Navarro, 2012) como internacional (Cajigas, Kahan, Luzardo, Najson, Ugo y Zamalvide, 2006; Dijkstra, Lindenberg y

Veenstra, 2007; Espelage y Sweater, 2003; Felix y McMahon, 2006; Gruber y Fineran, 2007). En general, los varones presentan en mayor medida una actitud facilitadora de la violencia entre iguales y tienden a empatizar menos con las víctimas, y las chicas manifiestan una mayor sensibilización ante la problemática y son más proclives a emplear formas indirectas de exclusión social, más ajustadas al rol estereotípico que desempeñan y asociadas a mecanismos propios de sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1996, 2001), tal y como constata Carretero (2011).

Por extensión, se sugiere que los análisis propuestos sobre los procesos de abuso de poder y maltrato entre iguales se complementen con aproximaciones comprehensivas a otras modalidades de agresión social e institucional, así como con estudios sobre la propia disruptividad e indisciplina en el ámbito escolar (Álvarez-García et al., 2008). A nivel más general, también deberían emprenderse estudios sobre la violencia grupal juvenil con trasfondo transcultural (Cangas et al., 2006), así como análisis de las modalidades de (des)regulacíón de la política escolar (Moral, 2008).

Como líneas prospectivas de prevención e intervención se plantea la exigencia de una labor conjunta de las principales agencias socializadoras, recayendo un papel prioritario en la familia (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). En este sentido, los análisis de factores familiares que ejercen una influencia directa en el desarrollo de patrones de conducta agresiva (Duncan, 1999) y la vinculación entre el proceso de victimización y sentimientos negativos son sumamente pertinentes.

En relación con las intervenciones concretas frente a la intimidación abundan diversas modalidades a nivel de manejo de situaciones de este tipo, tales como el enfoque de corte punitivo (Olweus, 1993; Pepler, Smith y Rigby, 2004), así como otro tipo de estrategias no punitivas, que buscan generar en el intimidador sentimientos de empatía frente a la víctima (Mames y Robinson, 1998) u otras basadas en la conceptualización de la intimidación como un problema relacional que debe resolverse en el contexto de las relaciones con el desarrollo de estrategias de mediación (Pepler, 2007) siendo el método de Preocupación Compartida de Pikas (2002, 2004) el más destacado (véase Jiménez, Castellanos y Chaux, 2009; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2004). Resulta fundamental la mediación de los agentes activos (profesorado y alumnado) en la resolución de los conflictos (Rodríguez, 2010), así como es exigible una mayor implicación comunitaria (Moral, 2010), con propuestas de modelos integrados de evaluación, mediación y resolución de conflictos en la convivencia escolar (véase Galán, Mas y Torrego, 2008; Gázquez y Pérez, 2010). El clima de confianza no es efectivo si no se facilitan canales para la comunicación mediante mediadores escolares, alumnado consejero, teleayuda

(Avilés, 2009; Vannini et al., 2011), así colmo mediante técnicas de autoprotección y defensa emocional (Matamala y Huerta, 2005), reestructuración del autoconcepto (Marsh, Nagengast, Morin, Parada, Craven y Hamilton, 2011) ,y desarrollo y/o entrenamiento de la empatía y la competencia comunicativa (AlvarezGarcía et al., 2007), entre otras medidas de intervención.

En definitiva, considerarnos que ha de procederse a desentrañar el complejo entramado de influencias que coadyuvan en el mantenimiento y consolidación de la problemática bullying y de otros comportamientos de «violencia» interpersonal en el ámbito académico concienciando e involucrando a estamentos y corresponsabilizándolos en un fenómeno multideterminado con una profunda raigambre psicosocial e implicaciones socieducativas (véase Cerezo, 2011; Davis y Davis, 2008; Larrañaga, Yubero y Ovejero, 2009; Vannini et al., 2011). A nivel de prevención e intervención se han de promover dinámicas de regulación de la conflictividad en contextos escolares, implementar programas de mejora de los valores de convivencia escolar, optimizar los procesos interactivos profesor-alumno, ensayar nuevas metodologías más cooperativas y colaborativas en el entorno socioeducativo (véase Ovejero, 1990; Ovejero et al., 2010), así corno implicar a diversas agencias socializadoras y articular a nivel social y comunitario reestructuraciones en las representaciones colectivas sobre las múltiples manifestaciones de conducta violenta interpersonal, social e institucional, dada la naturaleza multicausal e hipercompleja del fenómeno bullying. En este sentido, dados los resultados diferenciales hallados en este estudio, se insiste en la conveniencia de proponer dinámicas de prevención e intervención sobre la conflictividad y violencia entre iguales en contextos escolares desde la adopción de una perspectiva de género (Moral, 2010; Moral y Ovejero, 2011).

BIBLIOGRAFÍA

ACHENBACH, T. M. (1991), Manualfor the Young Self Report, Burlington VT, University of Vermont.

ALFARO, I., KENTON, K. y LEIVA, V. (2010), «Conocimientos y Percepciones del Profesorado sobre Violencia en los Centros Educativos Públicos», Revista Enfermería Actual en Costa Rica, núm. 18 ion line] redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed. jsp-iCve=44817860001 (consultado el 23 de diciembre de 2011).

ALVAREZ-GARCÍA, D., ALVAREZ, L., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., GONZÁLEZCASTRO, P. y BERNARDO, A. B. (2007), «La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de

conflictos», Aula Abierta, núm. 35(1-2), págs. 3-8.

ALVAREZ-GARCÍA, D., ALVAREZ, L., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PIENDA, J. A., GONZÁLEZ-CASTRO, P. y RODRÍGUEZ, C. (2008), «Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria», Aula Abierta, núm. 36(1-2), págs. 89-96.

ÁVILA, J. H., OsoRIO, L., CUELLO, K., COGOLLO, N. y CAUSADO, K. (2010), «Conducta bullying y su relación con la edad, género y nivel de formación en adolescentes», Psicogente, núm. 13(23), págs. 13-26.

AVILÉS, J. M. (2009), «Victimización percibida y bullying. Factores diferenciales entre víctimas», Boletín de Psicología, núm. 95, págs. 7-28.

BAEZA, A. J., GUZMÁN, M. A. y MARDONES, R. A. (2010), «Los "buystanders": consideraciones en torno al fenómeno del bullying en Chile», ICEV. Revista dEstudis de la Violencia, núm. 11(2), págs. 1-26.

BARRAGÁN, L. E., VALADEZ, L, GARZA, H. R., BARRAGÁN, A. L., LOZANO, A. J., PIZARRO, H. y MARTÍNEZ, B. D. (2010), «Elementos del concepto de intimidación entre igua les que comparten protagonistas y estudiosos del fenómeno», Revista Mexicana de Investigación Educativa, núm. 15(45), págs. 553 - 569.

BuoTE, C. A. (2001), «Relations of autonomy and relatedness to school functioning and psychological adjustment during adolescence», Disertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, núm. 62 (1).

CAJIGAS, N., KAHAN, E., LuzARDo, M., NAJsON, S., UGO, C. y ZAMALVIDE, G. (2006), «Agresión entre pares (bullying) en un centro educativo de Montevideo: estudio de las frecuencias de los estudiantes de mayor riesgo», Revista Médica Uruguaya, núm. 22, págs. 143-151.

CARRETERO, R. (2011), «Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales», Revista complutense de educación, núm. 22(1), págs. 27-43.

CEREZO, E (2008), «Agresiones y víctimas del bullying: desigualdades de género en la violencia entre escolares», Informació psicológica, núm. 94, págs. 49-59.

-(2009), «Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas», International Journal of Psychology and Psychological Therapy, núm. 9, págs. 383-394.

(2011), «Políticas de convivencia escolar: percepción y eficacia desde la perspectiva familiar», REIFOP, núm. 14 (1), págs. 313-323.

CRAIG, W. y PEPLER, D. (2007), «Understanding bullying: From research to practice», Canadian Psychology, núm. 48, 2, págs. 86-93.

CRAPANZANO, A. M., FRICK, P. J. y TERRANOVA, A. M. (2010), «Patterns of physical and relational aggression in a school-based sample of boys and girls», Journal of Abnormal ChildPsychology, núm. 38, págs. 433-445.

CRICK, N. R. y GROTPETER, J. K. (1995), «Relational aggression, gender, and socialpsychological adjustment», Child development, núm. 66, págs. 710-722.

CUEVAS, M. C., HoYós, P. A. y ORTIZ, Y. (2009), «Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca, 2009», Pensamiento psicológico, núm. 13, págs. 153-172.

DA COSTA, Y. E (2011), «Bullying - prática diabólica - direito e educacáo», Revista de Estudos Jurídicos UNESP, núm. 15(21), págs. 1-17.

DAVIS, S. y DAVIS, J. (2008), Crecer sin miedo. Estrategias positivas para controlar el acoso escolar o bullying, Bogotá, D. C., Editorial Norma.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2007), Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006, Madrid, Defensor del Pueblo.

DEL REY, R. y ORTEGA, R. (2008), «Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia», International Journal of Psychology and Psychological Therapy, núm. 8(1), págs. 39-50.

DEL REY, R., ROMERA, E. M. y ORTEGA, R. (2010), «Pobreza, subdesarrollo y violencia», en R.Ortega (coord.), Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar, Madrid, Alianza Editorial.

DÍAZ AGUADO, M. J., MARTÍNEZ, R. y MARTÍN, G. (2004), la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación, Instituto de la juventud, Madrid.

DIJKSTRA, J. K., LINDENBERG, S. y VEENSTRA, R. (2007), «Same-gender and crossgender peer acceptance and peer rejection and their relation to bullying and helping among preadolescents: Comparing predictions from gender-homophily and goal-framing approaches», Developmental Psychology, núm. 43 (6), págs. 1377-

1389.

DuNCAN, R. D. (1999), «Peer and sibling aggression: An investigation of intra and extra-familial bullying», Journal of Interpersonal Violence, núm. 14(8), págs. 871-886.

ELIZALDE, A. (2010), «Estudio descriptivo de las estrategias de afrontamiento del bullying, en profesorado mexicano», Electronic Journal of Research in Educational Psychology, núm. 8(20), págs. 353-372.

ESPELAGE, D. L. y SWEARER, S. M. (2003), «Research on School Bullying and Victimization: What have we learned and where do we go from here?», School Psychology Review, núm. 32, págs. 365-383.

ESTÉVEZ, E., MARTÍNEZ, B. y JIMÉNEZ, T. I. (2009), «Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar», Psicología Educativa, núm. 15(1), págs. 45-60.

FELIX, E. D. y MCMAHON, S. D. (2006), «Gender and multiple forms of peer victimization: How do they influence adolescent psychosocial adjustment?», Violence and Victims, núm. 21(6), págs. 707-725.

GALÁN, A., MAS, C. y TORREGO, J. C. (2008), «Convivencia en centros educativos: investigación evaluativa en mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado», en J.C.Torrego (ed.), El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo, Madrid, Alianza, págs. 45-94.

GARAIGORDOBIL, M. y OÑEDERRA, J. A. (2008), «Bullying incidence of peer violence in the schools of the Autonomous Community of the Basque Country», International Journal of Psychology and Psychological Therapy, núm. 8(1), págs. 51-62.

(2010), «Los centros educativos ante el acoso escolar: actuaciones del profesorado, acciones sancionadoras y actividades de acciones sancionadoras y actividades de prevención», Informació psicológica, núm. 99, págs. 4-18.

GÁZQuEz, J. L. y PÉxEz, M. C. (eds.) (2010), La convivencia escolar: aspectos psicológicos y educativos, Granada, GEU.

GiLES, J. W. y HEYMAN, G. D. (2005), «Young children's beliefs about the relationship between gender and aggressive behaviour», Child Development, núm.

76(1), págs. 107-121.

GLICK, P. y FISKE, S. T. (1996), «The ambivalent Sexism Inventory: Differentiation hostile and benevolent sexism», Journal of Personality and Social Psychology, núm. 70, págs. 491-512.

(2001), «Ambivalent sexism», en M.P.Zanna (ed.), Advances in experimental social psychology, San Diego, Academic Press, págs. 155-188.

GRUBER J. E., y FINEItAN, S. (2007), «The impact of bullying and sexual harassment on middle and high school girls», Violence against Women, núm. 13 (6), págs. 627-643.

HOUBRE, B., TARQUINIO, C. y LANFRANCHI, J-B. (2010), «Expression of self-concept and adjustment against repeated aggressions: the case of a longitudinal study on school bullying», European Journal of Psychology of Education, núm. 25(1), páginas-105-123.

JIMÉNEZ, M., CASTELLANOS, M. y CHAUX, E. (2009), «Manejo de casos de intimidación escolar: método de preocupación compartida», Pensamiento Psicológico, núm. 6(13), págs. 69-86.

JONES, S. E., HASLAM, S. A., Yoxx, L. y RYAN, M. K. (2008), «Rotten apple or rotten barrel? Social identity theory and children's responses to bullying», British Journal of DevelopmentalPsychology, núm. 26(1), págs. 117-132.

LARRAÑAGA, E., YUBERO, S. y OVEJERO, A. (2009), «Apoyo social en la escuela y agresividad entre iguales», Actas XI Congreso Nacional de Psicología Social, Libro 2, Tarragona, págs. 586-593.

LÚcIA JOAO, A. (2008), «Bullying: comportamento agressivo entre pares a nivel escolar», International Journal of Developmental and Educational Psychology, núm. 1 (2), págs. 133-140.

MAINES, B. y ROBINSON, G. (1998), «The no blame approach to bullying», en D. Horrocks-Taylor (ed.), Directions in Educational Psychology, Londres, Whurr, págs. 281-295.

MARSH, H. W. (1990), «The structure of academic self-concept: the Marsh y Shavelson model», Journal of Educational Psychology, núm. 82, págs. 623-636.

MARSH, H. W., NAGENGAST, B., MORIN, J. S., PARADA, R. H., GRAVEN, R.

G. y HAMIETON, L. R. (2011), «Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: An application of exploratory structural equation modeling», Journal of Educational Psychology, núm. 103(3), págs. 701-732.

MATAMALA, A. y HUERTA, E. (2005), El maltrato entre escolares. Técnicas de autoprotección y defensa emocional, Madrid, Antonio Machado Libros.

MCGUCKIN, C., CUMMINS, P. R. y LEWIN, C. A. (2010), «f2f and cyberbullying among children in Northern Ireland: Data from the Kids Life and Times Surveys», Psychology, Society & Education, núm. 2(2), págs. 83-96.

MILLER, J. L., VAILLANCOURT, T. y BOYLE, M. H. (2009), «Examining the heterotypic continuity of aggression using teacher reports: Results from a national Canadian study», Social Development, núm. 18(1), págs. 164-180.

MINTON, S. J. y O'MooRE, M. (2008), «The effectiveness of a nationwide intervention programme to prevent and counter school bullying in Ireland», International Journal of Psychology, and Psychological Therapy, núm. 8(1), págs. 1-12.

MORAL, M. V. (2005), «Actitudes socioconstruidas ante la violencia bullying en estudiantes de Secundaria», Anuario de Psicología, núm. 36(1), págs. 61-81.

-(2008), «Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la Psicología Social», Athenea Digital, núm. 13, primavera, págs. 71-94.

(2010), «Creencias y disposiciones ante la violencia bullying en adolescentes: interpretación desde la Psicología Social de la Educación», en J.J.Gázquez Linares (coord.), Investigación en Convivencia Escolar. Variables relacionadas, Granada, Editorial GEU Grupo Editorial Universitario, págs. 161-165.

MORAL, M. V. y OVEJERO, A. (2011), «Perfil actitudinal ante la violencia bullying: análisis de las diferencias inter-género», Actas VI Congreso Internacional de Psicología y Educación y III Congreso Nacional de Psicología de la Educación, Valladolid.

MORENO, D., ESTÉVEZ, E., MURGUI, S. y MUSITU, G. (2009), «Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia», International Journal of Psychology and Psychological Therapy, núm. 9, págs. 123-136.

NAVARRO, R. (2009), Factores psicosociales de la agresión escolar: La variable género como factor diferencial, tesis doctoral no publicada, Cuenca, Universidad de CastillaLa Mancha.

OLwEUS, D. (1993), Bullying at School, Oxford, Reino Unido, Blackwell.

OÑATE, A. y PIÑUEL, I. (2007), Acoso 'y Violencia Escolar en España: Informe Cisneros X, Madrid, IIEDDI.

ORTEGA, R. (coord.) (2010), Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar, Madrid, Alianza.

ORTEGA, R. y MORA MERCHÁN, J. (2008), «Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión», Infancia y Aprendizaje, núm. 31(4), págs. 515-528.

ORTEGA, R., CALMAESTRA, J. y MORA-MERCHÁN, J. A. (2008), «Cyberbullying», InternationalJournal of Psychology and Psychological Therapy, núm. 8, págs. 183 - 192.

ORTEGA, R., DEL REY, R. y MoRA-MERCHÁN, J. (2004), «SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain», en P.Smith, D.Pepler y K.Rigby (eds.), Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be? Nueva York, Cambridge University Press, págs. 167-185.

OvEJERo, A. (1990), El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz —a la enseñanza tradicional, Barcelona, PPU.

OVEJERO, A., ARIAS, B., IRURTIA, M. J., AVILÉS, J. M. y MARTÍNEZ, M. (2010), «Factores psicosociales de la violencia escolar: la identidad de género como factor diferencial», en J.L.Gázquez y M.C.Pérez (eds.), La convivencia escolar: aspectos psicológicos y educativos, Granada, GEU, págs. 191-196.

OVEJERO, A., YUBERO, S., LARRAÑAGA, E. y NAVARRO, R. (2012), «Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes», Behavioral Psychology/Psicología Conductual, núm. 20(3), págs. 532-539.

PAREDES, M. T., LEGA, L. 1., CABEZAS, H., ORTEGA, M. E., MEDINA, Y. yVEGA, C. (2011), «Diferencias Transculturales en la Manifestación del Bullying en Estudiantes de Escuela Secundaria», Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud, núm. 9(2), págs. 761-768.

PEPLER, D. (2007), Bullying, qué es, causas, consecuencias, dinámicas grupales, conferencia presentada en el Foro de Intimidación Escolar, Universidad de los Andes, Bogotá.

PEPLER, D., SMITH, P. y RIGBY, K. (2004), «Looking back and looking forward: implications for making interventions work effectively», en P.Smith, D.Pepler y K.Rigby (eds.), Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be? Nueva York, Cambridge University Press, págs. 125-139.

PÉREZ, M. C., YUSTE, N., LUCAS, E. y Fi Aa o, M. I. (2008), «Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar», European Journal of Education and Psychology, núm. l(3), págs. 39-47.

PÉREZ, M. C., GÁZQuEZ, J. J., FERNÁNDEZ-BAENA, R. J. y MOLERO, M. M. (2011), «Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década», Aula Abierta, núm. 39(2), págs. 81-90.

PERRIS, C., JACONBON, L., LINDSTROM, H., VON KNORRING, L. y PERRIs, H. (1980), «Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour», Acta Psychiatric Scandinavian, núm. 61, págs. 265-274.

PIKAS, A. (2002), «New developments oí the shared concern method», School Psychology International, núm. 23, págs. 307-326.

(2004), La Méthode d'intéret commun (MIC): intervener stratégiquement auprés des intimidateurs et de leurs victims, SCRASSC, Monteregie.

PINHEIRO, S. (2006), Informe Mundial sobre la Violencia contra los niños y niñas. Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños. Nueva York, ONU.

POSTIGO, S., GONZÁLEZ, R., MATEU, C., FERRERO, J. y MARTORELL, C. (2009), «Diferencias conductuales según género en convivencia escolar», Psicothema, núm. 21(3), págs. 456-458.

REÁTIGA, M. E. (2009), «Los recuerdos del maltrato entre compañeros en la vida escolar», Psicología desde el Caribe, núm. 23, págs. 132-147.

RODRíGUEZ, R. I. (2010), «La responsabilidad de la comunidad educativa en la resolución de conflictos y en la mejora de la convivencia», en J.L.Gázquez y M.C.Pérez (eds.), La convivencia escolar: aspectos psicológicos y educativos, Granada, GEU, págs. 155-162.

ROMERA, E. M., DEL REY, R. y ORTEGA, R. (2011), «Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres», Psicothema, núm. 23(4), págs. 624-629.

SANTINELLO, M., VIENO, A. y DE VOGLI, R. (2011), «Bullying in Italian schools: the role of perceived teacher unfairness», European Journal of Psychology of Education, núm. 26(2), págs. 235-246.

SCHEITHAUER, H., HAYER, T., PETERVIANN, E. yJUGERT, G. (2006), «Physical, verbal and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences and correlates», Aggressive Behavior, núm. 32, págs. 261-275.

SHUTE, R., OwENs, L. y SLEE, P. (2008), «Everyday victimization of adolescent girls by boys: Sexual harassment, bullying or aggression?», Sex Roles, núm. 58(7-8), págs. 477-489.

SMITH, P. K. (ed.) (2003), Violence in Schools. The Response in Europe, Londres, Routledge Falmer.

(2004), «Bullying: Recent developments», Child and Adolescent Mental Health Volume, núm. 9(3), págs. 98-103.

SMITH, P., CowIE, II. y SHAm, S. (1994), «Working directly with pupils involved in bullying situations», en P.Smith y S.Sharp (eds.), School bullying: Insights and perspectives, Londres, Routledge, págs. 193-212.

SUTTON, J. y SMITH, P. K. (1999), «Social cognition and bullying: Social inadequancy or skilled manipulation?», British Journal of Developmental Psychology, núm. 17 (3), págs. 435-450.

OCHAíTA, E. (1998), Citado en Defensor del Pueblo (2000), Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.

VANNINI, M., ENZ, S., SAPOUNA, M., WOLKE, D., WATSON, S., WOODS, S., DAUTENHAHN, K., HALL, L., PAIVA, A., ANDRÉ, E., AYLETT, R. y SCHENEDER, W. (2011), «"FearNot!": a computer-based anti-bullying-programme designed to foster peer intervention», European Journal of Psychology of Education, núm. 26(1), págs. 21-44.

WAASDORP, T. E. y BRADSHAw, C. P. (2011), «Examining student responses to

frequent bullying: A latent class approach», Journal of Educational Psychology, núm. 103(2), págs. 336-352.

CAPÍTULO 4

El acoso, la agresión y la victimización en los niños pequeños: medición, naturaleza y prevención[1, 2]

CLAIRE P.MONKS I PETER K.SMITII

Universidad de Greenwich y Universidad de Londres

'Traducción: Pablo Turrión (Universidad de Valladolid).

2 Esta es una versión revisada y actualizada de C.P.Monks y P.K.Smith, «School bullying: nature and prevention», en M.Veisson, M.Maniganayake, E.Hujala, E.Kikas y P.K.Smith (eds), Global Perspectives in Early Childhood Education: Diversity, Challenges and Possibilities, Fráncfort, Peter Land Editores, 2011, págs. 457-473.

INTRODUCCIÓN

La mayor parte de las primeras investigaciones sobre el acoso escolar y la victimización se centraban en los niños de ocho o más años, mostrando escasa atención a los niños de menor edad. Para entender mejor los orígenes de estas formas de acoso y la influencia de los procesos de desarrollo en estas conductas, las investigaciones más recientes han examinado el maltrato entre iguales a partir de las primeras experiencias que tienen los niños con compañeros, a menudo en preescolar, guarderías, jardines de infancia o al comienzo de la escuela. En la mayoría de los países se trata de niños con edades comprendidas entre los tres y los seis años. Estos años formativos son particularmente relevantes en términos del desarrollo social y cognitivo, y los niños alcanzan mu chos hitos importantes durante este período, incluyendo el desarrollo de la comprensión social y las funciones ejecutivas. Para muchos niños esta época supone la primera ocasión en la que están lejos de su unidad de socialización primaria (familia) por períodos prolongados. Por ello, el trabajo de intervención y prevención en este grupo de edad es particularmente interesante y beneficioso (Smith, Pepler y Rigby, 2004). Para la investigación, estos años de la infancia temprana son de gran interés, puesto que en ese momento un gran número de niños pasan mucho tiempo lejos de sus familias, dentro del contexto de grupos de iguales.

Este capítulo describe la naturaleza y el alcance de la victimización de iguales

entre los niños de tres y seis años. Se resaltan las similitudes y las diferencias en la naturaleza de la victimización durante la infancia temprana y la infancia posterior, y la última infancia y la adolescencia; en particular, a la hora de examinar los tipos de conducta experimentada y mostrada por los niños, los roles adoptados en la victimización de los iguales y la estabilidad de estos roles a lo largo del tiempo, así como las diferencias de género. También se debate si el acoso resulta una conducta útil en este grupo de edad.

4.1. DEFINICIONES DE ACOSO

El acoso escolar ha sido definido como «un abuso de poder sistemático» (Smith y Sharp, 1994, pág. 2). Farrington (1993) señaló que puede tomar formas físicas y psicológicas, es intencional y causa daño a la víctima, distinguiéndolo de la «agresión» por dos características importantes: la repetición, dado que el acoso es una conducta repetida, y el desequilibrio de poder, ya que la víctima está en una posición más vulnerable que el acosador y puede encontrar dificultades para evitar la victimización. Los investigadores han identificado diferentes formas de acoso, que incluyen sobre todo «acoso físico», con conductas como pegar, dar patadas y empujar; «acoso verbal», que incluye insultos y amenazas verbales, y «acoso relacional», que se refiere a conductas que son específicamente diseñadas para causar daño a las relaciones sociales de la víctima e incluye conductas como la propagación de un rumor ola exclusión (Crick y Grotpeter, 1995). El acoso se puede dar en encuentros cara a cara (acoso directo) o cuando la víctima está ausente (acoso indirecto).

La investigación que ha examinado cómo entienden los niños el término «acoso» ha dado resultados interesantes. Se han empleado, principalmente, dos métodos para explorar las definiciones que los niños hacen de acoso: «tareas de recuerdo», donde se pedía a los participantes que ofrecieran una definición de acoso corno respuesta a una pregunta del tipo: «¿Qué piensas que es el acoso?», y «tareas de reconocimiento», que implica enseñar a los participantes ejemplos de conductas concretas pidiéndoles después que las identifiquen si son de acoso o no. Las tareas de recuerdo tienen la desventaja de que, en lugar de captar la extensión completa de su conocimiento y comprensión del concepto, solo nos dan una indicación de lo primero que piensan los par ticipantes sobre el acoso (Smith y Monks, 2008). La investigación con niños pequeños ha encontrado que, cuando se les pide que den una definición de acoso o ejemplos concretos del mismo, tienden a centrarse en las conductas físicas y verbales, y no suelen incluir conductas más indirectas y relacionales, como la propagación del rumor o la exclusión social (Madsen, 1996; Monks y Smith, 2006; Smith y Levan, 1995).

Se desarrolló una tarea de reconocimiento innovadora, en 13 idiomas diferentes, para ser utilizada en una exploración transnacional de la comprensión de términos similares a «acoso» (Smith et al., 2002). Esta metodología empleaba unas caricaturas que representaban monigotes en una variedad de situaciones sociales. El uso de monigotes permite que los dibujos estén libres de distractores como la edad, el género y la raza de los participantes. También permitía a los investigadores contrastar diferentes situaciones sociales, que pudieran ser o no ser acoso. Además, se podía examinar si eran vistos como acoso por los participantes elementos tales como la repetición y el desequilibrio de poder, ciertos tipos de actos relacionales o conductas que implican discriminación basada en la raza, el sexo, la orientación sexual o la discapacidad.

Un subconjunto de estas caricaturas (excluyendo a aquellas que se consideraron inapropiadas para el uso con los participantes más jóvenes) se utilizaron con niños de cuatro a seis años, ocho años, catorce años y con adultos, para estudiar las diferencias de edad en la comprensión del acoso (Monks y Smith, 2006). Se encontraron diferencias en función de la edad en las definiciones de acoso que daban los participantes del estudio. Los niños de ocho años o menos usaban solo una dimensión cuando tenían que decidir si una conducta era acoso o no, centrándose esencialmente en si la conducta era agresiva o no. Por ejemplo, los niños de este grupo identificaron como acoso, más rápidamente que los adolescentes o los adultos, las conductas que no eran repetidas, tales como la lucha. Los adolescentes y los adultos hacían definiciones más sofisticadas del término, incluyendo ya la repetición y el desequilibrio de poder.

4.2. CUESTIONES METODOLÓGICAS

Estos resultados tienen implicaciones en la manera en que hablamos a los niños sobre el acoso y cómo los profesores tratan las notificaciones de «acoso» de los niños. Es una cuestión importante el descubrimiento de que los adultos y los niños jóvenes tienden a entender de forma diferente términos que se usan a menudo dentro del entorno del colegio. Los adultos, padres/tutores y profesores pueden no actuar cuando un niño les dice que está siendo acosado, puesto que su definición del término no coincide con la del niño y esto lo puede entender el niño como que la conducta agresiva está «justificada». Además, esta comprensión no compartida del término tiene implicaciones importantes para la forma en que los investigadores estudian la naturaleza y el alcance del fenómeno en los grupos más jóvenes.

Los métodos tradicionales de investigación que se han empleado para estudiar el acoso entre los alumnos han incluido a menudo cuestionarios de autoinforme anónimos, como el Cuestionario de Roles Participante (Salmivalli, Lagerspetz,

Bjórkgvist, Osterman, y Kaukiainen, 1996). Es evidente que estos no son apropiados para usarlos con alumnos más jóvenes, puesto que los niños pequeños no tienen las habilidades de alfabetización suficientes para leer el cuestionario y completarlo. Los investigadores también han adaptado estos métodos para intentar conseguir información de los niños pequeños o han contado con otros informantes para investigar sobre el fenómeno entre los niños más pequeños, habiéndose centrado principalmente en los informes de los profesores (Crick, Casas y Mosher, 1997). Algunos estudios han utilizado también los informes que dan padres y tutores. Ocasionalmente, se han utilizado incluso técnicas de observación (Ostrov y Keating, 2004). Veamos las ventajas y las desventajas de usar cada uno de estos métodos.

Los informes de los profesores. Se puede pedir a los profesores que informen sobre la conducta de sus alumnos, porque están en una buena posición dentro del entorno del colegio para conocer la victimización entre iguales. Sin embargo, hay un problema con respecto a lo conscientes que pueden ser los profesores en cuanto a la verdadera magnitud de la victimización entre compañeros, ya que estas conductas agresivas suelen darse con menos frecuencia en el aula y tienden a suceder fuera de la vista del profesor, como en el patio del colegio o en los pasillos (Olweus, 1993).

Los informes de tos padres/tutores. Con poca frecuencia se pide a los padres/ tutores que informen de la victimización entre iguales en el colegio. Las razones para esto pueden ser de dos clases. A nivel práctico puede ser difícil reclutar a los padres/tutores que pueden proporcionar tales informes. En contraste con los profesores, que solo se necesita a uno para que informe de una clase entera de niños, en el caso de los padres/tutores, para tener información de esa misma cantidad de niños, necesitaríamos reclutar alrededor de treinta. Además, los investigadores tienen a menudo un contacto más directo con los profesores a través de su trabajo en los colegios, mientras que reclutar a padres es un proceso indirecto que implica enviar cartas a través de las escuelas. Por otra parte, a nivel metodológico puede ser que los padres/tutores sean menos conscientes de la conducta del niño en el colegio, ya que no pueden observarla directamente, siendo probable que hayan oído hablar de ella de segunda o tercera mano. Esto puede convertirlos en fuentes menos fiables, puesto que en algunos casos solo escuchan una parte de la victimización que ocurre o, en el caso de que la victimización sea particularmente problemática, pueden también ser informados por su hijo o por la escuela. Igualmente, puede haber dificultad para reclutar a aquellos padres/ tutores cuyos niños están más implicados directamente como autores de esas conductas, pues estos padres/tutores pueden estar menos dispuestos a completar los cuestionarios o acceder a ser entrevistados por los investigadores.

Métodos de observación. Estos métodos también han sido empleados para investigar la victimización por parte de iguales, aunque se utilizan infrecuen temente por diversos motivos. La investigación observacional consume mucho tiempo y por ello puede ser también muy costosa. Para conseguir unas conclusiones claras, los observadores necesitan estar bien entrenados y ser capaces de dirigir observaciones de niños a lo largo de un período de tiempo sustancial. En comparación con los profesores y los iguales, los observadores emplean mucho menos tiempo con los niños del foco de atención y por ello será menos probable ser consciente de su conducta en general. Un niño puede comportarse de forma diferente durante el par de semanas que el investigador-observador esté allí. Además, está el problema de la reactividad a los observadores, así como los efectos del observador por sí mismo. Ostrov, Crick y Keating (2005) encontraron diferencias en los informes de los observadores, hombres y mujeres, sobre ciertos tipos de conductas agresivas. Algunos investigadores han usado métodos ingeniosos incluyendo grabaciones de vídeo y micrófonos inalámbricos con los alumnos, en un intento de producir observaciones que puedan incluir las formas más verbales de victimización (Tapper y Boulton, 2002). Sin embargo, algunos tipos de conducta agresiva todavía son difíciles de observar (por ejemplo, las formas indirectas, incluyendo la propagación del rumor), aunque Ostrov y Keating (2004) han obtenido observaciones fiables de la agresión relacional y física por los niños (las correlaciones intraclase de 0,75 para la agresión física y 0,82 para la relacional). Algunas conductas son difíciles de interpretar para los observadores. A veces puede que los niños insulten de broma más que con malicia o, donde hay alguna historia de victimización entre una pareja de niños, las miradas pueden ser suficientes para que la víctima se sienta «revictimizada». Cuando se emplean las observaciones, rara vez se usa para asignar roles a los niños de acosador o de víctima, y son a menudo utilizadas para almacenar medidas continuas de conductas agresivas o de victimización.

Los autoinformes de los niños. Entre los alumnos mayores a menudo se usan los autoinformes. El beneficio de los autoinformes es que los niños saben si han acosado a otros y saben si ellos mismos han sido acosados. Además, este método también permite que se tengan en cuenta cómo las víctimas perciben sus experiencias de acoso; por ejemplo, pueden sentir que una cierta conducta que ellos experimentaron era acoso, mientras que un observador o el acosador no lo ven de esta manera. Es también útil averiguar más sobre las formas más «ocultas» de acoso, que puede que no sean vistas por los demás. La desventaja de este método son los efectos de la deseabilidad social, así como del sesgo de autoservicio, siendo además probable que los niños acosadores no quieran responder a estos cuestionarios.

Las designaciones de los propios niños. Son los propios alumnos los que designan

a los compañeros que creen que están en roles de acosador o víctima. Este método, que tiene la ventaja de permitir a los investigadores obtener hasta 30 informes (dependiendo del tamaño de la clase) sobre la conducta de cada niño (Salmivalli et al., 1996), tiene algunos problemas éticos, sobre todo cuando los niños tienen que señalar a compañeros con rasgos o conductas negativas, pues esto puede llevar a que los niños se comporten de manera di ferente hacia sus iguales. Sin embargo, hasta ahora la investigación ha encontrado poca evidencia para apoyar esta afirmación (Mayeux, Underwood y Risser, 2007). Una preocupación más práctica se relaciona con las tasas de participación y con lo útiles que pueden ser las designaciones de los iguales, si no se obtiene previamente el acuerdo de todo el grupo para participar.

Otra cuestión más relacionada con la utilización de los informes de los niños (tanto de sí mismos o de iguales) tiene que ver con que su definición del término «acoso» discrimina peor que la de los adultos, lo que puede llevar a los niños a identificarse a sí mismos o a sus compañeros como acosadores o víctimas de acoso, cuando estas conductas y sus experiencias no coinciden con la definición de los investigadores. Nos referimos sobre todo a los casos en que no existe repetición, ni un desequilibrio de poder. Una forma de evitar esto consiste en utilizar ejemplos directos de conductas de acoso y preguntarles sobre su conocimiento de lo que ha ocurrido dentro del grupo de iguales, en lugar de preguntar a los niños sobre sus experiencias y conocimiento del «acoso». En este sentido, hemos desarrollado una metodología de caricaturas utilizando este modelo de preguntas para estudiar las experiencias de los niños en este tipo de acoso (Monks, Smith y Swettenham, 2003). Las caricaturas fueron utilizadas dentro de la entrevista individual, superando las dificultades planteadas por la mayor limitación de las capacidades de lectura y escritura de los niños pequeños, así como por su comprensión ligeramente diferente del término «acoso». Esta metodología utilizó cuatro caricaturas de modelos de monigotes inspirados en los usados por Smith et al. (2002). Una vez más los monigotes se usaron para evitar que las cuestiones de raza, género y características físicas influyeran en las respuestas de los niños. Las caricaturas representaban los cuatro tipos principales de conducta de acoso: físico directo (un niño pegando, dando patadas o empujando a otros); verbal directo (un niño insultando con nombres desagradables); relacional directo (un niño diciéndole a otro en un encuentro cara a cara que no puede participar), y relacional indirecto (un niño propagando rumores sobre otro a sus espaldas). Usando esta metodología, se les pidió a los niños que designaran a aquellos de sus iguales que participaron en conductas de acoso y si ellos mismos habían participado.

Diferentes estudios han investigado el acuerdo de los informantes sobre las conductas violentas y sobre la victimización entre los preescolares. Así, Monks, Smith y Swettenham (2003) encontraron que los iguales y los profesores eran los que

más coincidían a la hora de designar a los agresores, pero, en cambio, las autodesignaciones tendían a subestimar el porcentaje de tales conductas. Ostrov y sus colegas (Ostrov, 2008; Ostrov y Keating, 2004) encontraron una gran coincidencia entre los informes de agresión por parte de los profesores y por parte de los observadores. Esto ha llevado a los investigadores a sugerir la necesidad de utilizar más de un informante, cuando se examina la victimización de iguales y el acoso entre niños (Pellegrini y Bartini, 2000).

4.3. EL PAPEL DEL GRUPO DE IGUALES

El grupo de iguales desempeña un papel importante en la conducta de acoso. Durante la infancia media y la adolescencia, el acoso es muy raro en una interacción diádica entre un agresor y una víctima. Los informes de los iguales, así como los trabajos de observación, han encontrado que a menudo hay otros niños presentes durante los episodios de victimización, algunos de los cuales toman un rol activo, animando al agresor en sus conductas, tanto uniéndose a él como reforzando su conducta de otras maneras (Salmivalli et al., 1996; O'Connell, Pepler y Craig, 1999). Los otros desempeñan unos roles más indirectos en el acoso, siendo indiferentes a las conductas de acoso, con lo que están permitiendo que continúe el maltrato sin desafiarlo.

Salmivalli et al. (1996) identificaron seis roles que los adolescentes desempeñan durante los episodios de acoso, conocidos como los «roles de participantes», encontrando que la participación en estos roles era relativamente estable en un intervalo de dos años (Salmivalli, Lappalainen y Lagerspetz, 1998). Los roles eran: el «cabecilla» o «acosador», que es el que empieza el acoso; la «víctima», que es el blanco de la conducta agresiva del acosador; el «colaborador», que es una persona que se une al acoso pero que, a diferencia del acosador cabecilla, no lo empieza; el «reforzador», que es la persona que no participa directamente en el acoso pero que anima al acosador, quizá aclamándolo o riéndose de la víctima; el «defensor», que es el que apoya a la víctima, lo que puede hacer de diferentes maneras, como informando a un adulto de lo que está pasando, interviniendo para hacer parar a los acosadores o consolando a la víctima después; el «indiferente», que son la mayoría y que, aunque, generalmente, intenta evitar las situaciones de acoso a pesar de que es consciente de que el acoso está ocurriendo, lo ignora y no se implica.

Salmivalli et al. (1996 y su colaboración en este libro) argumentaron que el grupo de iguales tiene un importante papel en la continuación del acoso, dado que no es simplemente una interacción diádica entre dos protagonistas (acosador y víctima), sino que más bien se extiende para involucrar al grupo entero de iguales. Sutton y Smith (1999) han identificado estos roles en niños de siete a once años en Inglaterra.

Sin embargo, la investigación con niños más jóvenes, de cuatro a seis años, ha encontrado que pocos de estos roles son identificables (Monks et al., 2003). Nuestra investigación encontró que los alumnos y sus profesores tenían menos probabilidad de identificar a los niños que desempeñaban los roles más periféricos, observados tanto por Salmivalli como por Sutton y Smith. De hecho, solo los roles de agresor (o acosador), víctima y defensor fueron identificados con alguna certeza (Monks et al., 2003).

Monks y Smith (2010) compararon niños de ocho y de cinco años en sus designaciones de iguales para un número de roles ligeramente más amplio, haciendo la distinción entre «víctimas pasivas» y «víctimas provocativas». Las «víctimas provocativas» (algunas veces llamadas «víctimas agresivas» o «víctimas acosadoras») son aquellos niños que se comportan agresivamente y tam bién son victimizadas por los otros. Por el contrario, las «víctimas pasivas» no se comportan agresivamente (Unnever, 2005). Pues bien, Monks y Smith (2010) encontraron que los niños más pequeños eran capaces de informar de la conducta agresiva mostrada por sus iguales, siendo tales denominaciones fiables en un intervalo de una semana. Además, los niños tendían a estar de acuerdo sobre quién era agresivo dentro de su clase. Sin embargo, los niños de cinco años eran menos capaces de proporcionar información fiable y de estar de acuerdo sobre los informes de los roles participantes de los otros. En contraste, los niños de ocho años eran capaces de proporcionar información fiable y de tener un mayor acuerdo general sobre las designaciones de iguales, para cada uno de los roles participantes desempeñados en el acoso.

Monks y Smith (2010) sugieren que esta diferencia de edad en la capacidad de informar puede reflejar capacidades cognitivas más limitadas de los niños más pequeños para identificar las conductas más sutiles en sus iguales. Es posible que los niños pequeños sean capaces de identificar la agresión manifiesta de sus compañeros de clase, una conducta que puede tener algún impacto en su propio bienestar. Ser capaz de identificar a los iguales agresivos puede tener el beneficio de que se pueden evitar y así disminuir las posibilidades de ser blanco de la agresión. Sin embargo, los niños pequeños pueden encontrar más difícil identificar las conductas menos impactantes, tales como el rol de la víctima o los roles periféricos como el reforzador, el asistente, el defensor o el forastero.

Puede ser que la victimización de iguales durante los años de colegio o preescolar sea un proceso grupal que no está tan bien establecido como lo está en la infancia media. Desde esta perspectiva, las designaciones de iguales de los niños reflejan la verdadera naturaleza de la victimización durante este período. La victimización de iguales podría no implicar al grupo más amplio y podría no incluir a los niños que

asisten al agresor o refuerzan su comportamiento con cierta regularidad o consistencia. La victimización de iguales durante los primeros años del colegio puede ser menos conocida por el grupo y podría no ser hasta más tarde cuando los roles periféricos se desempeñen con cierta repetición. Por lo tanto, lo que estamos viendo durante los primeros años puede reflejar el origen temprano de este fenómeno y, solo cuando el grupo de iguales llega a establecerse mejor, los niños empiezan a desempeñar estos roles de apoyo con más consistencia.

Para examinar si los niños jóvenes desempeñan los roles de asistente y reforzador en la victimización de iguales, podemos revisar la investigación examinando si los niños forman grupos sociales o de amistad con otros niños agresivos durante los primeros años de colegio. Farver (1996) encontró una similitud en los niveles de agresión entre los niños de cuatro años dentro de los grupos de amigos, aunque esto no se dio en todos los grupos de amigos en el caso de las niñas. Por otra parte, Hanish, Martin, Fabes, Leonard y Herzog (2005) encontraron que el unirse en grupo con compañeros agresivos aumentaba los niveles de agresión entre los niños de edades comprendidas entre dos y seis años. Aunque no examinaron directamente a los reforzadores y a los asistentes, Eivers, Brendgen, Vitaro y Borge (2012) hallaron que, entre los niños de tres a cinco años, los altos niveles de conducta antisocial y los niveles bajos de conductas prosociales del mejor amigo del niño estaban relacionados con la conducta antisocial de ese niño (aunque esto solo era cierto para los chicos). Sin embargo, cuando se examinan los efectos a largo plazo de los amigos en la conducta de los niños en un intervalo de un año, se encontró que los efectos de la influencia de los iguales fueron de corta duración y no hubo ningún efecto significativo después de un año. Eivers et al. (2012) sugieren que esto puede ser debido a la naturaleza inestable de las amistades en estos años. En conjunto, estos descubrimientos sugieren que, mientras que los niños agresivos pueden formar amistades con los demás, y estas amistades pueden influir en el nivel de agresión del niño a corto plazo, estas amistades pueden ser breves y pueden tener poco efecto a largo plazo en su conducta. En general, esto tiende a apoyar la sugerencia realizada anteriormente de que los niños no desempeñan estos roles de reforzador y asistente con regularidad a esta edad, y puede que no sea hasta más tarde cuando los niños estén formando «bandas» de niños agresivos, que puedan victimizar a otros.

4.4. LA ESTABILIDAD DE LOS ROLES DESEMPEÑADOS EN LA VICTIMIZACIÓN DE IGUALES

Se ha encontrado que en la infancia media son los roles del acosador y de víctima los que muestran más estabilidad a lo largo del tiempo (Boulton y Smith, 1994; Boulton y Underwood, 1992). Los niños que son acosadores tienden a continuar

comportándose agresivamente hacia los iguales y aquellos que son victimizados a menudo se mantienen victimizados durante períodos de tiempo relativamente largos. Salmivalli et al. (1998) encontraron que los niños que fueron victimizados y trasladados a otros grupos de iguales (es decir, a otros colegios) fueron a menudo los objetivos repetidos de la victimización en su nuevo grupo de iguales. Sin embargo, cuando se examina la estabilidad de los roles desempeñados por los niños durante la infancia temprana, surge un patrón diferente.

La estabilidad de los agresores/acosadores. Hay un acuerdo general en que la conducta agresiva es un rasgo relativamente estable. Los niños que son identificados como agresores tienden a serlo a lo largo de un período de tiempo. Monks et al. (2003) encontraron estabilidad para la conducta agresiva a lo largo de cuatro meses usando informes de compañeros. Descubrimientos similares se han descrito a través de observaciones de agresión sobre el mismo intervalo (Ostrov, 2008). Ladd y Burgess (1999) observaron una cierta estabilidad de la agresión entre los niños pequeños en un intervalo de un año. Crick et al. (2006) utilizan observaciones de niños entre 2,5 y 5 años y encontraron que, a lo largo del intervalo de 18 meses, la agresión relacional era estable para las chicas pero no para los chicos. Esto los ha llevado a sugerir que este tipo de agresión puede convertirse en estable en las chicas antes que en los chicos. Además, Murray-Close y Ostrov (2009) encontraron que entre los tres y cuatro años de edad las formas de agresión usadas (relacional o física) tienden a ser estables a corto plazo, aunque una situación diferente surge con respecto a las funciones de estabilidad de la agresión. Murray-Close y Ostrov examinaron la estabilidad de la «agresión proactiva» (donde el individuo usa la agresión para su propio beneficio) y la «agresión reactiva» (donde el individuo utiliza la agresión en respuesta a una provocación percibida) encontrando que estas no eran estables a lo largo del tiempo. A partir de esto sugieren que los niños muestran preferencia por usar una forma de agresión sobre otra (o física o relacional) pero utilizándola de una forma proactiva o reactiva dependiendo de la situación. Ostrov y Crick (2007) observaron que había diferencias en la estabilidad de varios tipos de agresión entre los tres y cuatro años de edad, considerando que la mayoría de los tipos de agresión eran estables a lo largo del tiempo y que solo la agresión relacional proactiva (por ejemplo, decirle a alguien que no pueden venir a tu fiesta, si no hace lo que quieres) no era estable.

Estabilidad de las víctimas. Dependiendo del método utilizado, el patrón es diferente cuando observamos la estabilidad del estatus de la víctima a lo largo del tiempo. Basados en los informes de iguales, los autoinformes y los datos de observación, parece que hay una estabilidad baja del rol de víctima a lo largo del tiempo. Diferentes niños fueron victimizados a lo largo del período que duró la

investigación (Kochenderfer y Ladd, 1996; Monks et al., 2003; Snyder, Brooker, Patrick, Snyder, Schrepferman, y Stoolmiller, 2003). Contrariamente, los informes de los profesores sugieren que hay alguna estabilidad en el estatus de la víctima a lo largo del tiempo, con los mismos niños siendo identificables por sus profesores como víctimas durante un intervalo de 4-5 meses (Crick et al., 1997). Esto puede reflejar el conocimiento diferente de los distintos informantes. Es posible que los informes de iguales/autoinformes y las observaciones identifiquen una proporción grande de aquellos niños que son victinizados pero que los informes del profesor se fijen más en aquellos que podrían ser victimizados más gravemente. La estabilidad baja de los informes del niño y las observaciones sugieren que muchos niños son victimizados a lo largo de períodos cortos de tiempo pero que unos pocos son victimizados repetidamente. Los informes del niño y las técnicas de observación pueden ser más sensibles aquí, pues es más probable que los niños conozcan mejor los cambios rápidos que se producen dentro del grupo de iguales, de forma que sus observaciones recogerían esto. En contraste, la estabilidad observada en los informes del profesor sobre el estatus de la víctima podría estar reflejando su propio conocimiento de la cuestión; puede que no identifiquen a todos los niños que experimentan victimización transitoriamente pero sí a la pequeña minoría que son víctimas repetidamente, a partir de lo que se les informa a ellos o de lo que ellos observan.

La baja estabilidad del papel de víctima durante los primeros años escolares/preescolares sugiere que un gran número de niños pueden ser victimizados, aunque es probable que no dure mucho tiempo para la mayoría de ellos. Monks et al. (2003) han sugerido una serie de razones para que esto ocurra. Una de ellas es la posibilidad de que los niños violentos estén todavía perfeccionando sus habilidades agresivas y se comporten de forma agresiva inicialmente hacia un gran número de niños, antes de que conozcan qué niños serían las víctimas más propiciatorias: aquellos que ceden a sus exigencias o que no lo cuentan (Perry, Perry y Boldizar, 1990). Otros investigadores han encontrado que los niños pequeños son menos capaces que los mayores de identificar conductas «de retirada» entre sus iguales; así los niños agresivos jóvenes pueden encontrar más difícil identificar a aquellos niños que serían los más propensos a rendirse a sus exigencias, motivo por el que puede que se comporten de forma agresiva casi indiscriminadamente (Hanish y Guerra, 2000). Además, la estructura social de las relaciones entre iguales de los niños pequeños es menos estable, en general, que la de grupos de iguales mayores. Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke y Schulz (2005) han sugerido que los niños pequeños tienen menos probabilidad de ocupar un rol particular dentro del grupo de iguales, por lo que es más fácil para aquellos que son victimizados evitar ser etiquetados como tales y, por tanto, evitar más victimización.

4.5. ¿PODEMOS HABLAR DE ACOSO ENTRE LOS NIÑOS PEQUEÑOS?

Dada la baja estabilidad del estatus de la víctima durante la edad preescolar y los primeros años del colegio, algunos sugieren que a esta conducta no podemos llamarla acoso. En la definición de acoso destaca la necesidad de una repetición de la conducta, para distinguirla de la agresión en general. Si los mismos niños no están experimentando repetidamente agresión por parte de sus iguales, entonces esto no cumple el criterio de definición de acoso. Esto ha conducido a algunos investigadores a usar los términos «victimización de iguales» (Monks et al., 2003; Monks, Smith y Swettenham, 2005; Kochenderfer y Ladd, 1996) o «agresión injustificada» (Ortega y Monks, 2005), para describir esta conducta. Aunque la naturaleza de la agresión exhibida por los alumnos más pequeños no parece coincidir con la definición de acoso, se ha sugerido que esto puede reflejar el comienzo de lo que se conoce como acoso en la infancia y la adolescencia.

4.6. LA NATURALEZA Y EL ALCANCE DE LA VICTIMIZACIÓN DE IGUALES DURANTE LA EDAD PREESCOLAR

La investigación sobre la naturaleza y el alcance de la victimización de iguales durante la primera infancia ha mostrado que se da en varios países: Australia (Russell, Hart, Robinson y Olsen, 2003), Chile (Cerda, Ortega y Monks, en prensa), China (Nelson, Hart, Yang, Olsen y Jin, 2006), Inglaterra (Monks et al., 2005), Iran (Shahim, 2008), Italia (Monks, Palermiti, Ortega y Costabile, 2011), Corea (Shin y Kim, 2008; Lee, Smith y Monks, 2011), Espa ña (Ortega y Monks, 2005), Suiza (Perren y Alsaker, 2006) y los Estados Unidos (Ladd y Burgess, 1999; Ostrov, 2008; Snyder et al., 2003), habiéndose observado que durante los primeros años del colegio o de preescolar hay un mayor número de niños implicados en la victimización de iguales que durante la infancia media y la adolescencia, tanto como perpetradores o como víctimas (Monks, 2011). Aunque las metodologías utilizadas para investigar el acoso o la victimización de iguales varían en algunos aspectos, haciendo imposible las comparaciones directas, la tendencia parece seguir la identificada por Smith, Madsen y Moody (1999) entre la infancia media y la adolescencia. Estos autores analizaron el hecho de que sistemáticamente parece haber más víctimas en la infancia media que durante la adolescencia. Identificaron tres posibles razones para esto: que los niños más pequeños tienen más compañeros mayores que ellos que podrían estar en la posición de acosadores, que pudieran tener menos desarrolladas las estrategias de afrontar el acoso cuando se enfrentaron con él y que, tal vez, combinen la agresión y el acoso, y de esta manera se informe de una gama más amplia de conductas cuando se les pregunta sobre sus experiencias con el acoso. Esto podría aplicarse igualmente incluso a los niños más pequeños para explicar sus niveles más altos de

victimización. Además, si se debe a que el rol de víctima es menos estable durante la primera infancia que más tarde, es posible que haya un mayor número de víctimas, aunque la victimización repetida en el tiempo solo se dé en unos pocos casos.

El número de agresores también parece ser más alto que en los grupos de iguales más mayores. Esto puede también estar relacionado con lo que los niños han informado, de manera que muchos niños pequeños describirían a más compañeros de clase como agresores de lo que nosotros clasificaríamos como acosadores utilizando la definición más estricta del término (Farrington, 1993). Esta categoría de agresor podría también incluir a aquellos niños que ayudan o refuerzan la agresión iniciada por otros. Estos niños entre los más mayores serían clasificados como colaboradores o reforzadores. Además, aunque hay una cierta estabilidad a lo largo del tiempo para la conducta agresiva, no todos los niños identificados inicialmente como agresivos continúan comportándose agresivamente en adelante. En un estudio de Monks et al. (2003) se informó que ninguno de los chicos que originalmente fueron identificados como agresores lo fueron tres o cuatro meses después. Estos niños pueden haber desistido debido a la intervención de otros (iguales, profesores, padres/tutores) o puede que hayan aprendido otras formas de interaccionar con sus iguales.

4.7. TIPOS DE AGRESIÓN/VICTTMIZACIÓN

La investigación ha explorado los tipos de agresión y victimización empleada y experimentada por los niños entre los tres y los seis años de edad. Se ha encontrado que los niños jóvenes tienden a usar y experimentar diversas formas de agresión directa, incluyendo agresión física, agresión verbal y agre Sión relacional (como es el caso de decir a alguien que no puede unirse a una actividad o al grupo). Es menos probable que los niños pequeños, a diferencia de los mayores, utilicen formas indirectas de agresión (tales como propagar un cotilleo desagradable sobre alguien) (Monks et al., 2003). Stauffacher y DeHart (2006) llevaron a cabo observaciones de niños de cuatro y ocho años en sesiones de juego semiestructuradas con los amigos y encontraron que los niveles de agresión relacional mostrada con los iguales aumentaban con el tiempo.

Bjórkgvist, Lagerspetz y Kaukiainen (1992) sugirieron que las formas indirectas de acoso pueden implicar capacidades cognitivas más desarrolladas que las formas directas. La agresión indirecta minimiza las posibilidades del agresor de ser identificado, mientras que maximiza el impacto negativo en la víctima; por ejemplo, resulta difícil para la víctima (o para cualquiera) identificar quién comenzó el rumor. Sin embargo, la agresión directa se lleva a cabo por el agresor en presencia de la víctima (y quizá de otros testigos), haciendo más fácil identificar al perpetrador. Otros han encontrado que entre los grupos de mayor edad, el uso de estas formas de

agresión social está relacionado con niveles más altos de inteligencia emocional, sugiriendo que estos chicos son competentes en el uso de la agresión (Kaukiainen et al., 1999).

Las características de los niños implicados en la victimización de iguales durante los períodos tempranos escolares/preescolar se han comparado con aquellos identificados entre los grupos de chicos mayores. Al igual que se ha encontrado en edades superiores (Salmivalli et al., 1996), también los niños pequeños tienen en general más probabilidad de ser identificados como agresores o acosadores que las chicas, mientras que las chicas tienen más probabilidades de ser defensoras que los chicos (Monks et al., 2003; Monks y Smith, 2010; Monks et al., 2011). Parecen no estar claras las diferencias de género en el rol de la víctima, lo que también está en consonancia con la investigación entre alumnos mayores (Monks et al., 2003). Monks y Smith (2010) encontraron que los chicos tenían más probabilidades que las chicas de ser identificados como «víctimas provocadoras» (víctimas que atacan, provocan o molestan a los demás, algunas veces también llamadas «víctimas agresivas») y no hubo diferencias de género para la «víctima pasiva» (aquellas que se considera que no provocan a los demás). Esto coincide con la investigación realizada en jardines de infancia suizos por Perren y Alsaker (2006), en la que encontraron que los chicos tenían más probabilidad que las chicas de ser clasificados como víctimas de acoso.

Las investigaciones que examinan las diferencias de género en los tipos de conducta utilizada y experimentada por los niños pequeños, tanto en el rol de acosador como en el de víctima, han mostrado cierta consistencia con respecto a los resultados de los niños de mayor edad. Los chicos tienen más probabilidad de hacer uso de formas físicas de agresión, tales como pegar a los otros y, además, tienen más probabilidad que las chicas de ser el blanco de estos tipos de violencia. Las chicas que se comportan de forma agresiva tienen, en cambio, más probabilidad de emplear estrategias relacionales que agresiones físicas, y también tienen más probabilidad de recibir como víctimas estas for mas de agresión (Crick, Casas y Ku, 1999; Crick et al., 2006; Ostrov y Crick, 2007; Ostrov y Keating, 2004). Juliano, Stetson Werner y Wright Cassidy (2006) confirmaron el hallazgo de que los chicos de preescolar son más propensos que las chicas a participar en agresiones físicas, pero no encontraron diferencias de género con respecto a la agresión relacíonal. Sin embargo, cuando examinaron a los niños que participaban en niveles altos de uno u otro tipo de agresión, se encontró que los niños tenían más probabilidad de emplear la agresión física y las chicas la relacional, ajustándose a los patrones identificados en otros estudios.

Olweus y Endresen (1998) propusieron que los niños empleaban las formas de

agresión que eran potencialmente más dañinas para el receptor. Las relaciones de iguales de los chicos y de las chicas tendían a diferir, con las chicas favoreciendo los grupos de amistad pequeños y muy unidos, y los chicos teniendo grupos sociales más amplios y más flexibles. Olweus y Endresen argumentan que para las chicas la victimización relacional (ser excluida o ser blanco de rumores desagradables) es más perjudicial para su estatus de iguales, mientras que para los chicos su estatus social está más unido a su destreza física (a menudo puesta en evidencia en el campo de los deportes), por lo que cualquier cosa que dañe su imagen de esta manera puede tener un efecto negativo en su posición dentro del grupo de iguales. Además, Crick et al. (2006) sugirieron que la constatación de que los chicos y las chicas agreden a los del mismo sexo guarda relación con los tipos frecuentes de segregación de sexos que se dan en los grupos de iguales en los que participan.

4.8. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

El trabajo para hacer frente al acoso y a la victimización de iguales con niños de tres y seis años, dentro de preescolar/jardín de infancia o la guardería, es bastante limitada y comparativamente se han publicado pocas investigaciones que incluyan evaluaciones empíricas controladas de estos programas. Describiremos a continuación algunos enfoques diferentes usados para abordar esta cuestión en diferentes países.

Suiza: Be-Prox (Alsaker, 2004). Alsaker (2004) utilizó un diseño de pretest/postest con un grupo control (aunque este no fue asignado aleatoriamente, los colegios control optaron por esperar un año para la intervención). En total tomaron parte 16 clases (ocho de intervención y ocho de control), con niños entre cinco y siete años de edad. El objetivo del programa era desarrollar las capacidades de los profesores para hacer frente al acoso y a la victimización. Se llevaron a cabo reuniones con profesores a lo largo de un período de cuatro meses para ayudarlos a que fueran más conscientes de cómo abordar estas cuestiones con sus alumnos. El proyecto tuvo lugar a lo largo de un período de siete meses. Empleando las descripciones de los niños y de los profesores, se encontró que los niños percibían que había menos compañeros victi mizados en las clases de intervención que en las clases de control. Los profesores reflejaron, en cierta medida, los mismos resultados con un descenso de víctimas físicas y de víctimas indirectas pero con un ligero aumento de víctimas verbales. En los informes de los profesores y de los niños no hubo descenso en el número de acosadores en las clases de intervención.

Estados Unidos: el estudio de Chicago (McMahon, Washburn, Felix, Yakin y Childrey, 2000). McMahon et al. (2000) también utilizaron un diseño pretest/postest pero sin grupo de control. El enfoque del programa que se llevó a cabo en este caso

no fue específicamente sobre el acoso sino, en general, más sobre la prevención de la violencia. El estudio evaluó el programa «Segundo Paso», que se compone de tres unidades: la «empatía», el «control del impulso» y la «gestión de la ira». El programa se impartió a través del empleo de marionetas, historias y role playing, en los que se animaba a los niños a pensar sobre lo que habían aprendido en el programa y a utilizar estas habilidades en sus interacciones diarias. El programa se impartió a lo largo de un año, por profesores e investigadores, a niños en tres clases (tres-cinco años), encontrándose que las capacidades de los niños para identificar los sentimientos en los demás mejoraron a lo largo de este período. Además, llegaron a ser más hábiles para pensar sobre las formas en las que pueden responder los niños en situaciones de conflicto. Las observaciones mostraron que las conductas agresivas de los niños disminuyeron a lo largo del período de estudio, aunque esto no fue apoyado por los informes de los profesores. La mayor limitación de este estudio fue la carencia de un grupo control, puesto que se podría esperar que los niveles de agresión disminuyeran ligeramente sin intervención a lo largo del año escolar, ya que las jerarquías de dominancia llegan a estar más establecidas.

Estados Unidos: el proyecto de amistad de la temprana infancia (Ostrov, Massetti, Stauffacher, Godleski, Hart, Karch, Mullins y Ries, 2009). Este proyecto utilizó un diseño pretest/postest con asignación aleatoria, tanto al grupo control como al grupo experimental. La intervención se llevó a cabo por investigadores con niños a lo largo de un período de seis semanas. Se usaron diferentes técnicas, incluyendo las marionetas, el role-playing y los proyectos de arte, con el objetivo de disminuir la agresión y aumentar las conductas prosociales entre los participantes. Las observaciones se emplearon para evaluar cualquier cambio en la conducta de los niños. En general, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos control y los otros grupos en términos de su conducta después de la intervención. Sin embargo, sí se encontraron algunos hallazgos prometedores no significativos descritos por los investigadores, incluyendo la tendencia a reducir la agresión y la victimización, así como a incrementar la conducta prosocial. Desafortunadamente, el tamaño relativamente pequeño de la muestra hace difícil que los hallazgos de este estudio sean estadísticamente significativos.

Colombia: la intervención de los padres y del profesor (Klevens et al., 2009). A pesar de que este estudio se llevó a cabo con un grupo de alumnos algo mayores (seis-ocho años), una intervención en 12 colegios colombianos encontró algunos resultados positivos en la prevención del aumento en la agre Sión en un entorno de pocos recursos (Klevens et al., 2009). El estudio empleó un diseño de pretest/postest con asignación aleatoria a una de las tres condiciones. Dos intervenciones fueron comparadas con un grupo control en lista de espera: una con un grupo de formación

del profesorado solamente y la otra implicando la formación del profesorado y de los padres. La formación consistió en 40 horas a lo largo de 10 semanas para los profesores y 10 horas a lo largo de 10 semanas para los padres. El eje de la formación cubrió 10 temas específicos, que podían agruparse en términos generales en factores interpersonales (incluyendo las habilidades de comunicación, ser capaces de ver los puntos de vista de los demás, etc.), las habilidades de los profesores (profesor con un papel de modelo, la utilidad del profesor, etc.) y las habilidades específicas de intervención/prevención. Se evaluaron los niveles de agresión y la conducta prosocial antes de la intervención, y ocho meses más tarde. Los niveles de agresión en los colegios donde se hizo la intervención no aumentaron (tal y como se encontró en el grupo control), sino que se mantuvieron en el mismo nivel, con un incremento en la conducta prosocial en el grupo del profesorado. Los autores sugieren que los bajos niveles de participación de los padres en el programa, así como las diferencias preexistentes entre los dos grupos de intervención, pueden haber justificado estas diferencias. Este estudio proporciona resultados prometedores para las intervenciones en entornos con pocos recursos, a pesar de que las interpretaciones de los resultados son limitadas, dada la dependencia que tales efectos tienen de los informes de los profesores.

Una de las fuentes de las diferencias existentes entre estos programas de intervención/prevención es quién interviene: ¿se lleva a cabo por investigadores o han sido formados los profesores para hacer esto en sus propias aulas? Otra fuente se refiere al eje del programa. Algunos programas están muy centrados en abordar la cuestión del acoso, mientras que otros ponen el foco en promover conductas positivas entre el grupo. Es también interesante observar que ninguno de estos métodos descritos aquí implicó directamente a los padres/tutores. Las investigaciones han sugerido que los factores de familia y parentales son importantes en el desarrollo de la conducta agresiva hacia los iguales (Monks, 2011), por lo que parece que es beneficioso involucrar a los padres/tutores siempre que sea posible.

4.9. A MODO DE RESUMEN

Las investigaciones muestran que algunos niños son agresivos hacia sus iguales desde una temprana edad, y esta conducta tiene alguna estabilidad a lo largo del tiempo. Hay algunas similitudes y algunas diferencias entre la victimización de iguales durante este período y el acoso posterior, aunque se ha sugerido que lo que ocurre durante el período preescolar puede ser meramente el comienzo del desarrollo posterior del acoso. Es por ello importante que desarrollemos trabajos de intervención y prevención para abordar esta cues tión con los niños, puesto que la agresión de los iguales puede tener algunas consecuencias negativas para aquellos que la exhiben y

un impacto negativo en los destinatarios y en los que los rodean.

Ha de considerarse que el trabajo de prevención e intervención funciona mejor desde el principio, cuando se aborda esta cuestión con los niños antes de que tales conductas se conviertan en parte de su repertorio normal o que sean consideradas como conductas aceptables por sus iguales. Se han descrito a grandes rasgos algunos métodos de intervención que se han desarrollado. Otros están también utilizándose actualmente en los colegios, ya sea de forma aislada o como parte de un desarrollo curricular más amplio. Sin embargo, lo que se necesitan son evaluaciones cuidadosamente controladas de estos programas de intervención para que se pueda identificar si hay algunos componentes activos clave en estas intervenciones y así poder llegar a unas conclusiones más firmes sobre lo que funciona y por qué.

BIBLIOGRAFÍA

ALSAKER, E D. (2004), «The Bernese program against victimization in kindergarten and elementary school (Be-Prox)», en P.K.Smith, D.Pepler y K.Rigby (eds.), Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 289-306.

BJORKQVIST, K., LAGERSPETZ, K. M. y KAUKIAINEN, A. (1992), «Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression», Aggressive Behaviour, núm. 18, págs. 117-127.

BOULTON, M. J. y SMITH, P. K. (1994), «Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance», British Journal of Developmental Psychology, núm. 12, págs. 315-329.

BoULTON, M. J. y UNDERWOOD, K. (1992), «Bully/victim problems among middle school children», British Journal of Educational Psychology, núm. 62, págs. 73-87.

CERDA, G., ORTEGA, R. y MONKS, C. P. (en prensa), «La agresión Injustificada como antecedente del bullying: una investigación en Escuelas Infantiles de Chile», Investigación en la Escuela.

CMCK, N. R., CASAS, J. E. y Ku, H. (1999), «Relational and physical forms of peer victimization in preschool», Developmental Psychology, núm. 35, págs. 376-85.

CRICK, N. R., CASAS, J. E y MOSHER, M. (1997), «Relational and overt aggression in preschool», Developmental Psychology, núm. 33, págs. 579-588.

CRICK, N. R. y GROTPETER, J. K. (1995), «Relational aggression, gender and social-psychological adjustment», Child Development, núm. 66, págs. 710-722.

CRICK, N. R., OSTROV, J. M., BuRR, J. E., CULLERTON-SEN, C., JANSEN-YEH, E. y RALsTON, P. (2006), «A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool», Applied Developmental Psychology, núm. 27, págs. 254-268.

EIVERS, A. R., BRENDGEN, M., VITARo, E. y BORLE, A. I. H. (2012), «Concurrent and longitudinal links between children's and their friends' antisocial and prosocial behavior in preschool», Early Childhood Research Quarterly, núm. 27, págs. 137-146.

FAIUUNGTON, D. P. (1993), «Understanding and preventing bullying», en M.Tonry y N.Morris (eds.), Crime and Justice: An Annual Review of Research, vol. 17, Chicago, University of Chicago Press, págs. 381-458.

FARVER, J. M. (1996), «Aggressive behaviour in preschoolers' social networks: do birds of a feather flock together?», Early Chiddhood Research Quarterly, núm. 11, págs.-333-350.

HANISH, L. D. y GUERRA, N. G. (2000), «Predictors of peer-victimisation among urban youth», Social Development, núm. 9, págs. 521-543.

HANISH, L. D., MARTIN, C. L., FABES, R. A., LEONARD, S. y HERZOG, M. (2005), «Exposure to externalising peers in early childhood: homophily and peer contagion processes», Journal of Abnormal Child Psychology, núm. 33, págs. 267-281.

JULIANO, M., STETSON WERNER, R. y WRIGHT CASSIDY, K. (2006), «Early correlates of preschool aggressive behaviour according to type of aggression and measurement», Journal of Applied Developmental núm. 27, págs. 395-410.

KAUKIAINEN, A., BJORKQVIST, K., LAGERSPETZ, K., OSTERiYIAN, K., SALMIVALLI, C., ROTHBERG, S. y AHLBOM, A. (1999), «The relationship between social intelligence, empathy, and three types of aggression», Aggressive Behavior, núm. 25, págs. 81-89.

KLEVENS, J., MARTÍNEZ, J. W, LE, B., ROJAS, C., DUQUE, A. y TOVAR, R. (2009), «Evaluation of two interventions to reduce aggressive and antisocial behaviour in first and second graders in a resource-poor setting», International Journal of Educational Research, núm. 48, págs. 307-319.

KOCHENDERFER, B. J. y LADD, G. W. (1996), «Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment?», Child Development, núm. 67, págs. 1305-1317.

LADD, G. W. y BuRGESS, K. B. (1999), «Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school», Child Development, núm. 70, págs. 910-929.

LEE, S., SMITH, P. K. y MONKS, C. P. (2011), «Origins of bullying-like behaviour in South Korea. Poster presentation accepted for the Annual British Psychological Society Developmental Section Conference, Newcastle upon Tyne, 7`h - 9`h September 2011».

MADSEN, K. C. (1996), «Differing perceptions of bullying and their practical implications», Educational and Child Psychology, núm. 13, págs. 14-22.

MAYEUX, L., UNDERWOOD, M. y RISSER, S. (2007), «Perspectives on the ethics of sociometric research with children: how children, peers and teachers help to inform the debate», Merrill-Palmer Quarterly, núm. 53, págs. 53-78.

MCMAHON, S. D., WASHBURN, J., FELIX, E. D., YAKIN, J. y CHILDREY, G. (2000), «Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children», Applied & Preventive Psychology, núm. 9, págs. 271-281.

MONKS, C. P. (2011), «Peer-victimization in preschool», en C.P.Monks e I.Coyne (eds.), Bullying in Different Contexts, Cambridge, Cambridge University Press.

MONKS, C. P., PALERIMITI, A., ORTEGA, R. y COSTABILE, A. (2011), «Peer-victimisation in preschools: a cross-national comparison of England, Spain and Italy», Spanish Journal of Psychology, núm. 14, págs. 129-140.

MONKS, C. P. y SMITH, P. K. (2006), «Defmitions of "bullying"; Age differences in understanding of the term, and the role of experience», British Journal of Developmental Psychology, núm. 24, págs. 801-821.

(2010), «Peer, self and teacher nominations of participant roles taken in victimization by 5 - and 8-year-olds», Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, núm. 2, págs. 4-14.

MONKS, C. P., SMITH, P. K. y SWETTENHAIM, J. (2003), «Aggressors, victims and defenders in preschool: peer, self and teacher reports», Merrill-Palmer Quarterly, núm. 49, págs. 453-469.

(2005), «The psychological correlates of peer victimisation in preschool: social cognitive skills, executive function and attachment profiles», Aggressive Behavior, núm. 31, págs. 571-588.

MuRRAY-CLOSE, D. y OSTROV, J. M. (2009), «A longitudinal study of forms and functions of aggressive behaviour in early childhood», Child Development, núm. 80, págs. 828-842.

NELSON, D. Á., HART, C. A., YANG, C., OESEN, J. A. y JIN, S. (2006), «Aversive parenting in China: Associations with child physical and relational aggression», Child Development, núm. 77, págs. 554-572.

O'CONNELL, P., PEPLER, D. y CRAIG, W. (1999), «Peer involvement in bullying: Issues and challenges for intervention», Journal of Adolescence, núm. 22, págs. 437-452.

OLWEUS, D. (103), Bullying at School: What Lúe Know and L/hat Lee Can Do, Oxford, Blackwell.

OLWEUS, D. y ENDRESEN, I. M. (1998), «The importance of sex-of-stimulus object: Age trends and sex differences in empathic responsiveness», Social Development, núm. 3, págs. 370-388.

ORTEGA, R. y MONKS, C. P. (2005), «Agresividad injustificada entre preescolares: un estudio preliminar», Psicothema, núm. 17, págs. 453-458.

OSTROV, J. M. (2008), «Forms of aggression and peer victimisation during early childhood: A short-term longitudinal study», Journal of Abnormal Child Psychology, núm. 36, págs. 311-322.

OSTROV, J. M. y CRICK, N. R. (2007), «Forms and functions of aggression during early childhood: A short-term longitudinal study», School Psychology Review, núm. 36, págs. 22-43.

OSTROV, J. M., CRICK, N. R. y KEATING, C. E (2005), «tender-biased perceptions of preschoolers' behaviour: How much is aggression and prosocial behaviour in the eye of the beholder?», Sex Roles, núm. 52, págs. 393-398.

OSTRov, J. M. y KEATING, C. E (2004), «Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study», Social Development, núm. 13, págs. 255-277.

OSTROV, J. M., MASSETTI, G. M., STAUFFACHER, K., GODLESKI, S. A., HART, K. C., KARCH, K. M., MULLINS, A. D. y RiEs, E. E. (2009), «An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study», Early Childhood Research Quarterly, núm. 24, págs. 15-28.

PELLEGRINI, A. D. y BARTINI, M. (2000), «An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings», Journal of Educational Psychology, núm. 92, págs. 360-366.

PERREN, S. y ALSAKER, E D. (2006), «Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten», Journal of Child Psychology and Psychiatry, núm. 47, págs. 45-57.

PERRY, D. G., PERRY, L. C. y BOLDIZAR, J. P. (1990), «Learning of aggression», en M.Lewis y S.Miller (eds.), Handbook of Developmental Psychopathology, Nueva York, Plenum, págs. 135-146.

RUSSELL, A., HART, C. H., ROBINSON, C. C. y OLSEN, S. E (2003), «Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the U.S. and Australia and contribution of temperament and parenting styles», International Journal of Behavioural Development, núm. 27, págs. 74-86.

SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K. M. J., BJORKQVIST, K., OSTERIMAN, K. y KAUKIAINEN, A. (1996), «Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group», Aggressive Behavior, núm. 22, págs. 1-15.

SALMIVALLI, C., LAPPALAINEN y LAGERSPETZ, K. (1998), «Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up», Aggressive Behaviour, núm. 24, págs. 205-218.

SCHÁFER, M., KoRN, S., BRODBECK, E, WOLKE, D. y SCHULZ, H. (2005), «Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school», International Journal of Behavioral Development, núm. 29, págs. 323 - 335.

SHAHIM, S. (2008), «Sex differences in relational aggression in preschool children in Iran», Psychological Reports, núm. 102, págs. 235-238.

SHIN, Y. y KIM, H. Y. (2008), «Peer victimization in Korean preschool children. The effects of child characteristics, parenting behaviours and teacher-child relationships», School Psychology International, núm. 29, págs. 590-605.

SMITH, P. K., COWIE, H., CILAFSSON, R. y LIEFOOGHE (2002), «APD in collaboration with 17 additional authors (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and sex differences, in a 14-country international comparison», Child Development, núm. 73, págs. 1119-1133.

SMITH, P. K. y LEVAN, S. (1995), «Perceptions and experiences of bullying in younger pupils», British Journal of Educational Psychology, núm. 65, págs. 489-500.

SMITH, P. K., MADSEN, K. C. y MooDY, J. C. (1999), «What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied», Educational Research, núm. 41, págs. 267-285.

SMITH, P. K. y MONKS, C. P. (2008), «Concepts of bullying: Developmental and cultural aspects», International Journal of Adolescent Medicine and Health, núm. 20, págs. 101-112.

SMITH, P. K., PEPLER, D. y RIGBY, K. (eds.) (2004), Bullying in Schools: How Effective Can Interventions Be? Cambridge, Cambridge University Press.

SMITH, P. K. y SHARP, S. (1994) (eds.), School Bullying: Insights and Perspectives, Londres, Routledge.

SNYDER, J., BROOKER, M., PATRICK, R., SNYDER, A., SCHREPFERMAN, L. y STOOLMILLER, M. (2003), «Observed peer victimization during early elementary school: Continuity, growth, and relation to risk for child antisocial and depressive behavior», Child Development, núm. 74, págs. 1881-1898.

STAUFFACHER, K. y DEHAiT, G. B. (2006), «Crossing social contexts: relational aggression between siblings and friends during early and middle childhood», Applied Developmental Psychology, núm. 27, págs. 228-240.

SUTTON, J. 'y SMITH, P. K. (1999), «Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach», Aggressive Behaviour, núm. 25, págs. 97-111.

TAPPER, K. y BOULTON, M. J. (2002), «Studying aggression in school children: The use of a wireless microphone and micro-video camera», Aggressive Behavior, núm. 28, págs. 356-365.

UNICEF (2008), The Childcare Transition. A League Table on Early Childhood Education and Care in Advanced Countries, Innocenti Research Centre, Florencia, UNICEF. www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_eng.pdf (consultado el

20/1/2009).

UNNEVER, J. D. (2005) «Bullies, aggressive victims and victims: Are they distinct groups?», Aggressive Behavior, núm. 31, págs. 153-171.

CAPÍTULO 5

El acoso y el grupo de iguales[1]

CHRISTINA SALMIVALLI

Universidad de Turku, Finlandia

i Traducción: Pablo Turrión (Universidad de Valladolid).

Pensar en el acoso corno un fenómeno de grupo es de alguna manera «volver a las raíces». El concepto utilizado originalmente en las lenguas escandinavas para referirse al acoso fue el «hostigamiento» (mobbing), y el fenómeno hacía referencia a cuando un grupo de niños conspiraba contra una misma víctima. El término «muchedumbre» había sido utilizado antes para referirse a una multitud desorganizada, emocional, muchas veces antisocial y/o agresiva. Así, en los primeros escritos sobre «hostigamiento» entre los escolares, la idea de la participación del grupo estaba claramente presente. Heinemann (1972), por ejemplo, describió el hostigamiento como una situación en la que una clase escolar entera, o la mayor parte de la misma, ataca a un niño en particular. Olweus, por el contrario, destacó en su libro inicial (1978, pág. 5) el rol de los acosadores individuales, y advirtió acerca de poner demasiado énfasis en el «carácter colectivo» del hostigamiento. Sugirió que se debía dirigir la atención a situaciones en las que un niño está expuesto a una agresión sistemática a lo largo del tiempo, ya sea de un individuo, de un grupo pequeño o de una clase entera.

Hoy día, la participación del grupo en el acoso se entiende corno algo diferente a cuando todo un grupo o una pandilla atacan activamente a una per sona. Los miembros del grupo presentan diferentes roles en el proceso, impulsados por diversas emociones, actitudes y motivaciones. Sus características individuales interactúan con los factores del entorno, tales como las normas del aula, contribuyendo al proceso de acoso que puede tener resultados tremendamente dañinos para el individuo. Situar el acoso en un contexto de grupo ayuda a comprender mejor la motivación de los individuos para acosar, la falta de apoyo de las víctimas, la persistencia de la agresión y la no integración de las víctimas al contexto. Finalmente, el punto de vista del grupo es de gran ayuda en el desarrollo de intervenciones eficaces contra el acoso.

5.1. OBJETIVOS DEL ACOSADOR

En los grupos sociales donde tiene lugar el acoso pueden ser identificados los

acosadores que son cabecillas y llevan la iniciativa. Su prevalencia en muestras de niños y adolescentes está entre un 5 y un 15 por 100 (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Smith y Sharp, 1994). Las primeras explicaciones de la conducta de los acosadores enfatizaron un patrón agresivo de personalidad (Olweus, 1978). La conducta de acoso se veía como una agresión en general bastante estable a lo largo del tiempo e independiente del contexto social. Las primeras descripciones de la personalidad de los acosadores no estaban todavía en las funciones de la conducta agresiva, como la distinción entre agresión reactiva y proactiva (Dodge y Coie, 1987). La conceptualización del acoso como una agresión proactiva ha llevado al reconocimiento de que los acosadores no son necesariamente personas sin habilidades sociales o sin control emocional, sino que pueden utilizar bastante hábilmente el acoso para alcanzar sus objetivos (Garandeau y Cillessen, 2005; Sutton, Smith y Swettenhamn, 1999).

Se ha sugerido que la conducta de acoso está motivada por la búsqueda de un estatus alto y una posición dominante y de poder en el grupo de iguales (Salmivalli y Peets, 2009). Más que un motivo individual, la búsqueda de estatus está relacionada con el grupo. El estatus es la posición relativa del individuo en la jerarquía de iguales, «el resultado de una evaluación de atributos que produce diferencias en el respeto y la prominencia» (Keltner, Gruenfeld y Anderson, 2003, pág. 265). Además, es el grupo el que asigna el estatus a sus miembros, por lo que los acosadores piensan en el grupo de iguales para la consecución de sus objetivos.

Los niños difieren en la importancia relativa que conceden a los objetivos comunes (hacer amigos, ser prosocial, sentirse cercano a otros) y egocéntricos (ser visible, influyente y admirado). La importancia de la autopercepción de objetivos egocéntricos explica las variaciones en la agresión proactiva (pero no en la reactiva) (Salmivalli, Ojanen, Haanpää, y Peets, 2005). Sijtsema, Veenstra, Lindenberg y Salmivalli (2009) encontraron que la probabilidad de los niños de estar involucrados en una relación de acoso como acosadores estaba relacionada con conseguir un estatus, especialmente entre los adolescentes masculinos. La escala para evaluar los objetivos de estatus incluía cuatro ítems: «estar con tus compañeros es importante para ti», «tener autoconfianza y dar una buena imagen a los demás», «que los otros piensen que eres listo» y «que los otros te respeten y te admiren». Bjórkgvist, Ekman y Lagerspetz (1982) encontraron que los acosadores adolescentes se percibían a sí mismos como dominantes y que tenían más idealizada la dominancia; de hecho, los acosadores masculinos querían ser incluso más dominantes de lo que ya eran. Además, los acosadores creían que el resto esperaba de ellos que fueran dominantes.

Si el acoso está impulsado por objetivos de estatus, debería ser más común durante

los períodos de la vida en que el estatus entre los iguales se considera importante. Uno de estos períodos es, obviamente, la adolescencia. En un estudio, LaFontana y Cillessen (2009) mostraron que aumentaba la priorización del estatus al principio de la adolescencia, cuando un tercio de los participantes del estudio buscaron la mejora del estatus por encima de la amistad, y nada menos que entre un 74 y un 79 por 100 lo consideraron más importante que el cumplimiento de la norma. De hecho, se ha encontrado un incremento del acoso a otros durante la adolescencia en diversos estudios (Pellegrini y Long, 2002; Scheithauer, Hayer, Petermann yJugert, 2006).

Si los acosadores quieren conseguir un mejor estatus, deberían escoger a sus víctimas, así como la hora y el lugar que mejor les sirva para alcanzar el objetivo que persiguen con sus ataques. Los acosadores son selectivos en su agresión; suelen elegir a aquellas víctimas que son sumisas, inseguras de sí mismas, débiles físicamente y con bajo poder, y que están en una posición de rechazo dentro del grupo (Hodges y Perry, 1999; Salmivalli e Isaacs, 2005; Schwartz et al., 1998). Esto permite a los acosadores demostrar su poder al resto del grupo y renovar su posición de estatus alto, sin temor a verse enfrentados. Los testigos también son importantes. En estudios en los que se han utilizado observaciones en el patio del colegio, se ha encontrado que los iguales están presentes entre un 85 y un 88 por 100 en todos los episodios de acoso (Hawkins, Pepler y Craig, 2001).

Los acosadores tienen razones para creer que su conducta los ayuda a aumentar su estatus entre los iguales. Los estudios han mostrado que los niños agresivos, incluyendo a los acosadores, pueden ser percibidos como atractivos, poderosos y populares por sus compañeros (Caravita, DiBlasio y Salmivalli, 2009; Rodkin, Farmer, Pearl y Van Acker, 2006), y el acoso les puede ser útil para ganar prestigio.

El alto estatus de los acosadores puede parecer que contradice estudios previos que informan de una asociación entre el acoso y el rechazo de los iguales (por ejemplo, Warden y McKinnon, 2003). Sin embargo, ser percibido como desagradable y como popular no necesariamente es contradictorio (Este11, Farmer, Pearl, Van Acker y Rodkin, 2008; Rodkin, Farmer, Pearl y Van Acker, 2006). Un niño puede ser rechazado (encontrado desagradable por muchos compañeros de clase) y ser percibido como popular. Esto refleja la centralidad social, la visibilidad y el impacto de los niños en su grupo de iguales, que son justamente las cosas que los acosadores parecen valorar.

No está completamente claro por qué los acosadores son percibidos como atractivos y populares, incluso en culturas con normativas igualitarias. Esta asociación es la más fuerte y mejor docu mentada entre los adolescentes (Caravita et al., 2009; Juvonen, Graham y Schuster, 2003; Rodkin y Farmer, 2000). Una

explicación de esto es que las conductas antisociales y difíciles representan retos para las normas y valores de los adultos, y son bien recibidas por los adolescentes en ese período del desarrollo (Moffit, 1993). Sin embargo, algunos estudios sugieren que los acosadores pueden ser relativamente populares entre sus iguales, incluso desde una edad tan temprana como entre los cinco y los ocho años (Alsaker y Nágele, 2008, pág. 238). La «teoría del control del recurso» postula que los individuos que son eficaces en la consecución de sus objetivos y en tener acceso a recursos materiales y sociales (el juguete más deseado, el mejor rol en un juego, atención sexual) son valorados por sus compañeros (Hawley, 1999, 2002). El control del recurso puede estar basado en la coacción, en estrategias prosociales, o en ambas cosas. En particular, los miembros más populares de los grupos pueden usar la agresión eficazmente (Pellegrini, Bartini y Brooks 1999) y muchos de ellos pueden combinar el acoso con la conducta prosocial para maximizar su control del recurso y, consecuentemente, la popularidad percibida.

Debería señalarse que los acosadores-víctima, o sea, quienes a la vez son victimizados y acosan a otros, parecen ser un grupo distinto de los acosadores no victimizados en muchos sentidos. En lugar de niños habilidosos y estratégicos, los acosadores-víctima parecen estar desregulados, tienen un carácter fuerte y puntúan alto en agresión proactiva y reactiva (Salmivalli y Nieminen, 2002).

En resumen, los acosadores (no victimizados) están impulsados por una búsqueda de estatus alto. El acoso se relaciona con los objetivos autopercibidos de ser respetado, admirado y dominante. Los acosadores parecen escoger a sus víctimas, así como el momento y el lugar para los ataques, de una manera que maximice sus oportunidades de demostrar su poder a sus iguales y, en muchos casos, tienen éxito y ganan prestigio. Se necesita más investigación sobre las posibles diferencias por sexo y los cambios en el desarrollo entre los motivos subyacentes al acoso. En cuanto a las diferencias por sexo, los estudios han encontrado una asociación más débil entre los objetivos de estatus y el acoso entre mujeres, si se compara con los hombres.

5.2. PARTICIPACIÓN DE LOS IGUALES DURANTE LOS INCIDENTES DE ACOSO: ROLES DE LOS PARTICIPANTES

El hecho de que estén presentes testigos en la mayoría de los incidentes de acoso ha llevado a los investigadores a preguntarse cómo reaccionan estos espectadores durante tales episodios y cómo sus reacciones pueden contribuir al problema o ayudar a resolverlo (Hawkins, Pepler y Craig, 2001; Salmivalli, Lagerspetz, Björkgvist, Osterman y Kaukiainen, 1996). Salmivalli et al. (1996) identificaron cuatro roles de participantes en el proceso de acoso. Además de los acosadores y las víctimas: los «asistentes» de los acosadores, los «reforzadores» de los acosadores, los «forasteros»

y los «defensores» de la víctima. Los «asistentes» son niños que se unen a los cabecillas de los acosadores, los «reforzadores» proporcionan una retroalimentación positiva a los acosadores (por ejemplo, riendo o animando), los «forasteros» se retiran de las situaciones de acoso y los «defensores» de las víctimas toman partido por ellas, consolándolas o apoyándolas.

La importancia de los espectadores en el proceso de acoso es evidente si pensamos en su impacto potencial en los acosadores y en los objetivos del acoso. Tener a otros apoyando el proceso de acoso u obtener incluso una retroalimentación positiva a través de señales verbales o no verbales es probable que sea gratificante para los acosadores, mientras que desafiar el poder de los acosadores al ponerse en el lado de la víctima proporciona retroalimentación negativa para ellos. En un estudio observacional, Hawkins, Pepler y Craig (2001) encontraron que, cuando los espectadores reaccionaban a favor de la víctima, con frecuencia esta conducta era eficaz para poner fin al episodio de acoso. Las influencias de los espectadores en el acoso se han investigado también a nivel del aula, recogiendo las puntuaciones de los niños en escalas según su rol de participación. Las puntuaciones reflejan las conductas que son típicas o atípicas de niños en un aula. Pues bien, se ha encontrado que, cuantos más compañeros refuerzan al acosador, más probable es que el acoso tenga lugar en la clase del colegio, mientras que los niveles de apoyo y defensa de la víctima en el aula tienen el efecto contrario (Sahnivalli, Voeten y Poskiparta, 2011). Además, la asociación entre la victimización y sus dos factores de riesgo conocidos, la ansiedad social y el rechazo de los iguales, son más fuertes en las clases que más refuerzan a los acosadores y menos a las víctimas. En otras palabras, la probabilidad de que los niños ansiosos o rechazados terminen victimizados depende del contexto social, siendo el principal factor el hecho de que en el aula los espectadores apoyen la conducta del acosador, en lugar de desafiarlo (Kárná, Voeten, Poskiparta y Salmivalli, 2010).

Las reacciones de fos espectadores también marcan la diferencia del ajuste de las víctimas. En un estudio de Saü-io, Veenstra, Huitsing y Salmivalli (2011), las víctimas que habían tenido uno o más compañeros de clase defendiéndolas cuando eran victimizadas tenían menos ansiedad, eran menos depresivas y poseían una autoestima más alta que las víctimas sin defensores, incluso cuando la frecuencia de experiencias de victünización había sido la misma.

Desgraciadamente, los chicos que presencian el acoso no parecen utilizar su potencial para reducirlo. A pesar del hecho de que las actitudes de la mayoría de los niños están en contra del acoso y de que informan de sus intenciones de apoyar a los compañeros victimizados en situaciones hipotéticas, es rara la conducta de defensa

real (Boulton, Trueman y Flemington, 2002; Rigby y Johnson, 2006; Whitney y Smith, 1993). En un estudio de Salmivalli et al. (1998), las frecuencias de estudiantes de sexto y octavo grado identificados como defensores de las víctimas fue del 17-20 por 100, mientras que los niños que reforzaron o ayudaron al acosador fue del 20-29 por 100. Casi un tercio (26-30 por 100) no tornaron parte por nadie, sino que se retiraron de las situaciones de acoso, permitiendo así, pasivamente, que el acoso continuara. Parece existir una desconexión que impide a los niños ayudar a sus iguales acosados, incluso cuando piensan que sería lo correcto y tienen intención de hacerlo.

5.3. ¿POR QUÉ LOS IGUALES NO INTERVIENEN MÁS A MENUDO?

¿Por qué los niños no apoyan a las víctimas más a menudo, en vez de unirse al acosador o reforzarlo? Algunas razones pueden estar relacionadas con las características de las situaciones de acoso y la posición social en el grupo de los acosadores y de las víctimas. Además, los incidentes de acoso tienden a tener múltiples testigos y se sabe que la probabilidad de intervención puede ser reducida por el clásico «efecto del espectador» (Darley y Latane, 1968). Ayudar es menos probable cuando muchos individuos están presenciando una situación potencialmente peligrosa o dañina. Esto puede ser debido a la difusión de la responsabilidad, ya que ninguno se siente personalmente responsable y puede que espere a que alguien más actúe. Es probable que se influyan unos a otros y que deduzcan que, corno los otros no hacen nada, no se trata de un problema tan serio. De hecho, la mayoría de los actos de acoso consisten en ataques que pueden parecer relativamente «suaves», corno el abuso verbal (Rivers y Smith, 1994). El daño causado es sobre todo psicológico y, de este modo, no es difícil que pueda interpretarse corno «solo una broma» (Terásahjo y Salmivalli, 2003).

Las actitudes de los niños hacia las víctimas también pueden estar influidas por su observación de las reacciones de los demás. Gini, Pozzoli, Borghi y Franzoni (2008) estudiaron las reacciones de los espectadores en escenarios hipotéticos y encontraron que, cuando los chicos imaginaban presenciar un incidente de acoso en el que los otros espectadores intervenían para ayudar a la víctima, presentaban más agrado hacia la víctima que en la condición en la que los espectadores ayudaban al acosador.

Corno los acosadores son a menudo percibidos corno populares y poderosos, es muy difícil oponerse a ellos. Por el contrario, puede ser adaptativo distanciarse del bajo estatus de las víctimas; es decir, evitar su compañía y aparecer más corno acosadores (Juvonen y Galvan, 2008). Ser agresivo (o al menos no ser amistoso) hacia la víctima se convierte en una forma de enfatizar la pertenencia al grupo de iguales (Garandeau y Cillessen, 2005).

Los acosadores con frecuencia atacan solo a una o dos víctimas en la clase. Garandeau y Cillessen (2005) han argumentado que esta forma de acoso es más eficaz y menos arriesgada. Si atacaran a más víctimas, se podrían apoyar unas a otras, o los compañeros de clase podrían atribuir la causa del acoso a los agresores, en lugar de a las víctimas. Cuando solo hay una víctima, el acoso puede estar más justificado y aparecer como culpa de la víctima, especialmente porque las víctimas son en parte seleccionadas porque son rechazadas y por tener pocos o ningún amigo. De forma dramática se ha encontrado que las víctimas están, tanto intrapersonal como interpersonalmente, peor ajustadas en contextos donde hay muy pocos chicos victimizados (Huitsing, Veenstra, Sainio y Salmivalli, en prensa). Así, tanto los espectadores como las víctimas pueden ser más propensos a culpar a la víctima, cuando pocos niños comparten su situación.

Schuster (2001) proporcionó evidencias sobre alumnos que tienen un prejuicio negativo fuerte con respecto a sus compañeros de clase victimizados. En un estudio que utilizaba el paradigma de la viñeta hipotética, las víctimas (previamente identificados los compañeros de clase victimizados) eran vistas como personalmente responsables de sus errores con más frecuencia que los compañeros de clase no victimizados. Un prejuicio similar es probable que esté presente cuando los chicos evalúan la responsabilidad de las víctimas por su situación y que puede llegar a ser más probable a medida que la victimización continúa (Terásahjo y Salmivalli, 2003). De acuerdo con esto y con la noción de Olweus (1978) de «los cambios cognitivos graduales en la percepción de la víctima», se ha mostrado que, aunque los niños victimizados son ya rechazados cuando son escogidos como víctimas, tienden a ser más rechazados a lo largo del tiempo (Hodges y Perry, 1999).

Las actitudes que presentan los niños hacia el acoso en abstracto (víctimas «imaginarias» en los cuestionarios o viñetas hipotéticas) pueden diferir de las actitudes que tienen hacia las víctimas reales en su propia clase (por ejemplo, «yo estoy en contra del acoso general, pero ese niño ciertamente se lo merece»). En general, parece que a lo largo del tiempo el acoso tiene consecuencias en la forma en que los otros consideran a la víctima y en la disminución de las posibilidades de que las víctimas puedan conectar con los iguales.

5.4. DIFERENCIAS INDIVIDUALES

A pesar de los factores que pueden inhibir la defensa de los iguales victimizados, hay diferencias individuales en cómo los chicos se comportan cuando presencian el acoso. Con respecto a las diferencias individuales, hasta ahora el tema que ha recibido mayor atención ha sido el del apoyo y defensa de los compañeros victimizados. No es sorprendente que los chicos que tienen fuertes actitudes antiacoso

sean empáticos y tengan una alta autoeficacia relacionada con la defensa de sus compañeros (Caravita et al., 2009; Pöyhönen et al., 2010; Warden y McKinnon, 2003). Además, se ha encontrado que los defensores son chicos emocionalmente estables y habilidosos cognitivamente (Caravita et al., 2009; Tan¡, Greenman, Schneider y Fregoso, 2003). Los chicos más pequeños tienden a apoyar más a las víctimas, tanto en sus actitudes e intenciones (Rigby y Johnson, 2006; Rigby y Slee, 1991) como en sus conductas de defensa de los iguales (Salmivalli y Voeten, 2004). Finalmente, las chicas son vistas como defensoras con más frecuencia que los chicos (Pöyhönen et al., 2010).

Es importante destacar que los defensores disfrutan de un estatus positivo entre sus iguales. Son más queridos (Salmivalli et al., 1996) y, al menos en la infancia media, son percibidos como populares por sus iguales (Caravita et al., 2009; Pöyhönen et al., 2010). Un estatus social alto también modera los efectos de la empatía y la autoeficacia en la defensa, fortaleciendo entre sí estas asociaciones. Se ha sugerido que un estatus alto es necesario para defender a las víctimas (Pöyhönen et al., 2010). Al desafiar la conducta del acosador, un chico con bajo estatus puede correr el riesgo de convertirse en el nuevo objetivo del acosador. Sin embargo, la dirección del efecto (si el estatus alto es un precursor o una consecuencia de la conducta de defensa) no se ha probado todavía de forma longitudinal.

Los chicos en los roles de proacoso (acosadores, colaboradores, reforzadores) tienen actitudes que aprueban el acoso (Salmivalli y Voeten, 2004). Más que carecer de autoeficacia, parecen no tener comprensión empática hacia las víctimas (Pöyhönen y Salmivalli, 2008). Por otra parte, retirarse o permanecer fuera de situaciones de acoso está positivamente asociado con la empatía pero negativamente con la autoeficacia para defender (Gini, Albiero, Benelli y Altoe, 2008; Pöyhönen y Salmivalli, 2008).

La identificación de las características individuales explicando la variación en las reacciones de los espectadores es el primer paso en la comprensión de estas reacciones. Sin embargo, lo importante es descubrir cómo estos factores individuales interactúan con las características del ambiente social. Algunos contextos de grupo (grupos de iguales dentro de las clases o clases enteras del colegio) pueden inhibirse o animar acciones de proacoso (acoso, colaboración, reforzamiento), o bien responder defendiendo a la víctima.

5.5. GRUPOS DE IGUALES Y PARTICIPACIÓN EN EL ACOSO

El grupo de clase en donde el acoso tiene lugar difiere de otros grupos sociales en un aspecto importante: la pertenencia es involuntaria, por lo que la víctima no puede

escapar fácilmente de la situación. Aunque los estudiantes no pueden escoger a sus compañeros de clase, los procesos de selección social que tienen lugar dentro de las clases llevan a hacer pandillas o díadas de amigos con otros alumnos similares a ellos. Las actitudes y las conductas relacionadas con el acoso están entre las características que los miembros de la pandilla tienden a compartir entre ellos. Los chicos con roles participantes similares tienden a pertenecer a grupos de iguales parecidos. La estructura social de algunas pandillas está formada por chicos que tienden a tomar parte en roles proacoso (acosadores, colaboradores, reforzadores), mientras que otros chicos participan de manera más prosocial (defensores) o no participan (forasteros) (Salmivalli, Huttunen y Lagerspetz, 1997).

No se sabe si dentro de los grupos la similitud en las conductas relacionadas con el acoso se debe a los procesos de selección o de socialización (véase Prinstein y Dodge, 2008). La influencia relativa de estos mecanismos no se ha comprobado hasta ahora en la investigación sobre el acoso. Sin embargo, hay algunos estudios que proporcionan una perspectiva preliminar de sus posibles roles. Mientras que la forma típica de pensar sobre los efectos de la selección es que los individuos que son parecidos se juntan debido a su agrado mutuo, los descubrimientos de Olthof y Goossens (2008) sugieren que los chicos de edades entre diez-trece años que participan en roles proacoso no son del agrado de otros compañeros. En su estudio, la participación antisocial en el acoso estaba relacionada positivamente con el deseo de aceptación de otros chicos que eran acosadores o sus seguidores. En consecuencia, Witvliet et al. (2009) argumentaron que puede que los chicos se unan a los grupos de acoso para aumentar su propia posición social en la clase, no por sentirse atraídos por los miembros de esos grupos. Estos autores mostraron que, aunque los miembros de la pandilla dentro del aula se parecían entre sí en las conductas de acoso, se parecían aún más en popularidad percibida. Además, la popularidad percibida del grupo explicaba en gran proporción la similitud dentro de cada grupo, en cuanto a las conductas de acoso. En conjunto, los estudios sugieren que los efectos de selección que llevan a los niños al acoso pueden estar basados en la necesidad de ser aceptados por los acosadores o bien por el deseo de mejorar la propia posición social afiliándose con los acosadores, y no tanto por sentirse atraídos por ellos.

Los procesos de influencia social, en cambio, se refieren a las influencias recíprocas de los miembros de la pandilla en sus respectivas actitudes y conductas. Espelage et al. (2003) utilizaron las designaciones de amistad para identificar los grupos de iguales de chicos y les hizo un seguimiento longitudinal desde el otoño a la primavera durante el año escolar. Encontraron que los miembros de las pandillas con niveles altos de acoso (en este estudio se analizaron las formas de acoso a partir de burlas, insultos y exclusión social) aumentaron sus conductas de acoso a lo largo del

tiempo, tanto entre los chicos como entre las chicas. El estudio proporciona una evidencia inicial del efecto de socialización del grupo de iguales en la conducta de acoso, aunque deja abierta la pregunta de cómo se desarrolla la influencia. Además, dentro de las pandillas que acosan pueden darse procesos tales como la «formación de desviación» (Granic y Dishion, 2003), implicando señales verbales y no verbales de aceptación, no solo durante los episodios de acoso sino también durante los debates de tales episodios (charlas racionalizadas con lo que se hizo y la situación en que se encontraba la víctima).

Sin embargo, otra forma de pensar sobre la socialización de las conductas relacionadas con el acoso es que los chicos no necesariamente necesitan pertenecer a pandillas en las que se produce el acoso e, incluso, no es necesario interaccionar mucho con los acosadores para ser influidos por ellos. Juvonen y Ho (2008) mostraron que, durante la transición a una nueva escuela, los estudiantes que inicialmente percibían a los acosadores como chicos con alto estatus eran propensos a mostrar un aumento en su conducta de acoso a lo largo del tiempo. Además, los estudiantes que deseaban pasar el rato con los acosadores, aunque este deseo no fuera recíproco, aumentaron su conducta de aco so. Por lo tanto, para algunos niños y jóvenes los acosadores pueden representar unos modelos de rol, que empiezan a imitar realizando conductas de acoso.

Las pandillas de iguales también ejercen influencias positivas. Rigby y Johnson (2006) encontraron que los chicos que creían que sus amigos (y los padres) esperaban de ellos que apoyaran a las víctimas estaban más dispuestos a hacerlo. Los defensores de las víctimas a menudo forman grupos con otros defensores (Salmivalli et al., 1997) y pueden de esta manera fomentar las conductas prosociales de los demás y servir de modelos positivos. Desgraciadamente, los acosadores con alta popularidad pueden ser los que establezcan las normas a nivel de clase, y esas normas pueden anular la influencia de los modelos de rol positivo dentro del propio grupo prosocial.

5.6. EFECTOS DEL ACOSO EN EL AULA

Las aulas difieren entre sí en sus niveles de acoso y victimización. Datos de investigaciones en Finlandia, con casi 7.000 estudiantes de 378 clases diferentes, mostraron que un 87 por 100 de la varianza total en victimización se debía a diferencias individuales, mientras que un significativo 13 por 100 se debía a diferencias entre unas aulas y otras (Kárná, Voeten, Poskiparta y Salmivalli, 2010). Igualmente, los efectos del aula explican alrededor del 10 por 100 de la varianza en la conducta de acoso (Kárná et al., 2008). Esto ya indica que hay algo en el contexto del aula que potencia o inhibe el acoso. Los efectos del aula en las reacciones de los espectadores, es decir, las conductas de los chicos que presencian el acoso son, sin

embargo, aún mayores. En un estudio de Salmivalli et al. (2011) se observó que las proporciones de varianza atribuible a las diferencias entre aulas eran tan altas como 21 y 38 por 100 para reforzar al acosador y para la defensa de la víctima, respectivamente. El último valor, por ejemplo, significa que más de un tercio del total de la varianza de la conducta se encuentra en las diferencias entre las aulas. Utilizando el mismo conjunto de datos, Pöyhönen, Kárná y Salmivalli (2008) mostraron que el factor de empatía-defensa también varió significativamente entre las aulas. En otras palabras, la empatía era más probable que condujera a conductas de defensa en algunas clases más que en otras. El contexto del aula, por lo tanto, modera el efecto de las características individuales de apoyo a la víctima. Tal interacción de la persona con el ambiente todavía no ha sido examinada en relación con otras conductas de rol participante.

Las diferencias en el aula han sido explicadas por las «normas de clase» relacionadas con el acoso. En psicología social, una norma se define típicamente como «una regla, valor o estándar compartido por los miembros de un grupo social que establecen actitudes apropiadas, esperadas, o deseables y conduce los asuntos relevantes del grupo» (Turner, 1991, pág. 3). Las normas pueden ayudar a comprender por qué es más probable que ocurra el acoso o por qué es más probable que los iguales que lo presencian intervengan a favor de la víctima en unas aulas más que en otras. No está claro, sin embargo, qué tipo de evaluación podría producir un índice de normas relacionadas con el acoso, que tenga mayor validez predictiva.

Una forma de evaluar las normas de clase consiste en analizar las conductas de acoso en el aula. Así se puede conocer el grado en que los chicos utilizan conductas de acoso en el aula (Henry et al., 2000). Desde este enfoque, Sentse et al. (2007) encontraron que, en las clases donde se produce el acoso con mayor frecuencia, es menos probable que esté relacionado con el rechazo de compañeros y más que responda a la preferencia de iguales. Esto coincide con el modelo de la no similitud grupo-persona, que postula que es probable que las conductas desviadas de la norma del grupo conduzcan a una aversión hacia los iguales (Wright et al., 1986). Sin embargo, se debería subrayar que la asociación entre el acoso y la popularidad podría ser usada en sí misma como un índice de las normas del acoso en el aula. En este sentido, no se sabe si el hecho de que el acoso sea común (normativo) conduce a una aceptación mayor de tal conducta a lo largo del tiempo, o si la aceptación de los acosadores, al ser observada por otros chicos, los motiva a tener conductas de acoso.

Ampliando el enfoque de Sentse et al. (2007), Dijkstra, Lindenberg y Veenstra (2008) mostraron que el acoso era socialmente aceptado, en especial en las aulas donde los estudiantes populares participaban en alto grado en el acoso. Esto sugiere

que es la conducta de acoso de los chicos y chicas más populares la que la convierte en normativa dentro del aula.

Además de su impacto en las normas relacionadas con el acoso, los chicos de estatus alto puede que usen el acoso para definir las normas de otros chicos. Juvonen y Galvan (2008) y Juvonen y Ho (2008) han propuesto que, al convertir en objetivo de acoso a algunos miembros de la clase, el acosador define lo que es normativo en el grupo y promueve la obediencia y la homogeneidad entre los miembros del grupo. A través del acoso homofóbico, por ejemplo, la conducta de atracción homosexual se define como algo «de lo que no participamos». De igual modo, mediante el acoso a los individuos que van menos a la moda, los acosadores crean y potencian la norma de ir a la moda. El acoso tiene un impacto en los chicos que no son en sí mismos objetivo del acosador, que harán todo lo posible para seguir las normas a fin de no ser las próximas víctimas o de arriesgar su posición social entre los compañeros de clase.

Sin embargo, otra forma de poner en práctica las normas relacionadas con el acoso es preguntar a los niños que evalúen en qué medida ciertas conductas relacionadas con el acoso (reforzamiento del acosador, defensa de la víctima) serían sancionadas o recompensadas por los iguales, si alguien en su clase las mostrara. Pues bien, Salmivalli y Voeten (2004) encontraron que las normas evaluadas de esta manera explicaban, en parte, la conducta de los alumnos en estos roles (colaborando con el acosador, reforzando al acosador, defendiendo a la víctima). Se debe recordar, sin embargo, que lo que es normativo en una clase no encaja necesariamente con las actitudes privadas de cada chico. La «ignorancia pluralista» (Prentice, 2008) se ha debatido recientemente en el contexto del acoso escolar (Juvonen y Galvan, 2008). Se refiere a una situación en la que los miembros del grupo privadamente rechazan la norma (por ejemplo, piensan que el acoso es algo que está mal), pero al mismo tiempo creen que los demás lo aceptan. Cuando muy pocos chicos en la clase cuestionan públicamente la conducta de los acosadores o comunican abiertamente sus actitudes privadas a los demás, los chicos pueden inferir que los otros piensan que el acoso está bien. Esa norma mal percibida puede tener un impacto en sus reacciones públicas hacia el acoso (fomentando más aún la «falsa» norma de aceptar el acoso en el aula).

5.7. SER OBJETIVO DE ACOSO: LOS EFECTOS DEL AULA EN EL AJUSTE

El rol de víctima parece ser especialmente difícil de soportar cuando hay muy pocas víctimas en la clase o más aún cuando se trata de una única víctima. Las víctimas tienen menos sentimientos negativos en clases donde observan que otros chicos también son victimizados (Belhmore, Witkow, Graham y Juvonen, 2004; Nishina y Juvonen, 2005). Paradójicamente, un contexto negativo puede servir como

factor protector para una víctima individual. Se ha sugerido que, en tales contextos, las víctimas puede que tengan menos probabilidades de participar en atribuciones de autoculpabilidad relacionadas con su situación. El ser la única víctima incrementa la probabilidad de que el chico o la chica victimizados se culpen a sí mismos de su situación («puesto que los otros no son victimizados, tiene que haber algo malo en mí»), mientras que presenciar que otros comparten la misma situación aumenta la probabilidad de que hagan atribuciones externas («los acosadores tienen la culpa, ya que atacan a casi todo el mundo»). Es probable que el primer tipo de atribuciones conduzca a un mayor desajuste (Graham y Juvonen, 1998).

Mayor evidencia de tales procesos es la proporcionada por Huitsing et al. (en prensa), quienes han mostrado que las víctimas están en peor situación (más deprimidas y con una más baja autoestima) en las clases donde solo unos pocos niños son acosados. Los efectos se mantuvieron incluso cuando se controlaba los niveles promedio de victimización en la clase. Estos datos muestran que la dispersión de la victimización tiene impacto en los ajustes de los alumnos que sufren acoso.

5.8. IMPLICACIONES PARA LAS INTERVENCIONES EN EL ACOSO

Los niños y los adolescentes que afrontan problemas de acoso como espectadores están atrapados en un dilema social. Por un lado, entienden que el acoso está mal y les gustaría hacer algo para pararlo, pero, por otro, se esfuerzan para asegurarse su propio estatus y su seguridad en el grupo de iguales. Sin embargo, si menos chicos recompensaran y reforzaran al acosador, y si el grupo rechazara asignar un alto estatus a aquellos que acosan, estos perderían una recompensa importante por el acoso a los demás.

Los espectadores podrían ser más fáciles de influir a través de ciertas intervenciones que por las conductas de los acosadores. Los espectadores a menu do piensan que el acoso es malo, se sienten mal por la víctima y les gustaría hacer algo para ayudarla. Materializar las actitudes que ya existen en una conducta es una tarea desafiante. Sin embargo, puede ser un objetivo más realista que tratar de influir en un acosador individual, solamente por medio de sanciones por parte de los adultos. De hecho, al hacer que surjan las actitudes privadas de los espectadores (por ejemplo, haciéndoles a los chicos conscientes de lo que otros piensan realmente sobre el acoso), reduciría la «ignorancia pluralista»; puede ser esta una cuestión clave en las intervenciones en contra del acoso.

Movilizar al grupo de iguales para que apoye a la víctima es crucial para reducir los efectos adversos de quienes son victimizados. La victimización es un ataque, a menudo exitoso, al estatus de la víctima pero también a su necesidad de pertenencia

(Hawker y Boulton, 2001). Se ha demostrado que tener amistades protectoras en la clase reduce la probabilidad de una mayor victimización, así como de sus efectos negativos, especialmente cuando los amigos poseen características protectoras (Hodges, Boivin, Vitaro y Bukowski, 1999). Incluso, tener un solo defensor reduce las consecuencias negativas de la victimización (Sainio et al., 2011).

El hecho de que los niños conozcan la importancia y eficacia que tiene el rol que ellos pueden desempeñar en el proceso de acoso, así como el aumento de su comprensión empática de la situación de la víctima, puede reducir el acoso. Sin embargo, dado que la autoeficacia para defenderse es un importante factor que facilita las conductas de defensa, se debería enseñar a los alumnos estrategias para apoyar a la víctima y alentar la toma de decisiones en común (Pöyhönen et al., en prensa; Pöyhönen y Salmivalli, 2008).

Una vez que la estructura de recompensas de la clase cambia, apoyar y defender a la víctima puede suponer refuerzos y recompensas. Centrarse en los espectadores no significa que no haya que intervenir con los acosadores. Se necesitan intervenciones tanto generales como concretas para poner fin de forma efectiva al acoso. Cuando el acoso llega a conocimiento de los adultos, el caso particular no debería ser manejado de forma conjunta en la clase, sino en debates privados en los que se dejara claro que el acoso no está tolerado (Olweus, 1991). Para mayor ayuda sería interesante hablar con compañeros de la víctima que tengan actitudes prosociales, que tengan un alto estatus relativo y que estén dispuestos a apoyar a las víctimas que lo necesitan (Salmivalli, Kárná y Poskiparta, 2010a).

Se ha evaluado un programa reciente antiacoso finlandés, KiVa (http://www.kivakoulu.fi/there-is-no-bullying-in-kiva-school), que se utiliza ampliamente en colegios de integración de Finlandia (Salmivalli, Kárná y Poskiparta, 2010a, 2010b). Se basa en los principios anteriormente mencionados. Este programa ha demostrado ser muy exitoso para reducir el acoso y la victimización pero también para aumentar la empatía hacia las víctimas, la autoeficacia relacionada con la defensa y el apoyo de iguales proporcionado a las víctimas (Kárná et al., 2011). Los mecanismos subyacentes a estos cambios se están investigando y los descubrimientos probablemente ayudarán a comprender mejor los procesos grupales implicados en el acoso. Si los compañeros son parte del problema, también pueden ser parte de la solución.

5.9. CONCLUSIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS

Si se tiene en cuenta la bibliografía existente sobre este tema, parece justificado argumentar que ser acosado es mucho más que una mera serie de interacciones

agresivas o que una relación diádica dañina entre el acosador y la víctima. A menudo estas situaciones tienen muchas consecuencias sociales dentro del grupo, que irán empeorando con el tiempo. Muchos chicos no implicados directamente pueden reaccionar de forma que no son solo recompensantes para los acosadores, sino que además sus conductas pueden resultar desalentadoras para las víctimas, como reírse de ellas en los momentos de humillación (Salmivalli et al., 1996).

A pesar de haberse realizado muchos estudios descriptivos sobre las actitudes, intenciones y posiciones sociales de los chicos que se comportan de maneras diferentes durante los incidentes de acoso, aún no se conocen bien los procesos grupales que potencian el acoso y que lo mantienen. Se han sugerido diferentes modos de influencia del grupo, pero raramente han sido sometidos a controles empíricos rigurosos. Se ha mostrado, sin embargo, que los chicos que pertenecen a pandillas acosadoras aumentan sus conductas de acoso con el tiempo, posiblemente porque reciben recompensas recíprocas y reforzamiento mutuo por tales conductas. Otros chicos pueden imitar la conducta de los acosadores, porque perciben que estos son populares, desean ser aceptados e incluidos en su grupo para ganar estatus. Finalmente, dado que los acosadores son dominantes y populares están en una posición que puede ejercer influencia en un grupo más amplio de compañeros de clase, incluso en aquellos a los que les gustaría hacer algo para ayudar a las víctimas. Por ejemplo, la influencia que tiene la empatía de un chico concreto en su conducta de ayuda al acosado está influida por el contexto del grupo. Algunos contextos de clase inhiben, incluso, a los chicos con un alto grado de empatía a la hora de ayudar a sus iguales más vulnerables.

Hasta ahora hay muchas más ideas con respecto a la implicación del grupo en el acoso que estudios empíricos que lo hayan comprobado. Además, la mayoría de los estudios existentes sobre la participación del grupo en el acoso escolar son transversales. Se necesitan diseños longitudinales para ser capaces de distinguir los antecedentes de las conductas de los espectadores de sus consecuencias y para poder distinguir los efectos producidos por la selección de los relizados por la socialización del grupo de iguales. Es necesario entender los mecanismos que subyacen a tales efectos (por ejemplo, cuáles son las bases para la selección; qué efectos produce la socialización de los grupos de iguales), y comprender cómo los diferentes ambientes del aula contribuyen a los cambios que se dan tanto en las actitudes como en las conductas relacionadas con el acoso escolar.

BIBLIOGRAFÍA

ALSAKER, F. y NÁGELE, C. (2008), «Bullying in kindergarten and prevention», en D.Pepler y W.Craig (eds.), Understanding and Addressing Bullying: An

International Perspective, PrevNet Publication Series, núm. 1, págs. 230-248.

BELLMORE, A., WITKOw, M., GRAHAM, S. y JUVONEN, J. (2004), «Beyond the individual: The impact of ethnic context and classroom behavioral norms on victims' adjustment», Developmental Psychology, núm. 40, págs. 1159-1172.

BJORKQVIST, K., EKMAN, K. y LAGERSPETZ, K. M. J. (1982), «Bullies and victims: their ego picture, ideal ego picture, and normative ego picture», Scandinavian Journal of Psychology, núm. 23, págs. 307-313.

BOULTON, M. J., TRUEMAN, M. y FLEMINGTON, I. (2002), «Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences», Educational Studies, núm. 28, págs. 353 - 370.

CARAVITA, S., DIBLASIO, P. y SALMIVALLI, C. (2009), «Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying», Social Development, núm. 18, págs. 140-163.

DARLEY, J. M. y LATANÉ, B. (1968), «Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsability», Journal of Personality and Social Psychology, núm. 8, págs. 377-3 83.

DIJKSTRA, J. K., LINDENBERG, S. y VEENSTRA, R. (2008), «Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection», Journal of Abnormal Child Psychology, núm. 36, págs. 1289-1299.

DO GE, K. (1991), «The structure and function J reactive and proactive aggression», en D.Pepler y K.Rubin (eds.), The Development and Treatment of Childhood Aggression, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, págs. 201-218.

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, núm. 53 (6), págs. 1146-1158.

ESPELAGE, D., HoLT, M. y HENKEL, R. (2003), «Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence», Child Development, núm. 74, págs. 205-220.

ESTELL, D., FARMER, T., PEARL, R., VAN ACKER, R. y RODKIN, P (2008), «Social status and aggressive and disruptive behaviors in girls: Individual, group, and classroom differences», Journal of School Psychology, núm. 46, págs. 193 -

212.

GARANDEAU, C. y CILLESSEN, A. (2005), «From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation», Aggression and Violent Behavior, núm. 11, págs. 641-654.

GINI, G., ALBIERO, P., BENELLI, B. y ALTOE, G. (2008), «Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying», Journal of Adolescence, núm. 31, págs. 93-105.

GINI, G., POZZOLI, T., BORGHI, E y FRANZONI, L. (2008), «The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety», Journal of School Psychology, núm. 46, págs. 617-638.

GRAHAM, S. y JUVONEN, J. (1998), «Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis», Developmental Psychology, núm. 34, págs. 587-599.

GRANIC, I. y DISHION, T. (2003), «Deviant talk in adolescent friendships: A step toward measuring a pathogenic attractor process», Social Development, núm. 12, págs. 314-334.

HAWKER, D. y BOULTON, M. (2001), «Subtypes of peer harassment and their correlates», en J.Juvonen y S.Graham (eds.), Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and the Victimized, Nueva York, Guilford Press, págs. 378-397.

HAWKINS, D. L., PEPLER, D. J. y CRAIG, W. M. (2001), «Naturalistic observations of peer interventions in bullying», Social Development, núm. 10, págs. 512-527.

HA ULEY, P. (1999), «The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective», Developmental Review, núm. 19, págs. 97-132.

(2002), «Social dominante and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers», International Journal of Behavioral Development, núm. 26, págs. 167-176.

HEINEMANN, P. - P. (1972), Mobbning. Gruppvdld bland barn och vuxna, Estocolmo, Natur och kultur.

HENRY, D., GUERRA, N., HUESMANN, R., TOLAN, P., VAN ACKER, R. y

ERON, L. (2000), «Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms», American Journal of Community Psychology, núm. 28, págs. 59-81.

HODGES, E. V E., BoivlN, M., VITARO, É y BUKOWSKI, W. (1999), «The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization», Developmental Psychology, núm. 35, págs. 94-101.

HODGES, E. V. E. y PERRY, D. G. (1999), «Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers», Journal of Personality and Social Psychology, núm. 76, págs. 677-685.

HUITSING, G., VEENSTRA, R., SAINIO, M. y SALMIVALLI, C. (en prensa), «"It must be me" or "It could be them?" The impact of the social network position of buh es and victims on victims' adjustment», Social Networks.

ISAACS, J., HODGES, E. y SALMIVALLI, C. (2008), «Long-term consequences of victimization: a follow-up from adolescence to young adulthood», European Journal of Developmental Science, núm. 2, págs. 387-397.

JUVONEN, J. y GALVAN, A. (2008), «Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying», en M.Prinstein y K.Dodge (eds.), Peer Influence Processes among Youth, Nueva York, Guilford Press, págs. 225-244.

-(2009), «Bullying as a means to foster compliance», en M.Kern (ed.), Bullying, Rejection, and Peer Victimization: A Social Cognitive Neuroscience Perspective, Nueva York, Springer Publishing, págs. 299-318.

JUVONEN, J., GRAHAM, S. y SCHUSTER, B. (2003), «Bullying among young adolescents: The strong, weak, and troubled», Pediatrics, núm. 112, págs. 1231-1237.

JUVONEN, J. y Ho, A. (2008), «Social motives underlying disruptive behavior across middle grades», Journal of Youth and Adolescence, núm. 37, págs. 747-756.

KALTIALA-REINO, R., RIMPELA, M., RANTANEN, P. y RIMPELA, A. (2000), «Bullying at school - an indicator of adolescents at risk for mental disorders», Journal of Adolescence, núm. 23, págs. 661-674.

KÁRNÁ, A., SALMIVALLI, C., POSKIPARTA, E. y VOETEN, M. J. M. (2008), «Do bystanders influence the frequency of bullying in a classroom?», The XIth

EARA Conference, Turín.

KÁRNÁ, A., VOETEN, M., LITTLE, T., POSKIPARTA, E., KALJONEN, A. y SALbIIVALLI, C. (2011), «A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program», Child Development, núm. 82, págs. 311-330.

KARNA, A., VOETEN. M., POSKIPARTA, E. y SALMIVALLI, C. (2010), «Vulnerable children in different classrooms: Classroom-level factors moderate the effect of individual risk on victimization», Merrill-Palmer Quarterly, núm. 56, págs. 261-282.

KELTNER, D., GRUENFELD, D. H. y ANDERSON, C. (2003), «Power, approach, and inhibition», Psychological Review, núm. 110, págs. 265-284.

LADD, G. y TROOP-GORDON, W'(2003), «The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems», Child Development, núm. 74, págs. 1344-1367.

LAFONTANA, K. y CILLESSEN, A. (2009), «Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence», Social Development, published online January 2009, do¡: 10.1111/j. 1467-9507.2008.00522.x.

MOFFITT, T. (19 3), «Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy», Psychological Review, núm. 100, páginas 674-701.

NANSEL, T. R., CRAIG, W, OVERPECK, M. D., SALUJA, G. y RUAN, W. J. (2004). «Crossnational consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment», Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, núm. 158, Health Behavior in School-Aged Children Bullying Analyses Working Group, págs. 730-736.

NISMNA, A. y JUVONEN, J. (2005), «Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school», Child Development, núm. 76, págs. 435-450.

OLTHOF, T. y GoosSENS, E (2008), «Bullying andthe need to belong: Ear1y adolescents' bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particularclassmates», Social Development, núm. 17, págs. 24-46.

OLWEUS, D. (1978), Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys, Washington, DC, Hemisphere.

-(1991), «Bully-victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program», en D.Pepler y K.Rubin (eds.), The Development and Treatment of Childhood Aggression, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, págs. 411-448.

-(1994), «Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program», en L.R.Huesmann (ed.), Aggressive Behavior: Current Perspectives, Nueva York, Plenum Press, págs. 97-130.

(2001), «Peer harassment: A critical analysis and some important issues», en J.Juvonen y S.Graham (eds.), Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized, Nueva York, Guilford Press.

OsTVIK, K. y RUDMIN, E (2001), «Bullying and hazing among Norwegian army soldiers: Two studies of prevalence, context, and cognition», Military Psychology, núm. 13, págs. 17-39.

PELLEGRINI, A. D., BARTINI, M. y BROOKS, E (1999), «School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence», Journal of Educational Psychology, núm. 91, págs. 216-224.

PELLEGRINI, A. D. y LONG, J. D. (2002), «A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school», British Journal of Developmental Psychology, núm. 20, págs. 259-280.

PERRY, D., KUSEL, S' y PERRY, L. (1988), «Victims of peer aggression», Developmental Psychology, núm. 24, págs. 807-814.

PÓYH0NEN, V., JUVONEN, J. y SALMIVALLI, C. (2010), «What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors», MerrillPalmer Quarterly, núm. 56, págs. 143-163.

-(en prensa), «What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors», Merrill-Palmer Quarterly.

PóYHóNEN, V., KARNÁ, A. y SALMIVALLI, C. (julio de 2008), Classroom-level Moderators of the Empathy-defending Link, The 20th Biennial ISSBD Meeting, Würzburg, Alemania.

PóYHÓNEN, V. y SALMIVALLI, C. (2008), «New directions in research and practice addressing bullying: focus on defending behavior», en D.Pepler y W.Craig

(eds.), An International Perspective on Understanding and Addressing Bullying, PREVNet publication series, núm. 1, págs. 6-43.

PRENTICE, D. (2008), «Mobilizing and weakening peer influence as mechanisms for changing behavior: Implications for alcohol intervention programs», en M.Prinstein y K.Dodge (eds.), Peer Influence Processes Among Youth, Nueva York, Guilford Press, págs. 161-180.

PRINSTEIN, M. 'Y DODGE, K. (2008), «Current issues in peer influence research», en M.Prinstein y K.Dodge (eds.), Peer Influence Processes Among Youth, Nueva York, Guilford Press, págs. 3-13.

RIGBY, K. y JOHNSON, B. (2006), «Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied», Educational Psychology, núm. 26, págs. 425-440.

RIGBY, K. y SLEE, P. T., (1991), «Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims», Journal of Social Psychology, núm. 131, págs. 615-627.

RIVERS, I. y SMITH, P. K. (1994), «Types of bullying behaviour and their correlates», Aggressive Behavior, núm. 20, págs. 359-368.

RODKIN, P. y FARMER, T. (2000), «Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations», Developmental Psychology, núm. 36, págs. 14-24.

RODKIN, P., FARMER, T., PEARL, R. 'y VAN ACKER, R. (2006), «They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls», Social Development, núm. 15, págs. 175-204.

SAINIO, M., VEENSTRA, R., HUITSING, G. y SALMIVALLI, C. (2011), «Victims and their defenders: Adyadic approach», International Journal of Behavioral Development, núm. 35, págs. 144-15 1.

SALMIVALLI, C., HUTTUNEN, A. y LAGERSPETZ, K. (1997), «Peer networks and bullying in schools», Scandinavian Journal of Psychology, núm. 38, págs. 305-312.

SALMIVALLI, C. e ISAACS, J. (2005), «Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self - and peer-perceptions», Child Development, núm. 76, págs. 1161-1171.

SALMIVALLI, C., KiiRNÁ, A. y POSKIPARTA, E. (2010a), «From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program», en S.Shimerson, S.Swearer y D.Espelage (eds.), The Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective, Nueva York, Routledge, páginas 441-454.

(2010b), «Development, evaluation, and diffusion of a national anti-bullying program (KiVa)», en B.Doll, W.Pfohl y j. Yoon (eds.), Handbook of Youth Prevention Science, Nueva York, Routledge.

SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJóRKQVIST, K., OSTERIMAN, K. y KAUKIAINEN, A. (1996), «Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group», Aggressive Behavior, núm. 22, págs. 1-15.

SALMIVALLI, C., LAPPALAINEN, M. y EAGERSPETZ, K. (1998), «Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up», Aggressive Behavior, núm. 24, págs. 205-218.

SALMIVALLI, C y NIEMINEN, E. (2002), «Proactive and reactive aggression in buh es, victims, and bully-victims», Aggressive Behavior, núm. 28, págs. 30-44.

SALMIVALLI, C., OJANEN, T., HAANPÁÁ, J. y PEETS, K. (2005), «"I'm O.K. but you're not" and other peer-relational schemas. Explaining individual differences in children's social goals», Developmental Psychology, núm. 41, págs. 363-375.

SALMIVALLI, C. y PEETS, K. (2009), «Bullies, victims, and bu11y-victim relationships», en K.Rubin, W.Bukowski y B.Laursen (eds.), Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups, Nueva York, Guilford Press, págs. 322-340.

SALMIVALLI, C. y VOETEN, M. (2004), «Connections be1tween attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools», International Journal of Behavioral Development, núm. 28, págs. 246-258.

SALMIVALLI, C., VOETEN, M. y POSKIPARTA, E. (2011), «Bystanders matter: Associations between defending, reinforcing, and the frequency of bullying in classrooms», Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, núm. 40, págs. 668-676.

SCHEITHAUER, H., HAYER, T., PETERMANN, E. yJUGERT, G. (2006),

«Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates», Aggressive Behavior, núm. 32, págs. 261-275.

SCHUSTER, B. (2001), «Rejection and victimization by peers: Social perception and social behavior mechanisms», en J.Juvonen y S.Graham (eds.), Peer harassment in school: The Plight of the Vulnerable and Victimized, Nueva York, Guilford Press, págs. 290-309.

SCH VI TZ, D., DODGE, K., HUBBARD, J., CILLESSEN, A., LEMERISE, E. y BATEMAN, H. (1998), «Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups», Journal of Abnormal Child Psychology, núm. 26, págs. 431-440.

SENTSE, M., SCHOLTE, R., SALMIVALLI, C. y VOETEN, M. (2007), «Person-group dissimilarity in involvement in bullying and its' relation with social status», Journal of Abnormal Child Psychology, núm. 35, págs. 1009-1019.

SIJTSEMA, J., VEENSTRA, R., LINDENBERG, S. y SALMIVALLI, C. (2009), «An empirical test of buh es' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige», Aggressive Behavior, núm. 35, págs. 57-67.

SMITH, P. K. 'y SHARP, S. (eds.) (1994), School Bullying: Insights and Perspectives, Londres, Routledge.

SUTTON, J., SMITH, P. K. y SWETTENHAM, J. (1999), «Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?», British Journal of Developmental Psychology, núm. 17, págs. 435-450.

TANI, E, GREENMAN, P. S., SCHNEIDER, B. H. y FREGOSO, M. (2003), «Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents», School Psychology International, núm. 24, págs. 131-146.

TER[1SAHJO, T. y SALMIVALLI, C. (2003), «"She is not actually bullied." The discourse of harassment in student groups», Aggressive Behavior, núm. 29, págs. 134-154.

TURNER, J. (1991), Social Ínfluence, Belmont, CA, Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

VEENSTRA, R., LINDENBERG, S., OLDEHINKEL, A. J., DE WINTER, A. E, VERHULST, E C. y OR±MEL, J. (2005), «Bullying and victimization in

elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents», Developmental Psychology, núm. 41, págs. 672-682.

VEENSTRA, R., LINDENBERG, S., ZIJLSTRA, B. J. H., DE WINTER, A. E, VERHULST, E C. y ORMEL, J. (2007), «The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual perspective theory», ChildDevelopment, núm. 78, págs. 1843-1854.

WARDEN, D. y McKINNON, S. (2003), «Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies», British Journal of Developmental Psychology, núm. 21, págs. 367-385.

WHITNEY, I. y SMITH P. K. (1993), «A survey of the nature and extent of bullying in primary and secondary schools», Educational Research, núm. 35, págs. 34-39.

WITVLIET, M., OLTHOF, T., HOEKSMA, J., SMITS, M., KOOT, H. y GooSSENS, E (2009), «Peer group affiliation of children: The role of perceived popularity, likeability, and behavioral similarity in bullying», Social Development. Published online March 2009, do¡: 10.1111/j.1467-9507.2009.00544.x.

WRIGHT,J., GIA±MMARINO, M. y PARO, H. (1986), «Social status in small groups: Individual group similarity and the social "misfit"», Journal of Personality and Social Psychology, núm. 50, págs. 523-536.

YANG, A. y SALMIVALLI, C. (under review), «Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims».

CAPÍTULO 6

El *bullying* homofóbico[1]

IAN RIVERS

Universidad Brunel de Londres

i Traducción: Sergio Vera (Universidad de Castilla-La Mancha).

El bullying homofóbico se define corno cualquier forma de agresión física (golpear, patear, dar puñetazos), verbal (insultar o etiquetar) o social (siendo ignorado o excluido del grupo) cometida por uno o más individuos (normalmente iguales) contra una o más personas, a causa de su orientación sexual real o percibida, o porque las víctimas muestran conductas que no son consideradas típicas de su sexo (Rivers, Duncan y Besag, 2007).

De forma más general, la homofobia, origen del bullying homofóbico, es una actitud o una creencia que promueve o sostiene la discriminación contra personas consideradas lesbianas o gays, pero también contra aquellos considerados bisexuales, transexuales y, por supuesto, intersexuales. Entre niños, el bullying homofóbico tiene una expresión muy diferente a otras formas de bullying: tiende a ser cometido por grupos de iguales, no individuos; a menudo se produce dentro de una clase, y rara vez es cometido por niños mayores (Rivers, 2011). Por ejemplo, los chicos informan que son más insultados o ridiculizados públicamente que las chicas, especialmente en aulas y pasillos del centro. La violencia física es también común y, normalmente, es cometida por chicos animados por otros compañeros de clase, tanto chicos como chicas. Entre estas últimas, el bullying homofóbico implica la propagación de rumo res y el aislamiento social. Es difícil de identificar y para muchos jóvenes difícil de informar. Por ello, a menudo pasa desapercibido dentro de los centros (Rivers y Cowie, 2006).

6.1. UN REPASO A LA INVESTIGACIÓN

En uno de los mayores estudios llevados a cabo en el Reino Unido hasta la fecha, 1.145 estudiantes lesbianas, gays y bisexuales (LGB) matriculados en institutos y facultades participaron en una encuesta acerca de sus experiencias educativas (véase Hunt y Jensen, 2007). En total, el 65 por 100 de los estudiantes que asistían a centros y facultades estatales dijeron haber sido acosados por su orientación sexual (y la cifra ascendió a un 75 por 100 entre aquellos estudiantes que asistían a centros vinculados

a organizaciones religiosas como la Iglesia católica). En una encuesta de homofobia en centros del Reino Unido (véase Warren, 1984), Ellis y High (2004) encontraron que habían aumentado las conductas de acoso efectuadas contra jóvenes LGB. Compararon su muestra de 384 jóvenes LGB encuestados en 2001 con los datos recogidos dos décadas antes por Warren. Los resultados sugirieron que casi se habían cuadruplicado, con respecto al estudio de 1984, las probabilidades de que los jóvenes LGB informasen sentirse más aislados dentro del centro. En este estudio se comprobó que era cinco veces más probable que informasen ser víctimas de acoso verbal, siete veces más de ser molestados, tres veces más de ser víctimas de agresiones físicas, cinco veces más de ser excluidos de su grupo por otros iguales y casi nueve veces más de informar sentirse «presionados para encajar».

Entre 2002 y 2007 se efectuaron dos estudios a gran escala sobre bullying y discriminación en centros de Secundaria del norte de Inglaterra. Comparando datos de un estudio llevado a cabo en 2003 (N = 1.896; 1.026 chicos y 870 chicas) con otro de 2006 (N = 2.949; 1.459 chicos y 1.490 chicas), Rivers y Noret (2007) descubrieron que las tasas de bullying homofóbico aumentaron de un 3,2 por 100 a un 4,3 en chicos, y de un 0,8 a un 3 por 100 en chicas. Sin embargo, los informes de agresión han caído desde un 4 por 100 a un 1,7 por 100 en chicos y de un 2,6 a un 1,0 por 100 en chicas. De aquellos chicos que tomaron parte en el bullying homofóbico (como víctima, agresor o espectador), la forma de agresión más mencionada dentro del centro fue la violencia física. Entre las chicas, la propagación de rumores fue la forma más extendida de agresión, seguida del insulto y el aislamiento social.

En Estados Unidos, en una encuesta estatal realizada a 237.544 estudiantes de doce a diecisiete años, procedentes de centros de toda California, se les solicitó que hablaran de sus experiencias con el bullying, incluyendo el bullying homofóbico. Los investigadores encontraron que un 7,5 por 100 de su población había sido víctima de bullying homofóbico. En este estudio, dos de cada tres estudiantes considerados lesbiana, gay, bisexual o transexual (LGBT) habían sido victimizados por su orientación sexual real o percibida (Coalición de Centros Seguros de California & Centro 4-H para el desarrollo juvenil, Universidad de California, Davis, 2004). Los investigadores definieron el bullying como «ser empujado, golpeado, amenazado, ofendido, molestado, o que te hagan otras cosas repetidamente» (pág. 6). Sus datos indicaron que los alumnos que habían sido acosados por su orientación sexual real o percibida habían recibido calificaciones más bajas por su trabajo (aprobado o inferior) que sus iguales no acosados (un 24 por 100 frente a un 17 por 100). Las víctimas también informaron haber faltado a clase «durante los últimos 30 días» porque se sentían en peligro (un 27 por 100 frente a un 7 por 100), y tenían el doble de posibilidades de tomar parte en conductas de riesgo (por ejemplo, abuso de

sustancias, conducir bajo la influencia del alcohol o ser pasajero de un coche en el que el conductor hubiera consumido alcohol). También informaron haber sido amenazados o heridos por alguien armado (un 28 por 100 frente a un 5 por 100), y estar más dispuestos a portar armas para protegerse (un 19 por 100 frente a un 5 por 100).

Un hallazgo clave del estudio de California fue que no todos los alumnos víctimas de bullying homofóbico eran LGBT. En algunos casos, fueron acosados sencillamente por ser percibidos como diferentes de algún modo, hecho que fue atribuido a su orientación sexual. Como los investigadores todavía no se han planteado por qué los estudiantes emplean la orientación sexual como una señal de individualidad para determinar quién merece gozar de favor y quién no, parece probable que las declaraciones vertidas por los líderes comunitarios, políticos y religiosos sobre la anormalidad de la homosexualidad desempeña un papel significativo a la hora de promover actitudes contra los LGBT, así como la reticencia a intervenir por parte de alumnos y profesores cuando tiene lugar el acoso.

6.2. ¿POR QUÉ EXISTE EL BULLYING HOMOFÓBICO?

Como se ha comentado anteriormente, el bullying homofóbico continúa porque no siempre es condenado por aquellos que tienen posición y poder sobre otros. Por ejemplo, en los Estados Unidos, en el estado de Tennessee, los legisladores han tratado de prohibir la expresión de actitudes y creencias políticas, filosóficas y religiosas personales que puedan hacer que los jóvenes se sientan «inquietos» o «incómodos» en el centro (Rivers, 2012). En el mismo estado, los legisladores han aprobado el «proyecto de ley no digas gay» («Don't Say Gay Bill»), que prohíbe las referencias o declaraciones (incluyendo material educativo) que mencionen cualquier otra orientación sexual aparte de la heterosexualidad. Aunque han surgido diversas campañas tratando de oponerse a las dos leyes, lo han hecho en un momento en que hay un significativo empuje de las organizaciones religiosas en contra del apoyo a la igualdad de los LGBT. Más aún, remontándonos a 1986, la Iglesia católica dio orientaciones muy claras a sus sacerdotes sobre cómo abordar la homofobia y el bullying homofóbico.

Neil Duncan, un investigador con sede en el Reino Unido, ha sugerido que una de las razones por las que el bullying homofóbico existe es porque los profesores asumen que los estudiantes se convertirán en adultos sexualmente responsables (normalmente heterosexuales), que mantendrán al menos una relación íntima duradera con un miembro del sexo opuesto, fundarán una familia y vivirán relativamente libres de acoso (Duncan, 1999). Por ello, este autor defiende que los centros han adoptado un «enfoque de impacto mínimo» para tratar los temas

relacionados con la sexualidad y la orientación sexual. La salud sexual de los LGBT nunca se aborda en la escuela y debería extenderse el debate dentro de clase a diferentes tipos de familias o relaciones. A menudo, los profesores se descubren tratando las cuestiones de forma incómoda, porque creen o disponen de escasa información para llevar a cabo un debate con los estudiantes que incluya la cuestión de la homosexualidad. Duncan continúa defendiendo que dentro de los centros el silencio rodea al reconocimiento de que existe atracción entre miembros del mismo sexo. Sugiere que los centros asumen las actitudes y creencias negativas y hostiles acerca de la homosexualidad que existe dentro de las familias, las comunidades locales, la televisión y, por supuesto, Internet. Cuando los estudiantes dejan la escuela, esos prejuicios e intolerancias, más que desaparecer, se han reforzado mediante el silencio. De modo que se perpetuarán en la vida social y cultural de otra generación. Pero ¿cómo es el bullying homofóbico y por qué ha cobrado tanta importancia dentro de la cultura escolar?

En el primer estudio centrado en la naturaleza del bullying y sus efectos a largo plazo, se analizaron los nombres y etiquetas empleados para victimizar a los jóvenes (véase Rivers, 2001). Históricamente, entre los hombres gays y bisexuales, los calificativos han tendido a centrarse en conceptos relacionados con la enfermedad (por ejemplo, «sidoso»), la anormalidad (por ejemplo, «pervertido», «maricón»), la atipicalidad del género (por ejemplo, «reina») y la conducta sexual (por ejemplo, «violador»). Rigby (1997) sugirió que la aparición del VIH/ sida tuvo un impacto significativo sobre el acoso, en la medida en que aquellos nombres y etiquetas referidas a aspectos del sexo gay hicieron de los destinatarios de dichos insultos auténticos marginados entre los marginados, al tiempo que desviaban las críticas de los chicos que los usaban (reforzando su heterosexualidad). Por ello, llamar «gay» a otro se convirtió no solo en un método por el que los chicos identificaban y etiquetaban a aquellos que no se ajustaban al patrón establecido, sino que también era una forma de subrayar el hecho de que ellos sí lo hacían. Desde un punto de vista teórico, esta forma de insulto está muy próxima a la creencia del sociólogo Erving Goffinan (1968) de que existe un «ideal» subliminal dentro de la sociedad que todos tienen que demostrar o pretender lograr para no hacer frente al ridículo y a la crítica de los demás.

6.3. EL IMPACTO DEL BULLYING HOMOFÓBICO

En una encuesta telefónica nacional con 760 jóvenes americanos elegidos al azar, llevada a cabo en nombre de la Asociación Nacional de Salud Mental, el 98 por 100 de los encuestados dijeron haber escuchado a otros estudiantes utilizar expresiones homofóbicas en el centro, y un 51 por 100 haberlo hecho a diario (International

Communications Research, 2002). Poteat y Espelage (2005) encontraron que el 60 por 100 de su muestra, 191 estudiantes de entre sexto y octavo grado (once-catorce años), informaron haber recibido algún calificativo homofóbico, al menos una vez durante la semana previa a la encuesta.

Las consecuencias de no oponerse a la homofobia cuando aparece en los centros están bien documentadas. Por ejemplo, Hershberger y D'Augelli (1995) encontraron que de su muestra de jóvenes estadounidenses LGBT el 42 por 100 informaron haber intentado suicidarse al menos en una ocasión, cifra que se ha visto reflejada en un estudio más reciente en California, donde un 45 por 100 de las víctimas de acoso a causa de su orientación sexual real o percibida informaban haberse planteado seriamente el suicidio durante los últimos 12 meses, y un 35 por 100 estar planeándolo (las cifras para los estudiantes que no eran acosados fue de 9 y 4 por 100, respectivamente) (Coalición de Centros Seguros de California & Centro 4-H para el desarrollo juvenil, Universidad de California, Davis, 2004).

En un estudio retrospectivo realizado en el Reino Unido, Rivers (2001) descubrió que el 53 por 100 de las antiguas víctimas recordaron haber sopesado la posibilidad de autolesionarse o suicidarse como consecuencia directa de uno o más episodios de acoso. El 52 por 100 realizaron al menos un intento, y tres cuartas partes de ellos (30 por 100) lo intentaron en más de una ocasión (la media para este grupo fue de cuatro intentos).

Hershberger y D'Augelli (1995) también señalaron que algunos participantes mostraban indicios de depresión y ansiedad, incluso después de haber abandonado el centro. En el estudio de California, el 55 por 100 de los participantes que informaron ser acosados por su orientación sexual real o percibida también dieron muestras de síntomas de depresión. En el Reino Unido, en una investigación con 116 antiguas víctimas de bullying homofóbico (que incluía a tres grupos de referencia: heterosexuales acosados dentro del centro, heterosexuales no acosados, y lesbianas, gays y bisexuales no acosados) Rivers (2006) también encontró tasas más altas de depresión, ansiedad y hostilidad entre las antiguas víctimas pero solo en comparación con los heterosexuales no victimizados. Este estudio demostró que el bullying, sin importar su motivación, estaba relacionado con el bienestar psicológico y la salud mental en años posteriores. Además, puede influir profundamente sobre el modo en que la gente interactúa con otros a diario. Por ejemplo, en un estudio cualitativo sobre el efecto que el bullying homofóbico tiene sobre la vida de las víctimas, Rivers (2011) analizó algunas estrategias de afrontamiento empleadas por 16 lesbianas y gays para evitar el acoso de los iguales durante su juventud. Mientras que algunos trataban de esconderse durante los descansos y el almuerzo, otros dijeron haberse

pasado toda su escolaridad tratando de no llamar la atención:

> Creo que mi meta en la vida era pasar todo lo desapercibido que me fuera posible [...1. Así que quería [...1 confundirme con el entorno. Me parece que tuve unas cuantas amistades, pero no eran especialmente íntimas. Así es como pasó. Hubo momentos en que, ya sabes, confundirme con el entorno no funcionó realmente. Y así es como transcurrieron esos cinco años, supongo (James).

Algunos hombres gays dijeron que, cuando eran estudiantes, trataron de dejar patente su heterosexualidad, tanto peleando con otros chicos como echándose novias: «Siempre fingí ser heterosexual. Era ridículo [...]. Había una chica de mi clase [...]. Fingí que era mi novia y ella continuó con la farsa» (Matthew).

Para la mayoría de las víctimas de bullying homofóbico entrevistadas, la escuela fue una experiencia solitaria. Aquellos que tenían grupos de amigos eran de fuera del centro: «Me parece que tuve unas cuantas amistades, pero no eran especialmente íntimas [...]. En el fondo, soy bastante tímido e inseguro y, aunque a lo mejor otras personas presentan estos mismos rasgos, yo los tengo mucho más marcados que otras personas» (James).

Claramente, la mayor preocupación para los jóvenes que son LGBT y no se encuentran marginados dentro del centro es ser descubiertos. Intentan disimular los rasgos conductuales y gestos que pueden alertar a los iguales de su orientación sexual. Frable, Platt y Hoey (1998) han defendido que el grado en que una persona constituye un miembro visible de un grupo minoritario puede tener impacto sobre la autoaceptación, el bienestar inmediato y la propensión a padecer problemas mentales a largo plazo. Es más, como postula Duncan (1999), pese a sus intentos por mantenerlo oculto, la orientación sexual asumida o percibida es un tema conocido y comentado públicamente dentro del centro, de modo que no siempre es posible esconderse.

De acuerdo con Berkowitz (1993), el dolor emocional asociado a la exclusión social por parte de los iguales puede desencadenar conductas defensivas, tanto «rápidas» como «altamente reactivas» (MacDonald y Leary, 2005, página 202). Twenge, Baumeister, Tice y Stuck (2001) encontraron que, cuanto mayor es la exclusión social, más agresiva será la conducta de las víctimas. Este hecho fue respaldado por Rivers (2001), que señaló que la hostilidad interiorizada estaba significativamente relacionada con experiencias de bullying homofóbico durante la infancia y adolescencia.

6.4. IMPACTO DEL BULLYING HOMOFÓBICO SOBRE LAS FAMILIAS

Hasta el momento hay muy pocos estudios que se hayan centrado en el impacto del bullying homofóbico sobre las familias de las víctimas. En un estudio realizado por Rivers (2011), se solicitaba a los padres que relatasen sus experiencias para tratar de frenar el acoso a sus hijos. Una madre contó:

> Estoy enfadada por haber sido tan «invalidada» por un sistema educativo tan poco compasivo. Ignoraba que también existiese alguna fuente de apoyo para mí o para ella (mi hija). Mi exmarido se sentía incómo do tratando cuestiones relacionadas con la orientación sexual o con la autoridad. Ahora estoy horrorizada de mi propia ineptitud y de la del centro (pág. 118).

Reflexionando acerca de su error al ayudar a su hija bisexual, la descripción que esta madre hace de sí misma (como «invalidada») refuerza la idea de que los centros tienen poder para decidir si hacer frente o no al bullying homofóbico. Esto, sin embargo, no es inusual en muchas de las historias escritas por los padres. Por ejemplo, una madre describió su impotencia cuando su hijo volvió a casa quejándose de que había sido acosado por un profesor:

> Hablé con otros profesores sobre ello y me dijeron que él (el profesor) también era así dentro de la sala de profesores. El profesor homofóbico era el ayudante de la directora y, como esa semana se casaban, no pude hablar con ninguno de ellos personalmente. Ojalá me hubiera quejado a sus superiores. Supongo que tenía miedo de que mi hijo no pudiera soportarlo, dado que se encontraba a merced del profesor y podía sufrir represalias. Quería ir y explicarle el daño que había causado (Rivers, 2011, pág. 118).

La impotencia era común en las historias narradas por los padres. Sin embargo, no todos sabían que sus hijos estaban siendo acosados. De hecho, para algunos, descubrir que sus hijos habían sido víctimas de bullying homofóbico constituyó un shock y puso a prueba sus propias percepciones sobre su habilidad como padres:

> Me avergüenza reconocer que no fui realmente consciente de lo que tenía que aguantar dentro de la escuela, ni por el hecho de ser gay y tener que luchar contra su sexualidad, ni por el acoso que a diario soportaba. Mostraba todas las señales clásicas de un joven en crisis. Lo irónico es que era psicóloga del centro de Secundaria al que mi hijo asistía, y pasé por alto lo que estaba sucediendo. ¿Estaba sorda y ciega? (Rivers, 2011, pág. 119).

¿Qué podría haber hecho esta madre de forma diferente, cuando su hijo relató sus

experiencias escolares? Su historia ilustra cómo trató de ocultar a sus padres su orientación sexual y el acoso que padecía:

> Desde el primer día tuve problemas. No me gustaban las cosas de chicos. Simplemente, odiaba la EF (Educación Física) y cualquier clase de deporte. Mi peor momento en la escuela fue cuando tenía quince años. Estaba totalmente confundido, no tanto por mi sexualidad, sabía que era gay, sino por lo que debería o no hacer al respecto. Me inventaba historias sobre novias. Al mismo tiempo, me sentía profundamente aislado. Era verdaderamente malo en matemáticas y me metieron dentro del grupo de apoyo. Cada clase era como entrar en una especie de agujero negro. Nunca sabía lo que encontraría allí, pero sabía que no sería nada bueno. Una nueva alumna de otro centro, que se incorporó a la clase, trató de hacer que mi vida fuera más infernal de lo que jamás habría creído posible. Me daba puñetazos, me reñía, me pegaba chicles en la ropa y en el pelo. Llegamos a agredimos físicamente. Y, aun así, los profesores no hicieron nada. Al mismo tiempo, dentro de la misma clase había un chico llamado Simon. Simon siempre se sentaba a mi lado y me insultaba. De nuevo, ningún docente hizo o dijo nada. Escribí una redacción sobre un chico gay, que era acosado dentro de la escuela. Obtuve una nota muy alta. Nadie pareció relacionar el personaje ficticio con la gravedad de mi situación. Y, si lo hicieron, nadie trató de ofrecerme ayuda. Si me hubieran ayudado, no sé qué habría hecho.

Rivers y Duncan (2002) estimaron que hasta un tercio de las personas LGBT han sido acosadas en algún momento de su educación, aparentemente a causa de su orientación sexual percibida. Es una cifra alta que sugiere que, al menos a principios de los años 2000, todavía quedaba mucho por hacer para combatir el bullying homofóbico en el Reino Unido. Del mismo modo, en un libro destinado al sistema educativo público de Estados Unidos, donde el bullying homofóbico todavía sigue siendo un problema, Rivers et al. (2007) ofrecieron orientaciones a los padres sobre las características conductuales a las que debían prestar atención, si sospechaban que su hijo estaba siendo acosado por su orientación sexual real o percibida. Recomendaron que estuvieran atentos a los siguientes cambios clave en el comportamiento de un niño o un joven:

6.4.1. Introversión y reclusión

Enfermedades repentinas e inexplicables, que requieren faltar un día a la escuela (con el tiempo veréis que existe un patrón).

Dejarde salir con los amigos por las tardes o fines de semana.

Losamigos dejan de llamar.

Dejade ser invitado o ya no desea acudir a fiestas y bailes.

Notasdel colegio preguntando por deberes olvidados.

Mayorirritabilidad.

Llamadasde teléfono móvil inexplicables (esta forma de acoso está aumentando).

Pintadassobre la mochila, los libros o la ropa.

Inexplicablescortes y moratones.

Rivers et al. (2007) señalaron que, con bastante frecuencia, los profesores también habrán observado estos cambios durante las clases, especialmente en lo que se refiere a la interacción de los estudiantes con sus iguales. Por ello, aconsejan tener una buena relación con los profesores porque ayudará a que los padres tengan una visión holística de las dificultades que sus hijos pueden haberse encontrado. Rivers y colaboradores van más allá, pues sugieren a los padres que quieran cerciorarse de que su hijo o hijos serán educados en un entorno seguro preguntar si se incluye la orientación sexual dentro de sus políticas contra la discriminación y el acoso escolar. Además, se sugieren un buen número de preguntas complementarias que permiten una mayor comprensión sobre cómo maneja el centro los casos de bulling:

¿Sepone en conocimiento del alumnado el procedimiento para informar al profesorado sobre el bullying?

¿Disponeel centro de normas de conducta consensuadas con padres y alumnos?

¿Demuestranlos profesores vigilancia continua y oposición activa al bullying homofóbico?

¿Cómohan sido entrenados los profesores para tratar con el bullying homofóbico? ¿Y quién se ocupó del entrenamiento?

¿Cómose registran y se enfocan los incidentes de bullying homofóbico?

¿Cómose abordaría un caso de bullying homofóbico?

¿Quéintervenciones seguras y no punitivas se emplean cuando se sospecha o se descubre el acoso? ¿Cómo se ponen en práctica dichas intervenciones?

¿Cómose han abordado los incidentes recientes de bullying? ¿Cuáles fueron los resultados?

¿Cómocolaboró el centro con los padres para enfrentarse al bullying?

¿Aquién se deben dirigir dentro del centro cuando surgen cuestiones relacionadas con el bullying?

6.5. CÓMO ENFRENTARSE AL BULLYING HOMOFÓBICO EN LOS CENTROS

Mucha gente todavía mantiene que los temas relacionados con la orientación sexual y la homofobia no deberían tratarse en los centros. Sin embargo, para los padres de estudiantes LGBT o víctimas de bullying homofóbico, ello puede suponer que la única solución a su alcance sea pedir consejo u orientación a la policía, especialmente en casos extremos. En los últimos años, en el Reino Unido y Estados Unidos, las víctimas de bullying homofóbico han llevado a los tribunales a varios centros escolares por no haber cumplido con su deber de preocuparse por proteger a los jóvenes. Un centro de California tuvo que pagar un millón de dólares a un grupo de estudiantes que estaban emprendiendo medidas legales, para evitar ir a juicio. En este caso, uno de los jóvenes que solicitaba una indemnización estaba malherido y había requerido hospitalización.

Estar preparado para afrontar el bullying homofóbico no debe confundirse con polémicas por abordar temas relacionados con la homosexualidad dentro de los centros; tiene más que ver con el derecho de los jóvenes a ser educados sin temor a la discriminación (Rivers et al., 2007). Aunque se han puesto a disposición de los profesores recursos que proporcionaban orientaciones sobre la legislación relevante, temas de discusión y planes que abordan la hornofobia, a lo largo de más de treinta años pocos de ellos han sido respaldados por los gobiernos y se han empleado en serio en las aulas. A día de hoy, en Estados Unidos, la mayoría de los estados cuentan con leyes para hacer frente al bullying en los centros y, en el Reino Unido, las inspecciones educativas ahora incluyen un requerimiento para demostrar cómo se protege y apoya a los alumnos LGBT.

Es importante que los profesores admitan distintos puntos de vista en lo referente a la orientación sexual, que se hable de la homosexualidad dentro del contexto escolar, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de tratar las distintas opiniones que la gente mantiene sobre esta cuestión, así como analizar las actitudes y los sistemas de valores emergentes de los estudiantes. Además, estos temas no deben ser relegados a la Educación Secundaria, sino introducirse poco a poco a lo largo del proceso

educativo de los estudiantes. De hecho, de acuerdo con una revisión de la educación afectivo-sexual en Inglaterra y Gales llevada a cabo en 2002, la Oficina de Evaluación Educativa (Office for Standards in Education, Ofsted) perfiló los principales objetivos vinculados a las relaciones (incluidas relaciones con miembros del mismo sexo) y la discriminación (Ofsted, 2002).

En el Reino Unido la educación se divide en cuatro fases o «etapas clave» (key stages), y cada etapa se vincula a un grupo de edad (véase Rivers, 2011). En la primera etapa (cinco-siete años) se espera que los alumnos con un desarrollo normal sean capaces de demostrar:

Concienciade sus sentimientos hacia otros y de que sus acciones comportan consecuencias para los demás.

Comprensiónde lo que significa amistad y amor y de las diferencias entre ambos.

Posteriormente, en la «segunda etapa clave» (siete-once años), que en el Reino Unido coincide con la Escuela Primaria (desde segundo a sexto grado), también deberían ser capaces de demostrar:

Comprensióndel concepto de relación.

Comprensiónde los tipos de relaciones que pueden tener.

Comprensiónde que las familias pueden ser de diferentes formas y tamaños.

Habilidadpara formarse opiniones y elaborar razonamientos sobre lo que significa la diferencia, tener sus propias ideas acerca de la diferencia y de las opiniones que las sociedades tienen de la diferencia.

Sentirsebien consigo mismo y con los demás, y tener una visión positiva de su valía y de la de los otros.

Comprensióndel impacto emocional que el bullying y, en particular, el bullying homofóbico pueden tener sobre un individuo, un centro y una comunidad.

Concienciade cómo se siente una persona acosada, y proponer medios para hacer frente al problema.

Conforme se hacen mayores y entran en la adolescencia («tercera etapa clave»; once-catorce años, la Middle School o escuela media británica, de sexto a octavo grado), los estudiantes han de ser capaces de

Comprenderla naturaleza emocional de las relaciones con el mismo sexo y el opuesto.

Tomarconciencia de las distintas clases de familias que existen hoy día.

-Comprender el impacto que la sociedad, la religión y la cultura tienen sobre la forma en que viven las personas lesbianas, gays y homosexuales, para así adquirir mayor comprensión sobre por qué hay gente que cree necesario ocultarlo.

Reconocerque las relaciones surgen de distinta forma, y que todas las relaciones que se sustentan en el amor y la devoción valen la pena.

Desarrollaruna comprensión empática de las experiencias de aquellos que han sufrido bullying homofóbico mediante materiales basados en estudios de casos.

Finalmente, a los catorce-dieciséis años («cuarta etapa clave»; coincidiendo con lo que se denomina instituto, highschool, de noveno a décimo grado), deberían ser capaces de

Mejorarla comprensión de los distintos estilos de vida y sexualidades, y de la visión que otros tienen al respecto.

Ofreceruna opinión razonada sobre por qué las personas LGBT son discriminadas, qué motivos sustentan su discriminación y cómo hacerles frente.

Oponersea las conductas ofensivas y contextualizar dicha oposición tomando en consideración la legislación contra la discriminación a causa de la orientación sexual.

Valorarlas aportaciones que los hombres y mujeres LGBT hacen a la sociedad y reflexionar sobre cómo se sentirían si trabajaran con una persona lesbiana, gay o bisexual.

Para alcanzar estos objetivos, los profesores deben incrementar el número de debates sobre las personas LGBT, que pertenecen a la comunidad local. Para ello, los centros deben ser conscientes de la homofobia y de las necesidades de los alumnos LGBT, incluyendo el bullying homofóbico entre las políticas antiacoso. Los alumnos deben saber que la discriminación está mal, y que los profesores actuarán en consecuencia. Estos temas se deben discutir en las reuniones de los claustros, juntas de facultad y jornadas de formación.

Todavía se desconoce si este nuevo sistema de inspección del Ofsted para frenar el bullying homofóbico y proteger a los alumnos LGBT ha sido efectivo (pues comenzó en enero de 2012), pero presenta desafíos considerables para los profesores que ahora deben acreditar ser capaces de incorporar activamen te estas cuestiones a su práctica docente. No obstante, dicho sistema de inspección proporciona una base para evaluar la efectividad de los centros para apoyar a estudiantes de las distintas minorías y combatir todas las formas de acoso.

En resumen, el bullying homofóbico es un fenómeno que está presente en muchos centros de todo el mundo. Los investigadores han evidenciado que puede tener un efecto devastador sobre las víctimas y provocar no solo una pobre salud mental, sino también conductas de autolesión. Equivocarse al atajar el bullying homofóbico desde las políticas no discriminatorias y antiacoso supone aprobar tácitamente la forma de abuso más grave que existe en las escuelas, por lo que es obligación de profesores, padres y estudiantes oponerse a cualquier forma de discriminación en los centros y asegurarse de que todos los jóvenes, sin importar su orientación sexual real o percibida, sean educados en un entorno seguro.

BIBLIOGRAFÍA

BERKOWITZ, L. (1993), «Pain and aggression: Some findings and implications», Motivation and Emotion, núm. 17, págs. 277-293.

DAvis (2004), Consequences of I~arassment Based on Actual or Perceived Sexual Orientation and Gender Non-conformity andStep to Making Schools Safer, San Francisco, California Safe Schools Coalition & 4-H Centre for Youth Development, University of California.

DUNCÁN, N. (1999), Sexual Bullying, Londres, Routledge.

ELLIS, V. y HIGH, S. (2004), «Something more to tell you: Gay, lesbian or bisexual young people's experiences of secondary schooling», British Educational Research Journal, núm. 30, págs. 213-225.

FRABLE, D. E. S., PLATT, L. y HoEY, S. (1998), «Concealable stigmas and positive selfperceptions: feeling better around similar others», Journal of Personality and Social Psychology, núm. 74, págs. 909-922.

GOFFi IAN, E. (1968), Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity, Harmondsworth, Penguin.

HERSHBERGER, S. L. y D'AUGELLI, A. R. (1995), «The impact of victimization

on the mental health and suicidality of lesbian, gay and bisexual youths», Developmental Psychology, núm. 31, págs. 65-74.

HuNT, R. y JENSEN, J. (2007), The School Report: The Experiences of Young Gay People in Britain's Schools, Londres, Stonewall.

INTERNATIONAL COMMUNICATIONS RESEARCH (2002), What Does Gay Mean? Teen Survey, Alexandria, National Mental Health Association.

MACDoNALD, G. y LEARY, M. R. (2005), «Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain», Psychological Bulletin, núm. 131, págs. 202 - 223.

OFSTEI) (2002), Sex and Relationships (HM1443), Londres, Author.

POTEAT, V. P. y ESPELAGE, D. L. (2605), «Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) Scale», Violence and Victims, núm. 20, págs. 513-528.

RIGBY, K. (1997), Bullying in Schools and What to Do about It, Londres, Jessica Kingsley Press.

RivERS, I. (2001), «The bullying of sexual minorities at school: Its nature and long-term correlates», Educational and Child Psychology, núm. 18, págs. 33 - 46.

-(2006), «Homophobic bullying and mental health», Health Psychology Update, núm. 15, págs. 20-23.

-(2011), Homophobic Bullying: Research and Theoretical Perspectives, Nueva York, Oxford University Press.

(2012), «"Tennessee pro-gay bullying bill: Exactly whom is it designed to protect?" 5`January, 2012. Retrieved 17`h March, 2012», http://thenewcivilrightsmo-vement.com/tennessee-pro-bullying-bill -exactly-whom-is-it-designed-to-protect/religion/2012/01/05/32789.

RIVERS, I. y CowIE, H. (2006), «Bullying and homophobia in UK schools: A perspective on factors affecting resilience and recovery», Journal of Gay andLesbian Issue in Education, núm. 3, págs. 11-43.

RivERS, I. y DUNCAN, N. (2002), «Understanding homophobic bullying in schools: Building a sale educational environment for all pupils», Youth and Policy, núm. 75, págs. 30-41.

RiVERS, I., DUNCAN, N. y BESAG, V. E. (2007), Bullying: A Handbook for Rducators and Parents, Westport, Greenwood/Praeger.

RivERS, I. y NORET, N. (2007), «Tackling homophobic bullying: Practical solutions. Presented at the NASUWT Seminar "Tackling Prejudice-Related Bullying"», Europa Hotel, Belfast, 20 de noviembre.

TWENGE, J. M., BAUMEISTER, R. E, TICE, D. M. y STUCKE, T. S. (2001), «If you can't Joro them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior», Journal of Personality and Social Psychology, núm. 81(6), págs. 1058-1069.

WAxmEN, H. (1984), Talking about School, Londres, London Gay Teenage Group.

CAPÍTULO 7

Bullying escolar en Hong Kong, Japón y Corea del Sur[1]

SIU-FUNG LIN, TOMOYUKI KANETSUNA Y SEUNG-HA LEE

Universidad de Birmingham e Instituto Internacional de la juventud (Corea del Sur)

i Traducción: Raúl Navarro (Universidad de Castilla-La Mancha).

En este capítulo se analizan diversas cuestiones relacionadas con el bullying en tres culturas orientales distintas: Hong Kong, Japón y Corea del Sur. Las conductas relacionadas con este constructo son ejemplificadas a través del análisis de su prevalencia en los centros, las características y pautas del bullying, así como las reacciones en los medios de comunicación, los centros educativos y el gobierno.

7.1. EL ACOSO ESCOLAR EN HONG KONG

A pesar de contar con una historia de cien años de colonialismo y educación británica, y una dilatada cultura confuciana (cuestionadas actualmente por la globalización), el carácter de Hong Kong se define más por su «fusión» que por los tópicos relativos a su idioma o al lejano Oriente. Sin embargo, todavía hoy la cultura china permanece muy arraigada en el corazón. Un ejemplo de ello es el usual dialecto dual del chino en la sociedad actual. El cantonés se ha conservado para hablar en la vida cotidiana, mientras que el mandarín se utiliza para la escritura.

El modo de escribir bullying es iii; (hei ling). i)~ (hei) significa «engañar o insultar»; ; (ling) significa «autoritario/despótico». Ambos caracteres tienen significados negativos ya que implican un discurso de poder e intención, y conllevan un desequilibrio de poder entre dos personas o partes. No se especifica el contexto en el que tiene lugar y la combinación de caracteres es utilizada para describir cualquier tipo de bullying y agresión. De acuerdo con el departamento de educación (EDB) de Hong Kong, el bullying escolar es definido como: a) un acto agresivo repetido, b) con la dominación del poderoso sobre el débil y c) un comportamiento malicioso. El bullying escolar puede realizarse de forma física, verbal o a través de demandas coercitivas o de exclusión. Se da de forma repetida y con una mala intención. Se consideran tres roles principales dentro de las dinámicas de bullying: agresor, víctima y espectadores. A partir de 2004 estos conceptos y definiciones fueron comunicados a

todos los centros y a sus profesores, para que pudieran identificar este fenómeno (EDB, 2004). Estos conceptos han sido desarrollados a partir de las ideas y las investigaciones realizadas en Occidente (Olweus, 1991).

El bullying escolar no fue reconocido como un problema serio en Hong Kong hasta la ola de casos que se produjo en 2003 y más tarde, otra vez, en 2008 y 2009, cuando un grupo de chicos y chicas fueron declarados culpables ante los tribunales debido a sus conductas agresivas de acoso, siendo recluidos en centros de menores o puestos en libertad vigilada durante dos años. Los tribunales señalaron como causante de esta situación la falta de valores morales en el sistema educativo y en la socialización familiar. Entre septiembre de 2003 y febrero de 2004, todos los centros de Primaria y Secundaria debían informar al Departamento de Educación (EDB) sobre sus intervenciones en casos de bullying. El 72 por 100 de los centros informó no haber tenido ningún caso, mientras que el 23 por 100 notificó haber intervenido entre 1 y 3 casos. Solo el 5 por 100 de los centros comunicó haber tenido más de cuatro casos (Legislative Council, 2004).

Las cifras publicadas por la EDB en 2012 sugieren que el bullying era un fenómeno poco frecuente en Hong Kong, y que no había prácticamente ningún caso en la mayoría de los centros educativos. Sin embargo, los estudios realizados durante la última década muestran un panorama más alarmante. Los estudios realizados entre los estudiantes han mostrado que la tasa de víctimas ha aumentado. Wong (2004) encontró que más del 50 por 100 de los estudiantes estaban implicados en el bullying como agresores, víctimas o testigos. En 2007, Lam y Liu declararon que el bullying se encontraba entre las tres peores conductas dentro de los centros de Secundaria. La Playgrounds Association2 analizó las respuestas de 883 estudiantes con edades comprendidas entre los seis y los veinticuatro años en 2008, encontrando que más del 45 por 100 admitían haber acosado a sus iguales, de entre los que el 22 por 100 lo hizo de forma física y el 24 por 100 a través del aislamiento social, incluyendo amenazas y agresiones verbales. El 90 por 100 había sido testigo de situaciones de bullying y un tercio de ellos no buscaron ayuda. En otro estudio se entrevistó a más de 1.500 estudiantes entre doce y quince años, encontrando que las «demandas coercitivas» alcanzaban un porcentaje del 45 por 100 (Wong, 2004).

Wong, Lok, Lo y Ma (2008) realizaron un estudio en 47 centros de Primaria con 7.025 estudiantes de entre diez-catorce años. Sus conclusiones reflejan que el 68 por 100 de los estudiantes había sufrido bullying físico y el 14 por 100 había sido acosado más de 11 veces. El 24 por 100 admitía haber acosado, algunas veces, de forma física a otros. El 87 por 100 afirmó haber sido testigo de acoso verbal durante los seis meses anteriores y el 30 por 100 había sido testigo de este acoso más de 11

veces. El 56 por 100 de los testigos dijeron que habían informado inmediatamente a los profesores y solo el 20 por 100 intentó detener el bullying. Wong (2004) escribe acerca de un incremento notable en las conductas de bullying, en comparación con 2001. Por ejemplo, las conductas abusivas se habían incrementado del 45 al 77 por 100 mientras que las demandas coercitivas incrementaron del 7 al 48 por 100. Sin embargo, un estudio en el que se definían específicamente los roles dentro de esta dinámica y en el que se realizó un recuento minucioso de casos informó que solo el 10 por 100 de los estudiantes estaba involucrado en el bullying escolar (véase Ng y Tsang, 2008). Aparentemente, la gran diferencia venía provocada por el modo en el que el bullying había sido definido y calculado. De acuerdo con la definición de la EBD en Hong Kong y en todo el mundo, la conducta de bullying solo tiene lugar cuando se repite en el tiempo y daña a otras personas psicológica o físicamente. Sin embargo, algunos estudios pueden haber abultado los porcentajes, al considerar a aquellos estudiantes que han presenciado o experimentado un único incidente aislado. Junto a ello, cuando una persona sufría distintas formas de agresión (física, verbal, aislamiento y coerción), cada forma era contabilizada de manera separada, elevando así el número de casos. Por estos motivos se ha considerado que la frecuencia de bullying puede que no refleje el porcentaje real de estudiantes involucrados.

La aparición del cyberbullying: a medida que los avances en las TIC marcaron el comienzo de una nueva era digital, el bullying cambió su forma. El cyberbullying hizo su debut mundial y Hong Kong no fue inmune. En respuesta a este nuevo fenómeno documentando en occidente (véase, por ejemplo, Smith, 2012), la Hong Kong Federation of Youth Groups (HKFYG) se unió a otras 14 organizaciones no gubernamentales y en 2009 lanzó una campaña de alfabetización en el uso de Internet: «Sé un experto en Internet.» La campaña contó con la ayuda del departamento del responsable de comunicación del gobierno chino. En 2010 se realizaron 2.981 cuestionarios de autoinforme sobre cyberbullying en 18 centros de Educación Secundaria. El ciberacoso incluía fotos y videos, además de palabras. El 22 por 100 de los participantes admitió haber acosado a través de Internet u otros medios de comunicación a otras personas en los últimos años, mientras que el 30 por 100 informó de haber sido acosado. Cerca del 60 por 100 de los estudiantes habían sido testigos del eyberbullying durante el último año, mientras que más chicos que chicas estaban involucrados en el cyberbullying, y los estudiantes con edades entre los trece y los catorce años representaban el grupo de mayor incidencia de esta problemática. Los participantes informaron sufrir consecuencias a nivel emocional, social y académico emergiendo cinco características en el eyberbullying: a) la difusión de rumores es la forma más comúnmente empleada; b) las redes sociales suponen una plataforma para el cyberbullying; c) los ordenadores de casa son utilizados para acosar; d) los compañeros de clase son los blancos del acoso; e) ven el

bullying como una forma de divertirse en lugar de un problema de conducta.

Cinco medidas ayudan a evitar su continuación o proliferación de este fenómeno: a) centrarse en las características del cyberbullying a nivel local, b) reforzar la cooperación y comunicación entre disciplinas, c) promover la concienciación sobre la seguridad en línea, d) establecer mecanismos claros para la denuncia de estos casos y e) mejorar la alfabetización digital de los adolescentes (véase HKFYG, 2009).

Actitudes sociales hacia el acoso escolar: durante la última década la creciente preocupación por el bullying entre los medios de comunicación, los trabajadores sociales y los padres llevó a las ONG a realizar diversos estudios. Los profesionales que realizaron estos estudios pertenecían en su mayoría a los departamentos de trabajo social. Los centros educativos y sus profesores parecían poco entusiastas sobre estos estudios. De hecho no se cuenta con muchas opiniones y estudios realizados por profesores y sindicatos, y es común que los profesores nieguen la existencia del bullying en sus centros.

Entrevistas no estructuradas realizadas a 10 profesores de distintos centros revelaron que las intervenciones contra el bullying, si se producían, se centraban habitualmente de forma específica sobre los estudiantes y profesores involucrados. Los casos de acoso escolar son normalmente atendidos por el profesor de la clase y, después, si es necesario, son derivados a un profesor que se encarga de las cuestiones de disciplina. Los centros suelen adoptar estrategias represivas para detener estas conductas inmediatamente. Los profesores también tratan de evitar la participación de los padres y la divulgación del problema al exterior, especialmente a los medios de comunicación. Las intervenciones suelen estar centradas en el agresor e impulsadas por la búsqueda de un culpable; son correctivas y reactivas, y no ofrecen un entrenamiento en habilidades sociales para agresores y víctimas. Las medidas tienden a ser punitivas, por ejemplo, a través del aislamiento, la retirada de privilegios, asistencia regular a sesiones con el trabajador social de la escuela, reuniones con los padres, expulsión temporal del centro y, en los casos más serios, expulsión definitiva del centro. Cuando las agresiones físicas provocan la hospitalización de la víctima o cuando se ha cometido un delito, la policía envía a los School Liaison Officers (funcionarios de enlace con la escuela) para realizar tareas de seguimiento, así como medidas preventivas dentro del centro. Este tipo de estrategias, de acuerdo con Mishna (2008), pueden aumentar el rechazo hacia el estudiante implicado y empeorar la relación entre víctima y agresor.

En Hong Kong, el éxito en los exámenes es de suma importancia. Los profesores se ven abrumados por su labor de enseñanza y sus cargas administrativas, y están demasiado ocupados como para atender a las necesidades psicosociales de los

estudiantes. Lam y Liu (2007) analizaron cómo ocho estudiantes de Secundaria se convirtieron en agresores y determinaron cuáles fueron los refuerzos a su conducta: el sentido de seguridad, la lucha por el poder, ganancias materiales, la búsqueda de formas de divertirse y la liberación del estrés. Los estudiantes que fracasan académicamente no tienen sensación de logro y pueden optar por lograr objetivos no académicos. Leung y To (2009) sugieren que el estrés causado por el currículo orientado hacia los exámenes promueve conductas destructivas como el bullying. Cuando el éxito es el objetivo de los centros, la competencia se convierte en un problema. Los estudiantes en Hong Kong son educados para competir desde una edad muy temprana, comenzando con el acceso a prestigiosas guarderías. A pesar de que la competencia sin fin es estresante y desagradable para los estudiantes, estos ocultan su aversión sumisamente. No se les enseña a expresar sus sentimientos de modo directo o asertivamente sobre las cosas que no les gustan Este aspecto se extiende también al bullying escolar. En este sentido, los estudiantes víctimas de bullying no tienden a informar sobre su problema, porque no conocen sus derechos. Además, las víctimas suelen ser presionadas para que no informen del bullying a las autoridades. Los estudiantes de Hong Kong que son espectadores del bullying, a la hora de denunciar esta problemática, se debaten entre su deseo de evitar problemas, el intento de mantener la armonía (con los agresores) y los posibles riesgos derivados de informar. También pueden estar enfadados con el centro por no hacer nada para detener el bullying. Estos hechos están en la línea de la afirmación de Kohut (2007) cuando explica que los espectadores a menudo se sienten incómodos, solitarios, molestos y culpables.

Por otra parte, y en respuesta a los terribles acontecimientos sobre el bullying, el Consejo Legislativo (Legislative Council) impulsó la investigación sobre esta problemática. El EDB recopiló la mayor parte de los estudios occidentales sobre las características de agresores y víctimas, las conductas agresivas, los estilos parentales y las actitudes y percepción del profesorado sobre el bullying (Legislative Council, 2004). El EDB afirmó que habían adoptado las sugerencias de los investigadores y elaboró una serie de recursos para los centros (véanse medidas de intervención más adelante). El EDB adoptó una postura de no tolerancia al bullying escolar y «sugirió repetidamente» que las escuelas adoptaran un enfoque escolar integral para combatirlo y prevenirlo. En respuesta a los casos graves ocurridos durante 2008, el Departamento de Educación reiteró la no tolerancia al bullying escolar y comunicó que habían desplegado un mayor número de orientadores en los centros de Primaria. Se contrató a 1.000 nuevos profesionales para ayudar a los trabajadores sociales de las escuelas en la realización de actividades con los estudiantes de Secundaria. Estas actividades fueron diseñadas para mejorar el bienestar físico y psicológico, así como el potencial de los estudiantes de Secundaria. El entrenamiento en habilidades para la

vida también fue introducido en el currículo escolar. El Departamento también encargó a las instituciones locales de Educación Superior la impartición de cursos de capacitación para profesores. El plan de estudios del curso para orientadores escolares contenía una conferencia de tres horas acerca del bullying, en la que se incluían estrategias específicas de intervención. La importancia de la cooperación entre familia y escuela también fue reconocida, lo que fomentó la creación de asociaciones de padres y profesores, y la organización a través de ONG de cursos de educación para padres, así como la distribución de folletos entre los padres con la intención de promover la armonía en el contexto escolar.

Medidas de intervención: tanto los profesores como los estudiantes encontraron de utilidad el enfoque escolar integral de intervención. La información obtenida de primera mano de aquellos estudiantes que habían formado parte de la intervención durante un año en el programa «Don't laugh at me» («No te rías de mí») (Roerden, 2000) demostró su eficacia. Los estudiantes son «educados» para entender los conceptos y roles del bullying, para no involucrarse de forma voluntaria o involuntaria en él y para saber cómo hacerle frente. Los estudiantes aprendieron estrategias sencillas y de fácil aplicación contra el acoso. Cuando este problema preocupa a todo el centro, los factores de riesgo que contribuyen en la aparición del bullying pueden reducirse fácilmente. El programa de intervención Creating Harmoníous School (Creación de una Escuela Armoniosa) fue desarrollado por el EDB en 2004, revisado en 2008 y distribuido por todos los centros. El programa pretendía mejorar la educación de las relaciones humanas y su eslogan fue «sé responsable y mejora». Los profesores estaban obligados a parar el bullying y ayudar a los estudiantes a resolver sus problemas con cinco propuestas: a) revisar la situación, b) evaluar la responsabilidad personal, c) dilucidar la responsabilidad, d) mejorar la conducta y e) trabajar hacia la armonía. El programa adoptó ideas de la «terapia centrada en la solución» («Solution-Focused Therapy») (Metcalf, 1995; 17*ht, 2003), el «enfoque de no inculpación» («The No Blame Approach») (Mam es y Robinson, 1992) y el «método Pikas de preocupación compartida» («The Pikas Method of Shared Concern») (Pikas, 2002). Se trata de un paquete sencillo de usar con conceptos claramente definidos e ilustrados de manera interesante; por ejemplo, a través del arte dramático. Existen hojas de trabajo e historias que pueden descargarse para trabajar la discusión y la reflexión personal, así como un cuestionario para que las escuelas puedan llevar a cabo evaluaciones. Sin embargo, el paquete de recursos plantea dificultades: solo está disponible en chino, por lo que los profesores y estudiantes que hablan en inglés no tienen posibilidad de utilizarlo; dentro del paquete de recursos o en otros lugares no se ha explicado en qué consiste el «enfoque escolar integral» de intervención; no se han introducido habilidades o estrategias para que los profesores puedan hacer frente o prevenir el acoso escolar; puede ser

complicado que algunos centros realicen tareas de «supervisión» cuando esta se explica en un sentido amplio y sin directrices específicas. De hecho, la actitud del gobierno de «sugerir» a los centros la puesta en marcha de un enfoque integral de intervención no ayuda a que el centro y sus profesores ejecuten cualquier medida más allá de su carga docente o su rutina. ¿Quién realizará el trabajo si no es asignado a nadie en concreto?

En 2008, el EDB también propuso que los psicólogos de la educación y el personal de las oficinas regionales de educación, así como de la sección de disciplina y orientación, proporcionasen asesoramiento y apoyo sobre el terreno en los casos de bullying que hubieran sido notificados. Así, el programa para el desarrollo de los jóvenes en toda la ciudad, «PATHS to Adulthood» (caminos hacia la edad adulta), puesto en marcha por la universidad y el Club de Hockey de Hong Kong en 2007-2008, pretendía promover el desarrollo integral de los adolescentes. El plan de estudios del programa incluía 15 constructos psicológicos entre los que se encontraba la sexualidad, la adicción a Internet, el abuso de sustancias y el bullying. Además promovía las competencias psicosociales de los estudiantes. Su evaluación mostró que era eficaz en la promoción del desarrollo global de los jóvenes, incluyendo el afrontamiento del bullying (Hui, Tsang y Law, 2011). En 2011 el programa prosiguió su andadura en otros centros, y un nuevo programa se implementó con aquellos participantes de 2008-2009 que necesitaron de una mayor intervención.

A pesar de la puesta en marcha de estos programas integrales, los profesores tienen dificultades para identificar, abordar y prevenir el bullying. La carga de trabajo del profesorado se ha incrementado durante la pasada década debido a las frecuentes reformas educativas, y no han sido preparados ni psicológica ni cognitivamente y tampoco en la práctica para afrontar el bullying escolar. Por este motivo, cuando debían intervenir en un caso de bullying, o bien elegían ignorar los problemas que no revestían una gran seriedad como para solicitar la intervención de la policía, o bien optaban por reprimir por la fuerza los problemas y las relaciones conflictivas no resueltas. Los centros educativos para jóvenes con dificultades emocionales y de comportamiento también tienen problemas a la hora de implementar estos programas y los profesores tienen que elaborar sus propias estrategias y soluciones, con las que atender los incidentes de bullying. Su solución recae sobre la experiencia previa de los profesores, el enfoque de la comisión disciplinaria y los recursos del centro.

En suma, el bullying escolar ha sido reconocido como un problema en Hong Kong, un problema al que no escapan los centros con una buena reputación. Los medios de comunicación han dado a conocer la gravedad y la prevalencia del bullying entre los estudiantes. Sin embargo, hasta la pasada década no se habían desarrollado

programas y directrices para hacer frente a este problema por parte de las autoridades gubernamentales, ONG y profesionales locales (Fung y Wong, 2007; EDB, 2003, 2008). La mayoría de los casos que han llamado la atención del público o de las autoridades han sido agresiones físicas o relacionadas con el robo de pertenencias. El bullying verbal y el realizado mediante exclusión aún carecen de atención, a pesar de que causan un daño significativo en las víctimas. Dado que las consecuencias son menos visibles, buena parte del bullying relacional permanece oculto esperando a que los profesores reciban formación para poder identificarlo.

7.2. EL ACOSO ESCOLAR EN JAPÓN

La investigación sobre el bullying o ijime en Japón se realizó de forma independiente a la del resto del mundo y comenzó a mediados de la década de los 80 tras una trágica cadena de suicidios de alumnos que aseguraban en sus notas suicidas ser víctimas de ijime, lo que los había llevado a acabar con sus vidas. A raíz de estos suicidios el ijime llegó a considerarse como uno de los problemas sociales más importantes de Japón. El gobierno puso en marcha fuertes medidas contra el ijime señalando que «nunca se tolerará que una persona inflija ijime contra otra» (Ministerio de Educación, 1985). Un gran número de estudios se han realizado para conocer su naturaleza y hacerle frente desde el gobierno, las juntas locales de educación y los centros educativos y académicos. A finales de los 80, dado que las estadísticas del gobierno indicaban que se había producido una reducción drástica de la frecuencia del ijime, la atención pública y mediática se dirigió hacia otro lado. Sin embargo, nuevos suicidios causados por el ijime a mediados de la década de los 90 captaron otra vez la atención pública y mediática (Morita, Soeda, Soeda y Taki, 1999). En los últimos diez años, tras el rápido desarrollo de nuevas tecnologías como los teléfonos móviles e Internet, un nuevo tipo de bullying o ijime, conocido como cyberbullying o net-ijime (ijime a través de la Internet), se ha convertido en el foco de atención del público y de los medios de comunicación.

La definición de ijime: la palabra ijime es el término japonés considerado más similar al bullying. Como ha ocurrido con el bullying, existen diversas definiciones del ijime. El antiguo Ministerio de Educación japonés definió el ijime como la acción que «se lleva a cabo de manera unilateral en contra de un individuo más débil, a modo de agresión física y/o psicológica, de modo continuo, por la que la víctima experimenta un grave sufrimiento» (MEXT: Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2007). La definición inicial del gobierno sobre el ijime incluye tres características, que son idénticas a las del bullying en los países occidentales: las formas de agresión (física o psicológica), la repetición de las acciones (de modo continuado) y el desequilibrio de poder (unilateralmente contra un

individuo más débil). Sin embargo, esta definición fue revisada por el MEXT en 2006, poniendo un mayor énfasis en el rol de las víctimas. El ijime es ahora definido así: «Los estudiantes son víctimas de ijime cuando sienten malestar psicológico al recibir ataques físicos y/o psicológicos de una(s) persona(s) con las que han tenido alguna relación previa» (MEXT, 2007). Esta nueva versión señala que la consideración corno ijime de una conducta depende del punto de vista de la víctima. Por ejemplo, si la víctima siente que ha sufrido de alguna manera, entonces el incidente debe ser considerado y tratado corno ijime, incluso si los adultos no lo ven de la misma manera.

Desde el punto de vista de los académicos, Morita (1985) hace hincapié en el característico desequilibrio de poder dentro de las relaciones grupales y define el ijime como «un tipo de comportamiento agresivo por el que alguien que ocupa una posición dominante dentro de un grupo, a través de actos intencionales o colectivos, provoca un sufrimiento mental y/o físico a otra persona dentro del grupo». Takano (1986) enfatiza la distinción entre la agresión física y psicológica argumentando que la agresión relacional y verbal y también la agresión física menos grave, que provocan sufrimiento mental y psicológico en la víctima, deberían ser consideradas como ijime, mientras que la agresión física más seria, que provoca un daño físico en la víctima, debe ser separada del ijime.

Por su parte, Oride (2003) definió el ijime basándose en sus antecedentes. Describió el ijime corno «una conducta que causa sufrimiento psicológico en una víctima o grupo de víctimas a través de ataques o de su exclusión social, que se origina corno consecuencia de una adaptación excesiva al sistema, de la soledad o de las tensiones dentro de las relaciones sociales». Oride argumenta que, comparado con el bullying, la palabra ijime no se utiliza tanto para describir la conducta hiriente del agresor o la naturaleza de la opresión contra la víctima, corno para enfatizar el efecto negativo sobre la persona que experimenta una gran indignación por el ataque a su personalidad.

Morita et al. (1999) argumentan que la investigación sobre el ijime en Japón comenzó a principios de la década de los 80, como consecuencia del intento que se hizo a finales de la década de los 70 para contener la violencia escolar. Dado que el problema del ijime fue tratado por la sociedad de forma independiente como un nuevo fenómeno social, se hizo hincapié principalmente en su naturaleza indirecta y encubierta, en contraste con la naturaleza más directa y abierta de la violencia escolar. Como resultado, el término ijime es a menudo reconocido y utilizado para describir un comportamiento agresivo que provoca un daño más psicológico que físico en la víctima y que, incluso cuando la conducta puede ser física, la atención a menudo está

dirigida no sobre su connotación física violencia, sino sobre los efectos psicológicos en las víctimas.

Naturaleza y alcance del ijirne: el último estudio nacional sobre el ijime (2010-2011) llevado a cabo por el MEXT se ha desarrollado corno parte del Estudio Anual sobre Conductas Problemáticas en los Centros Educativos. En dicho estudio participaron 21.964 estudiantes de Primaria (seis-doce años), 10.845 estudiantes de los primeros cursos de Secundaria (trece-quince años) y 5.672 estudiantes de los último cursos de Secundaria y Bachillerato (dieciséisdieciocho años) (MEXT, 2012). Los resultados del estudio provienen de los datos recogidos por las juntas locales de educación a partir de la información que proporcionaba el profesorado. El porcentaje de centros educativos que durante los últimos cinco años reconoció tener casos de ijime se muestran en la tabla 7.1:

TABLA 7.1.-Porcentaje de centros que reconocieron casos de ijime en Japón (MEXT, 2012)

Tipo de centro	Año				
	2006	2007	2008	2009	2010
Primaria	48,0	39,0	33,1	31,6	35,5
Primer ciclo de Secundaria	71,1	64,0	56,9	53,9	55,7
Segundo ciclo de Secundaria y Bachillerato	59,1	51,2	39,8	36,5	41,1

Aunque desde 2006 se ha producido una disminución continua en los casos de ijime reconocidos, en 2010 hubo un ligero aumento de los casos registrados. Los datos presentados en la tabla muestran la extensión y diversidad del problema del ijime en Japón.

Por otra parte, si atendemos a los porcentajes de casos de ijime de acuerdo con sus diferentes formas, tan solo la verbal aumentó de 2009 a 2010 y el resto de formas de ijime se redujeron en todos los grupos de edad (MEXT, 2012) (véase tabla 7.2). La forma más habitual de ijime en Primaria y primer ciclo de Secundaria fue la agresión verbal como «insultos, burlas desagradables o amenazas» seguidas por formas como «ignorar y la exclusión social», así como una «violencia física leve». En el segundo ciclo de Secundaria y Bachillerato, las formas más comunes de ijime también fueron «los insultos, las burlas desagradables y las amenazas», seguidas de la «violencia física leve» y «la exclusión social o ignorar a la víctima». En estos últimos niveles educativos, también se informó sobre un considerable número de casos de ijime a través de Internet y el teléfono móvil.

TABLA 7.2.-Porcentaje de casos de ijime, por tipo, registrados en Japón durante 2009 y 2010 (MEXT, 2012)

	Primaria		Primer ciclo de Secundaria		Segundo ciclo de Secun. y Bach.	
	2009	2010	2009	2010	2009	2010
Insultos, burlas desagradables y amenazas	66,3	68,5	64,7	66,6	56,0	58,7
Exclusión social, ignorar	24,0	23,1	19,6	19,3	14,9	16,5
Violencia física leve	23,4	22,3	19,4	18,0	23,7	20,3
Violencia física severa	6,0	5,3	7,4	6,7	10,5	9,5
Extorsión	2,1	1,5	3,2	2,5	6,9	5,8
Robo, rotura u ocultación de pertenencias	7,7	7,0	8,9	7,7	8,4	8,6
Mandonear/ intimidar	6,7	6,2	7,1	6,6	10,8	9,9
Ciber	0,9	0,7	5,9	5,1	16,8	14,9
Otros	3,4	3,5	2,7	3,0	6,4	5,0

En cuanto a las diferencias por edad y género, uno de los resultados más interesantes sobre la prevalencia del ijime es el hecho de que hay un aumento continuo del número de casos de ijime entre los estudiantes de los últimos cursos de Primaria y el primer año de Secundaria. Posteriormente, a medida que los estudiantes se hacen mayores, se produce una disminución del número de incidentes (MEXT, 2012) (véase tabla 7.3).

TABLA 7.3.-Porcentaje de casos de ijime en Japón, por sexo y grupos de edad (MEXT, 2012)

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	S1	S2	S3	S1	B1	B2	Total
Chicos	2,67	3,52	4,54	5,03	5,16	5,21	11,55	8,39	3,75	3,26	1,64	0,83	55,54
Chicas	1,87	2,87	3,55	4,16	4,65	4,55	9,61	6,91	2,93	1,79	1,01	0,56	44,46
Total	4,54	6,39	8,10	9,19	9,81	9,76	21,16	15,30	6,67	5,05	2,65	1,39	100,00

* P1 = primer curso de Primaria; S1 = primer curso de Secundaria; B1 = primer curso de Bachillerato.

Con respecto a las diferencias por género, hay más chicos que chicas implicados en los casos de ijime en cada uno de los grupos de edad examinados (MEXT, 2012). Sin embargo, otros estudios a gran escala sugieren que las chicas son más proclives a sufrir formas indirectas de ijime, mientras que es más probable que los chicos se vean implicados en formas físicas directas de ijime (por ejemplo, Morita, 2001).

En cuanto a las relaciones entre agresores y víctimas, el estudio a gran escala realizado por Morita (2001) con autoinformes de estudiantes mostró que en la mayoría de los incidentes de ijime los agresores eran «compañeros de clase» de las víctimas (el 90 por 100 en Primaria y el 70 por 100 en el primer ciclo de Secundaria). Por otra parte, el 51 por 100 de las víctimas en Primaria y el 46 por 100 en el primer ciclo de Secundaria explicaban que su(s) agresor(es) eran «amigos con los que a menudo hablaban o jugaban». El 33 por 100 de las víctimas en Primaria y el 32 por 100 en los centros del primer ciclo de Secundaria señalaban que su(s) agresor(es) eran «amigos con los que algunas veces hablaban».

Por otro lado, Morita (2001) encontró que los lugares en los que más frecuentemente tenía lugar el ijime eran «la clase» (75 por 100), seguida de los «pasillos y las escaleras» (30 por 100), «los clubes o grupos de actividades fuera del horario lectivo» (16 por 100) y «el patio de recreo» (12 por 100).

Por último, con respecto 'a las reacciones de las víctimas, Morita (2001) informó que el 46 por 100 de las víctimas de ijime no hacían nada al respecto, mientras que el 49 por 100 de las víctimas actuaron como si no sintieran nada acerca de lo que les estaba ocurriendo. En la misma línea, el 40 por 100 de las víctimas de Primaria y el 33 por 100 de las víctimas del primer ciclo de Secundaria no le contaron a nadie lo que les estaba sucediendo. Sin embargo, los últimos datos proporcionados por el MEXT indican que la mayor parte de las víctimas de casos de ijime lo han hablado con alguien o han pedido ayuda a otras personas. En todos los grupos de edad analizados la mayor parte de las veces las víctimas hablan con el tutor de clase, siendo la familia la segunda opción a la hora de comunicar a alguien su situación. A

pesar de ello, hay algunas víctimas que no hablan con nadie sobre lo que les está ocurriendo (MEXT, 2012).

La lucha contra el ijime: se han realizado diferentes iniciativas para combatir el ijime. La más importante, realizada a nivel nacional, comprendía una serie de reuniones oficiales celebradas entre los académicos, las juntas locales de educación y el gobierno. Junto a ello se realizó un estudio nacional con autoinformes de los estudiantes y también informes de los profesores. A partir de las reuniones de los especialistas y los estudios realizados, el gobierno emitió numerosos comunicados oficiales y llamamientos a los centros, y elaboró manuales para luchar contra el ijime. Sin embargo, estos comunicados no incluían medidas específicas; animaban a los centros a adoptar medidas por su cuenta contra el ijime. En la tabla 7.4 se especifica el porcentaje de medidas más importantes que los centros han desarrollado para prevenir el ijime.

Además de estas actividades de prevención, en 1996 el gobierno contrató a orientadores escolares para ayudar a las víctimas de ijime en 150 centros. Actualmente el número se ha incrementado hasta los 10.000 centros. No obstante, en general, las intervenciones realizadas en los centros de Japón han sido mucho menos intensas que las que se han realizado en algunos países occidentales. De hecho, a pesar de que se están utilizando medidas más concretas y específicas en algunos centros japoneses (por ejemplo, los sistemas de ayuda entre iguales, Toda, 2001), sigue siendo necesario un proyecto de intervención nacional más sistemático.

TABLA 7.4.-Porcentaje de actividades de prevención en los centros para el ijime en Japón (MEXT, 2012)

	Primaria	Primer ciclo Secundaria	Segundo ciclo Secun. y Bach.
Reuniones regulares entre el profesorado para analizar el problema del *ijime*	92,5	91,2	77,8
Utilización de las tutorías y las clases sobre moral para debatir sobre el problema del *ijime*	90,9	89,2	56,3
Utilización de comités de estudiantes para fomentar las relaciones entre compañeros	60,0	63,6	32,2
Utilización del orientador escolar como apoyo a los estudiantes	51,7	69,7	53,1
Organización de un equipo contra el *ijime* para apoyar a los estudiantes en los centros	69,7	71,6	49,3
Colaboración con organizaciones especializadas externas al centro educativo	30,2	33,1	19,6
Desarrollo de normativa contra el *ijime,* solicitando la ayuda de los padres y los residentes del entorno donde se encuentra el centro	26,7	25,7	13,7
Mantener reuniones con la Asociación de Padres y Profesores, y los residentes del entorno del centro para discutir sobre el problema del *ijime*	20,0	18,3	6,5
Colaborar con los residentes del entorno del centro para trabajar contra el *ijime*	13,3	13,6	5,2
Otras	2,1	2,3	5,1

De acuerdo con los informes anuales presentados por el gobierno, a finales del año escolar se habían solucionado el 81 por 100 de casos de ijime en centros de Primaria, el 77 por 100 en el primer ciclo de Secundaria y el 79 por 100 en el segundo ciclo de Secundaria y el Bachillerato (MEXT, 2012). Estas cifras, que podrían verse como muy prometedoras, deben analizarse con cautela ya que son el resultado, únicamente, de los informes del profesorado. Esto significa que es el centro o un profesor a título individual quien decide: a) cuando un caso particular es o no es ijime; b) cuando un

caso de ijime fue solucionado o no, aunque los criterios para estos juicios no hayan sido establecidos. En este sentido, no debemos ser demasiado optimistas acerca de la situación del ijime en los centros y los esfuerzos para reducir el ijime deben continuar realizándose.

Sistemas por grupo en los centros educativos y sus efectos sobre el ijime: el ijime en Japón adopta la forma de una agresión indirecta realizada por los compañeros de clase de la víctima o, al menos, por estudiantes que están en el mismo grupo de edad dentro del aula. Además, los agresores y víctimas son frecuentemente amigos. Kanetsuna (2004) argumentó que el sistema de grupo/clase de los centros japoneses puede desempeñar un papel significativo en la definición del problema del ijime en Japón, como una agresión encubierta e indirecta. Casi todos los centros japoneses estatales utilizan un sistema por grupo/clase, por el que todos los estudiantes son asignados a un grupo o clase al principio del año (una organización que, por lo general, dura al menos un año académico). Los estudiantes reciben la mayoría de las materias en este grupo dentro de su propia aula, excepto para algunas materias que tienen lugar en aulas específicas (por ejemplo, música) y nunca se produce el contacto con otros grupos dentro del aula. Igualmente, cada grupo es organizado por el profesor asignado a una determinada clase, que será el encargado de supervisar a los estudiantes pertenecientes a ese grupo concreto3. Este sistema de grupo/clase puede proporcionar relaciones más cercanas entre los estudiantes y, también, entre los estudiantes y su profesor. Sin embargo, también se puede convertir el aula en un espacio cerrado que dificulta la interacción con otros estudiantes de otras clases y de otros grupos de edad. En un ambiente tan cerrado, los estudiantes y también los profesores recrean un clima de cohesión y de relaciones características de ese grupo. Si por algún motivo un estudiante encuentra difícil encajar en dicho clima, puede au mentar su riesgo de convertirse en un blanco fácil del ijime o ser víctima de aislamiento dentro del aula. Morita y Kiyonaga (1994) describieron el ijime como «un proceso de interacción entre estudiantes dirigido a la homogeneización», por el que un alumno etiquetado como «heterogéneo» será excluido o forzado mediante amenazas para que se adapte a la homogeneidad del resto.

En suma, el bullying o ijime en Japón se caracteriza por su naturaleza indirecta y encubierta. Con frecuencia tiene lugar dentro del grupo de relaciones que se producen dentro del aula/clase a la que los agresores y las víctimas pertenecen. A nivel particular, los centros hacen todo lo posible para prevenir el ijime realizando reuniones regulares con las que sensibilizar al profesorado, fomentando el debate y la discusión entre los estudiantes sobre este problema. Sin embargo, sigue siendo necesario un proyecto de intervención sistemático a nivel nacional.

7.3. EL ACOSO ESCOLAR EN COREA DEL SUR

En 1996 un alumno de Secundaria, que tenía una cardiopatía, se suicidó como consecuencia del acoso grupal que había sufrido durante un año. Los medios de comunicación coreanos denominaron a estas conductas como (i)jime coreano, gipdan-hakdae (abuso grupal) o gipdan-gorophim (acoso grupal). Desde ese momento, este fenómeno similar al ijime en Japón se convirtió en un importante problema social. En 1997 un periódico coreano recogió por primera vez el término wang-ta (Dong-ah ilbo, 1997, 3, 27). El reportaje introducía varios términos del argot utilizado por los estudiantes y wang-ta era uno de ellos. Wang-ta, según se explicó, era una abreviatura del término wang-ttadolim (exclusión). Wang es tanto un nombre como un prefijo, que significa «rey» o «grande», y ta es una versión corta de ttadolim (aislamiento) o tadolida (aislar). De este modo, wang-ta significa exclusión severa, refiriéndose también a una persona excluida.

Él gobierno recomendó en 1999 el uso del término gipdan-ttadolim (aislamiento grupal) y desalentó el uso del término wang-ta. Algunos investigadores en Corea del Sur sugirieron que el término wang-ta tenía connotaciones negativas para la persona victünizada y podría contribuir a que esas conductas se tomaran menos en serio (No, Kim, Lee y Kim, 1999).

Son diversos los términos que se han utilizado de modo intercambiable para referirse a fenómenos similares al bullying, sin embargo, existen algunas diferencias entre estos términos tal y como describimos a continuación. Gipdan-ttadolim (aislamiento grupal) y gipdan-gorophim (acoso grupal) implican conductas grupales, en lugar de una interacción uno a uno; hakkyo-pokryuk incluye una amplia gama de comportamientos hostiles y violentos que ocurren entre los alumnos dentro o alrededor de los centros educativos, tales como agresiones físicas o insultos; gipdan-ttadolim significa extorsión de dinero y abuso sexual. Además, hakkyo-pokryuk es el término que ha sido más utilizado en los estudios realizados en Corea del Sur, para referirse a las conductas agresivas que más similitudes tienen con el bullying descrito en los países occidentales. A pesar de la recomendación gubernamental para el uso de estos términos, Koo (2005) señaló que los estudiantes coreanos utilizaban wang-ta en lugar de otros términos cuando querían referirse a conductas similares al bullying.

El significado de wang-ta: Koo (1997) definió gipdan-ttadolim o wang-ta corno aquellas conductas verbales y físicas que tienen corno objetivo ignorar o atacar a una persona o grupo de personas, excluyéndolas del grupo. Se trata de acciones realizadas por más de dos personas.

Por otro lado, Kwon (1999, pág. 62) definió wang-ta como «una conducta

excluyente o una persona excluida, a la que la acompaña un gorophim [acoso] físico y verbal». La acción, además, está caracterizada por un desequilibrio de poder entre el agresor(es) y la víctima(s) y el proceso de exclusión se produce de forma constante y en repetidas ocasiones a través de «etiquetar de forma negativa a esa persona en público». El autor hace hincapié en que el rasgo distintivo del wang-ta, en comparación con el ijime, es la estigmatización sufrida por la etiqueta que de forma pública se asocia a esa persona.

No et al. (1999) subrayan la característica colectiva del wang-ta, considerando que se trata de un fenómeno en el que toda una clase o la mayoría de estudiantes de ese grupo participan en la exclusión de uno o más compañeros. Se trata de un gorophim intencional, que ocurre constantemente y se produce en repetidas ocasiones. No (2001) sugirió que el wang-ta no se refiere de forma exclusiva a tornar el pelo o acosar a otro estudiante, si no que también implica el hecho de que se ignora a esa persona. De acuerdo con este autor, en el bullying occidental una persona es intimidada cuando él (ella) está constantemente expuesto a conductas agresivas, mientras que una persona es víctima del wang-ta cuando la mayoría de los estudiantes en la clase están implicados en su exclusión y, por lo tanto, él (ella) no tiene ningún amigo.

En la misma línea, Lee (2011) explica que los estudiantes en escuelas coreanas con edades entre los diez y los diecisiete años etiquetan la conducta agresiva grupal como wang-ta. Los estudiantes utilizan el término wang-ta para describir, en primer lugar, situaciones de aislamiento social, seguidas de agresiones físicas en grupo y la propagación de rumores.

7.4. PREVALENCIA

Dependiendo de los términos utilizados, se ha informado de diferentes resultados sobre la prevalencia del bullying. Kim y Park (1997), que utilizaron el término ttadolim, encontraron una alta incidencia (30 por 100). Park, Son y Song (1998) informaron de que hasta un 56 por 100 de los estudiantes eran víctimas de hakkyo pokryuk. Este porcentaje puede ser el resultado de los diferentes tipos de conducta y, también, de la noción de severidad tenidas en cuenta en el estudio. Kim y Park (1997) solo incluyeron conductas de exclusión y aislamiento, pero Park et al. (1998) incluyeron una gama más amplia de conductas agresivas. Koo, Kwak y Smith (2008) investigaron a 2.929 estudiantes de entre once y dieciséis años utilizando el término wang-ta. Para ello, modificaron el cuestionario de Olweus y encontraron que el 10 por 100 de los estudiantes se vieron involucrados corno agresores en el wang-ta una vez al mes o más, mientras que el 6 por 100 lo sufrió una vez al mes o más.

Desde 2006 la Fundación para la Prevención de la Violencia Juvenil (FPYV) ha realizado estudios anuales para conocer la incidencia del hakkyopokryuk. En estos estudios se han administrado cuestionarios de autoinforme a estudiantes de quinto y sexto de Primaria (diez-once años), primer ciclo de Secundaria (doce-catorce años) y segundo ciclo de Secundaria (quincediecisiete años). El cuestionario recogía información sobre sus experiencias de hakkyo-pokryuk durante el último año. Esta serie de estudios han resultado particularmente útiles en el seguimiento de los cambios que ha sufrido la prevalencia del hakkyo-pokryuk. La tabla 7.5 muestra el porcentaje de estudiantes que están implicados como agresores y víctimas del hakkyo-pokryuk desde 2006 a 2010, en una muestra de alrededor de 4.000 estudiantes.

TABLA 7.5.-Porcentajes de estudiantes en Corea del Sur involucrados en el hakkyo-pokryuk (FPYV, 2006, 2007, 2009, 2010)

	Año				
	2006	2007	2008	2009	2010
Agresores en el *hakkyo-pokryuk*	12,6	15,1	8,5	12,4	11,8
Víctimas de *hakkyo-pokryuk*	17,3	16,2	10,5	9,4	11,4

La FPYV utiliza el término hakkyo pokryuk, que incluye la agresión verbal, la agresión física, la extorsión de dinero, el gipdan-gorophim (junto a esa conducta se mencionaron gipdan-ttadolim y wang-ta), abuso sexual, la unión a bandas y la ciberagresión. Los resultados muestran que la proporción de víctimas ha disminuido con el tiempo, mientras que los agresores se han incrementado desde 2008 a pesar del pequeño descenso experimentado entre 2009 y 2010. Los datos parecen reflejar que el acoso es realizado en mayor medida por un grupo de alumnos y dirigido a algunos estudiantes durante un determinado período de tiempo.

En relación con la repetición de la conducta, el 69 por 100 de las víctimas informaron que habían sufrido hakkyo-pokryuk una sola vez, el 22 por 100 de los estudiantes comunicó que su victimización se había prolongado entre un mes y seis meses, mientras que el 9 por 100 de las víctimas sufrió el acoso durante más de seis meses (FPYV, 2006).

Los datos existentes muestran que, en Japón, en 2006 y 2007, la victimización verbal y la física fueron las conductas de acoso más habituales, seguidas de la

extorsión, las amenazas, el ttadolim y el gorophim, dándose un aumento relativo de la agresión física, el ttadolim, la ciberagresión y el acoso sexual durante este período de tiempo.

Diferencias de acuerdo a la edad: el informe de la FPYV de 2007 mostró que la incidencia del acoso era menor cuanto mayor era la edad de los estudiantes. Se ha encontrado que, después del primer curso de Secundaria, el número de agresores dentro del hakkyo-pokryk disminuyó hasta el punto de que en el último curso de Secundaria y el primer curso de Bachillerato el número de agresores en el hakkyo-pokryuk era la mitad de los encontrados en los primeros cursos de Secundaria. El número de víctimas de hakkyo-pokryuk también comenzó a disminuir a partir del último curso de Secundaria y ya en el último año de Secundaria y primer curso de Bachillerato su incidencia era un tercio menor a la registrada en los últimos cursos de Primaria.

Percepciones sobre el wang-ta o conductas similares al bullying: la FPYV (2007) indagó sobre por qué los estudiantes pensaban que algunos alumnos realizaban el hakkyo-pokryuk contra otros compañeros. Entre las respuestas destacaban aquellos que señalaban que el hakkyo-pokryuk era realizado «para divertirse» (41 por 100); algunos creían que no había «ninguna razón» (27 por 100). La tabla 7.6 muestra estos datos, diferenciando de acuerdo con el nivel educativo. En todos los niveles educativos un gran número de estudiantes pensaban que el hakkyo-pokryuk estaba motivado por el deseo de «diversión», en todos los niveles educativos, aunque el porcentaje es más elevado entre los alumnos más mayores.

TABLA 7.6.-Porcentajes sobre las razones para infligir o sufrir el hakkyo-pokryuk en estudiantes de Corea del Sur (FPYV, 2007)

Nivel escolar (edad)	Agresores en el *hakkyo-pokryuk*			Víctimas del *hakkyo-pokryuk*		
	No hay razón	Por diversión	Existencia de un conflicto	No hay razón	Los agresores menosprecian a los demás	Las víctimas son egoístas
Primaria (11-12 años)	21%	37%	22%	17%	33%	14%
Secundaria (13-15 años)	31%	40%	16%	22%	40%	8%
Bachillerato (16-18 años)	25%	47%	18%	20%	40%	8%

Entre las razones para ser víctima del hakkyo-pokryuk (es decir, «¿por qué crees que algunos alumnos sufren el hakkyopokryuk?»), los participantes señalaron mayoritariamente que «los agresores menosprecian a las demás personas» y que «no había razón para ello». Un porcentaje más reducido culpabilizaba a las víctimas, señalando que estas «son egoístas». Los datos muestran que este último motivo es menos frecuente a medida que aumenta la edad de los participantes, mientras que la creencia de que los agresores menosprecian a los demás se mantiene estable. Los estudiantes que menor porcentaje alcanzaron en la creencia de que no había razones para sufrir el hakkyo-pokryuk se encontraban en Primaria.

Kim y Park (1997) hallaron que la responsabilidad que se atribuía a las víctimas de ttadolim (asilamiento) variaba de acuerdo con el rol ocupado dentro de la dinámica del bullying. Más del 83 por 100 de los estudiantes agresores o de los testigos del ttadolim culpaban a las víctimas (es decir, creían que se lo merecían). En contraste, el 42 por 100 de las víctimas señalaban que desconocían las razones por las que lo estaban sufriendo y el 27 por 100 de las víctimas explicaban que el motivo de lo que les acontecía se encontraban en su falta de amigos para protegerlos, mientras que el 23 por 100 creían que sus compañeros pensaban que eran débiles. Lee, Smith y Monks (2011) también han informado de la existencia de actitudes negativas hacia la víctima. Concretamente, los estudiantes coreanos veían a la víctima como rara, inepta y no ajustada al contexto, razones por las que eran victimizadas.

Diferencias por género en víctimas y agresores: las chicas son, habitualmente, más victimizadas que los chicos (Kim y Park, 1997). Los datos mostraron que las chicas (32 por 100) eran más víctimas de ttadolim que los chicos (26 por 100). Lee y Kwak (2000) informaron de diferencias por género de acuerdo con el nivel educativo. Las chicas sufrían más victimización en la etapa de Primaria, mientras que los chicos la sufrían más en la etapa de Secundaria. Sin embargo, el informe anual de la FPYV (2006) revelaba que los chicos (21 por 100) eran más víctimas del hakkyopokryuk que las chicas (14 por 100). Igualmente, Koo et al. (2008) informaron de que más chicos que chicas habían sufrido wang-ta. Por otro lado, Park, Jung, Park y Han (2006) indicaron que las diferencias por género podrían depender del tipo de agresión analizado. En su estudio encontraron que las chicas sufrían más a menudo victimización social y relacional que los chicos; por el contrario, la victimización física era más frecuente entre los chicos que entre las chicas. Estos resultados coinciden, en parte, con algunos estudios occidentales en los que se ha señalado que, si las chicas se comportan de forma agresiva, utilizan en mayor medida la agresión indirecta que la directa (Salmivalli y Kaukiainen, 2004; Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006).

7.5. EL NÚMERO DE AGRESORES

El número de agresores ha sido frecuentemente analizado en los estudios realizados en Corea del Sur. Este hecho es indicativo de las características grupales del bullying en el país. Koo, Kwak y Smith (2008) revelaron que en la Escuela Primaria el34 por 100 de los estudiantes eran víctimas del wang-ta ejecutado por más de diez estudiantes, el 47 por 100 eran victimiza das por un grupo de tres a cinco estudiantes y solo el 19 por 100 eran víctimas de un solo alumno. Por otro lado, el estudio de la FPYV (2009) mostró que con el tiempo se ha producido un incremento del número de estudiantes que informa haber sido víctima de un grupo de agresores (tabla 7.7). El número de estudiantes que eran victimizados por más de dos estudiantes se había incrementado notablemente durante el período de cuatro años analizado en el estudio. Este desequilibrio entre el número de agresores y víctimas parece demostrar que los agresores ven más reforzado su poder sobre la víctima, lo que puede hacer que esta sea el blanco de una conducta agresiva más severa.

TABLA 7.7.-Porcentaje de víctimas en Corea del Sur que sufrieron el hakkyo-pokryuk por parte de más de dos estudiantes (FPYV, 2009)

2006	2007	2008	2009
54,9%	59,5%	69,1%	68,0%

¿Quién intimida a quién?: la investigación ha demostrado que la mayoría de las estudiantes fueron victimizados por sus compañeros de clase (FPYV, 2007, 2009, 2010; Lee y Kwak, 2000; Yang 2009). Lee y Kwak (2000) en su investigación muestran que el 56 por 100 de las víctimas sufrían el gipdan-ttadolim de sus propios compañeros de aula, el 19 por 100 eran victimizados por otros chicos en el mismo curso y solo el 3 por 100 lo recibía de estudiantes más mayores. Del mismo modo, la FPYV (2007) reveló que el 46 por 100 sufrió el hakkyo-pokryuk realizado por sus compañeros de clase, el 19 por 100 por estudiantes de otras clases del mismo curso, el 14 por 100 por estudiantes de otros cursos y el 9 por 100 por estudiantes de otros centros. La mayor parte del hakkyo-pokryuk o ttadolim ocurrió entre estudiantes que se conocían, especialmente entre alumnos de la misma clase.

Cuándo son víctimas o testigos de victimización: la FPYV (2009) encontró que la mayoría de las víctimas (64 por 100) no informaba del incidente o no pedía ayuda a otros y que solo el 36 por 100 de las víctimas solicitó ayuda. De entre estos, el 41 por 100 pedía ayuda a sus padres y el 36 por 100 a sus profesores. Las víctimas tienden a solicitar más ayuda de los padres y los profesores que de otros estudiantes. Además,

más de la mitad de los estudiantes (57 por 100), que habían sido testigos del hakkyopokryuk, ignoraron la situación, aunque el 36 por 100 dijeron que habían intervenido y ayudado a las víctimas.

Nivel de aislamiento: los estudiantes coreanos diferencian distintos niveles de aislamiento social. Han creado términos añadiendo ta al final de cada palabra, en relación con el significado que dan a cada tipo de aislamiento. De he cho, continuamente aparecen nuevas palabras que luego dejan de utilizarse. Por ejemplo, eun-ta significa que la víctima es aislada implícitamente y en muy pocas ocasiones. La víctima no suele ser consciente de su victimización, aunque otras personas pueden percibir que sí fue víctima de eun-ta4. Otro ejemplo es el término jun-ta. En este caso, los estudiantes se refieren a un aislamiento muy severo realizado por toda la escuela (jun significa todo o completamente). Ambos constructos muestran la complejidad creciente de la problemática del aislamiento social y apuntan la necesidad de realizar intervenciones específicamente diseñadas para este fenómeno.

Esfuerzos preventivos y de intervención: algunos programas de prevención e intervención basados en la mejora de habilidades sociales, la toma de conciencia sobre los riesgos del bullying y el aprendizaje de estrategias para su afrontamiento han obtenido resultados positivos al conseguir una reducción de su prevalencia. S.Kim analizó, tanto cuantitativamente como cualitativamente, el efecto de un programa desarrollado por la fundación Samsung. El programa consistía en la realización de diversas actividades utilizando recursos audiovisuales con los que debatir en grupo sobre esta problemática y tratar de mejorar el respeto mutuo entre víctimas y agresores. Tras el desarrollo del programa, la frecuencia de la violencia escolar era significativamente menor y las actitudes y concienciación de los estudiantes acerca de la violencia escolar experimentaron una mejora. Yu (2005) desarrolló un programa para cambiar las actitudes de los estudiantes hacia la violencia escolar y tras su desarrollo informó de que la sensibilidad hacia la violencia escolar se había incrementado de forma positiva. Especialmente, los estudiantes eran conscientes de las consecuencias de la agresión física, verbal y psicológica, y también hacia la conducta agresiva grupal.

El KEDI (Korean Educational Development Institute)s desarrolló un programa de intervención integral (2007) que perseguía la mejora de la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, las habilidades de comunicación social, la mediación entre iguales y la promoción de una atmósfera de seguridad en el centro. El programa se desarrolló con estudiantes de los últimos cursos de educación Primaria (diez-doce años). Jung, Park, Jin, Kim y Park (2008) evaluaron su eficacia y encontraron que los grupos que habían participado en el programa experimentaron menos violencia

escolar y mostraron actitudes más negativas hacia esta que aquellos grupos que no participaron en el programa.

Kwak, Kim, Kim y Koo (2005) desarrollaron el programa HELP-ing program (Help Encourage yourself as a Leader of Peace-ing!)6 centrado en la mejora de la capacidad de los espectadores para afrontar las situaciones de bullying. Los estudiantes que asistieron al programa una o dos veces a la semana informaron posteriormente que sufrían menos bullying que quienes no participaron del programa.

A pesar de que se han desarrollado distintos programas para reducir el bullying escolar y, aunque se han realizado evaluaciones sobre su efectividad, su impacto ha sido limitado hasta el momento. Los efectos a largo plazo no han sido evaluados y los programas no han sido implementados o evaluados a nivel nacional.

En suma, las conductas similares al bullying han sido analizadas en Corea del Sur utilizando diversos términos (por ejemplo, hakkyo pokryuk, ttadolim, gipdan-ttadolim [gorophim] o wang-ta). Wang-ta es el término más utilizado entre los estudiantes e implica que la víctima sufre una fuerte exclusión, mientras que hakkyo-pokryuk incluye una amplia gama de conductas agresivas. La prevalencia de este fenómeno en Corea difiere de acuerdo con la conducta, la edad y el género. Estas conductas son habitualmente llevadas a cabo por un grupo de estudiantes en lugar de un único individuo. El Wang-ta representa, especialmente, una manifestación colectiva de la conducta agresiva. Aunque algunos programas de intervención han tenido efectos positivos, el desarrollo de un programa de intervención a nivel nacional y una evaluación del mismo son todavía necesarios.

7.6. RESUMEN GENERAL

El bullying adquiere significados diferentes en Hong Kong, Japón y Corea del Sur cuando se analiza el modo en que cada cultura pone nombre a este fenómeno en su propio idioma (dialecto cantonés del chino, japonés y coreano). A pesar de los avances tecnológicos y económicos que han experimentado estos países, la investigación sobre el bullying se encuentra todavía en desarrollo. No hay que olvidar que Japón comenzó los estudios sobre el tema en la década de los 80, Corea en la década de los 90 y Hong Kong una década después. En los países occidentales, la investigación también comenzó en los años 80 y 90. Fue a medidos de los 90 cuando se produce un importante contacto entre ambas tradiciones investigadoras (oriental y occidental), realizándose los primeros estudios transculturales (Mocita et al., 1999).

A pesar de las similitudes entre el fenómeno analizado, este es descrito con diferentes palabras en cada uno de los idiomas y su significado no es idéntico al

bullying. De hecho, los estudios que comparativamente analizan estas con ductas en los distintos países han encontrado diferencias tanto en los aspectos lingüísticos corno en las conductas que los conforman.

Por ejemplo, Kanetsuna y Smith (2002) y Kanetsuna, Smith y Morita (2006), a través de cuestionarios y entrevistas, analizaron las situaciones en que los estudiantes de Secundaria dicen que el ijime (en Japón) o el bullying (en Inglaterra) tienen lugar. En Japón, los estudiantes explicaban que el ijime es más probable que sea realizado por estudiantes que conocen, que tienen la misma edad que las víctimas y que, a menudo, ocurre dentro del aula. Sin embargo, en Inglaterra informaron de que el bullying es ejercido, con mayor frecuencia, por estudiantes que no conocen, de mayor edad que las víctimas y tiene lugar en el patio de recreo.

En Corea def Sur se ha encontrado un patrón similar en los estudios sobre wang-ta. El wang-ta enfatiza la exclusión social y puede ser desarrollado por toda una clase que trata de someter a un alumno al aislamiento social. Japón y Corea de Sur pueden ser consideradas corno sociedades más colectivistas que Inglaterra u otros países industrializados de Occidente. La cultura colectivista puede trasladarse al aula y contribuir a que el grupo concierte normas para el conjunto de la clase, que también podrían ser agresivas corno evitar o aislar a la víctima. Junto a ello, Japón y Corea del Sur son sociedades jerárquicas en las que sus mayores son más respetados. Este respeto también incluye a estudiantes mayores, por lo que es probable que el abuso de poder ejercido por estos estudiantes sea visto como legítimo y justo.

En resumen, a pesar de las similitudes encontradas por los estudios internacionales en relación con el bullying, también existen importantes diferencias que pueden venir derivadas de diferencias reales en las conductas potenciadas por variables culturales como el individualismo/colectivismo o la jerarquía. Del mismo modo, puede haber diferencias derivadas de la organización escolar (grupos de edad, la organización del comedor escolar, clima creado dentro de aula) y, también, de diferencias en el concepto sobre los malos tratos, el abuso de poder o las diferencias en las palabras utilizadas para describirlos. En cuanto a las acciones de intervención contra el bullying escolar, los países orientales se han visto forzados, al igual que los países occidentales, a reaccionar cuando tuvieron lugar los casos más graves y aparecieron noticias presentadas en los medios de comunicación. Corea del Sur y Japón movilizaron esfuerzos contra el bullying cuando varios estudiantes se suicidaron tras haber sido acosados. Hong Kong puso en marcha diversas acciones cuando las imágenes de agresiones físicas graves, que habían sido grabadas en vídeo, se distribuyeron en Internet. En los tres países, los medios de comunicación desempeñaron un papel importante en el desarrollo de la concienciación y, por tanto,

de la investigación y la intervención en este problema.

En Japón, el bullying escolar ha disminuido en la última década debido a los esfuerzos del gobierno. El ministro japonés de Educación demostró su compromiso solicitando una investigación a gran escala. Las intervenciones se han dirigido a parar de inmediato estas conductas pero también a realizar un seguimiento de los estudiantes involucrados tras la intervención. Tanto en Hong Kong corno en Corea del Sur, las respuestas se han producido principalmente desde las ONG. Los estudios sobre el bullying escolar ofrecieron diversos resultados, porque había contradicciones tanto en la definición del problema corno en la metodología utilizada. En relación con la investigación, Hong Kong está por detrás de los otros dos países, y existen todavía muchos retos tanto para los investigadores corno para los organismos oficiales. En términos de intervención, la mayoría de los profesores y los centros educativos están luchando por su propia cuenta con recursos limitados, afrontando la falta de apoyo a largo plazo. Tanto en Hong Kong corno en Corea del Sur es necesario realizar evaluaciones más completas y, a largo plazo, de los programas puestos en marcha. En ambas también es necesario el apoyo gubernamental en la planificación de una intervención sistemática contra el bullying escolar, tal y corno Japón comenzó en los años 90.

BIBLIOGRAFÍA

EDUCATION BUREAU (2003), Implementation of Comprehensive Student Guidance Service, Education Bureau circular-EDBCO19/2003.

-(2008), Creating Harmonious School, Education Bureau circular-EDBCO18/2008.

FOUNDATION FOR PREVENTING YOUTH VIOLENCE (FPYV) (2006, 2007, 2009, 2010), VEf/17Á/ - [The National Survery of Hakkyo-pokryuk in Koreal, Seúl, Foundation for Preventing Youth Violence.

FUNG, L. C. y WONG, J. L. P. (2007), Project C.A.R.E.: Children and Adolescents at Risk Education, Hong Kong, Hong Kong Christian Service.

HONG KONG FEDERATION OF YOUTH GROUPs (2009), Survey about Youth: Problema of Youth's Online Behavior.

Hui, K. P., TSANG, K. M. y LAw, C. M. (2011), «Combating school bullying through developmental guidance for positive youth development & promoting harmonious school culture», Scientific World JOURNAL, núm. 11, págs. 2266-2277.

JAPANESE MINISTRY OF EDUCATION (1985), IjZme no mondai no kaiketsu no tameno apiiru [Appeals for a Solution to the Ijime Problem], Tokio, Ministry of Education.

JUNG, M., PARK, H., JIN, M., KIM, H. y PARE, D. (2008), 01/of ó [The Effect of School Violence Prevention Program at Elementary School Level], Korea Educational Development Institute (KEDI), RR 2008-09-02.

KANETSUNA, T. (2004), Pupil Insights into School Bullying: A Cross-national Perspective between England and Japan, Unpublished PhD thesis, Goldsmiths, University of London.

KANETSUNA, T. y SMITH, P. K. (2002), «Pupil insights into bullying, and coping with bullying: A bi-national study in Japan and England», Journal of School Violence, núm. 1, págs. 5-29.

KANETSUNA, T., SMITH, P. K. y MoiuTA, Y. (2006), «Coping with bullying at school: children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in England and Japan», Aggressive Behavior, núm. 32, págs. 570-580.

KIM, V 'y PARK, H. (1997), «fzE/_0f0/z,ófóf~010/z [Pupils Who Do Ttadolim and Pupils Who Received Ttadolim], Seúl, EH511ó [Youth Commincation Plaza].

KOHUT, M. R. (2007), The Complete Guide to Understanding, Controlling, and Stopping Bullies & Bullying: A Complete Guide for Teachers & Parents, Atlantic, Ocala, Fla, USA.

Koo B. Y. (1997), ea son of Gipdan-ttadolim in Youths and Instructions for Prevention], o~oFóF°TI [Korean Youth Counselling Institute], 29, Seúl, -1511 [Youth Communication Plaza].

Koo, H. (2005), The Nature of School Bullying in South Korea, Unpublished Ph. D Thesis, Goldsmiths, University of London.

Koo, H., KWAK, K. y SMITH, P. K. (2008), «Victimisation in Korean schools: The nature, incidence and distinctive features of Korean bullying or wang-ta», Journal of School Violence, núm. 7, págs. 119-139. ~o 0

KWAK, K., KLM, D., KLM, H. y Koó, H. (2005), [Developing Prevention Program for School Violence], KT&G, zHEld M. [KT&G Welfare foundation report].

KWON, .J. M. (1999), 1 111 dFd~otyL zFz [«Conceptualisation of wang-ta and methodological review of the studies about wang-ta»], Korean Journal of Psychology: Social Issues, núm. 5, págs. 59-72.

LAM, O. B. 'Y LIU, W. H. (2007), «The path through bullying - a process model from the inside story of bullies in Hong Kong secondary schools», ChildandAdolescent Social Work Journal, núm. 24, págs. 53 - 75.

LEE, C. y KWAK K. (2000), z'Ef/2/ o~ [Gipdan-ttadolim at School: An Actual Condition and Characteristics], Seúl, Gipmoondang.

LEE, S., SMITH, P. K. y MONKS. C. P. (2011), «Perceptions of bullying-like phenomena in South Korea: a qualitative approach from a lifespan perspective», Journal of Aggression, Conflict, and Peace Research, núm. 3, págs. 209-221.

LEE, S. (2011), Bullying-like Behaviours in South Korea Terms Used, Origins in Early Childhood and Links to Moral Reasoning, Unpublished Ph. D thesis, Goldsmiths, University of London.

LEGISLATIVE COUNCIL (2004), Referring to the Administration's Response to his Questions on Bullying in schools, CB(2)1770/03-04 (01).

(2008), Panel on Education Information Note on Bullying in Schools LC Paper No. CB(2)1034/O7-08(01).

LEUNG, C. H. y To, H. K. (2009), «The relationship between stress and bullying among secondary school students», New Horizons in Education, 57, núm. 1, mayo.

MAZNES, B. y ROBINSON, G. (1992), Michael's Story: The «No-Blame Approach», Redlands, Bristol, Lame Duck Publishing.

METCALF, L. (1995), Counseling toward Solutions: A Practical Solution focused Program for Working With Students, Teachers and Parents, Nueva York, Center for Applied Research in Education.

JAPANESE MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORTS, SCIENCE AND TECHNOLOGY (MEXT) (2007), Jidou seito no mondaikoudoutou seitoshidou jou no shomondai ni kansuru chousa no minaoshi ni tsuite [Modification of Annual Fact-finding Survey on Problematic Behavior in School], Tokio, Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology.

-(2012), Heisei 22nenndo Jidou seito no mondaikoudoutou seitoshidou jou no

shomondai ni kansuru chousa [2010 Annual Fact-finding Survey on Problematic Behavior in School], Tokio, Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology.

MISHNA, F. (2008), «An overview of the evidence on bullying prevention and intervention programs», Brief Treatment and Crisis Intervention, núm. 8(4).

MORITA, Y. (1985), 'Ijime shudan no kouzo ni kansuru shakaigakuteki kenkyu [Sociological Study on the Structure of Bullying Groups], Japón, Department of Sociology, Osaka City University.

(2001), Ijime no kokusai hikaku kenkyu [Cross-national Comparative Study of Bullying], Japón, Kaneko Shobo.

MO TA, Y. y KIYONAGA, K. (1994), Ijime: Kyoushitsu no yamai [Bullying: The Ailing Classroom], Tokio, Kaneko Syobo.

MORITA, Y, SMITH, P. K., JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R. y SLEE, P. (eds.) (1999), Sekai no ijime [Bullying Worldwide], Tokio, Kaneko Shobou.

MORITA, Y., SOEDA, H., SOEDA, K. y TAKI, M. (1999), «Japan», en R.K.Smith, Y.Mocita, J.Junger-Tas, D.Olweus, R.Catalano y P.Slee (eds.), The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective, Londres y Nueva York, Routledge, págs. 309-323.

NATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL POLICY RESEARCH (NIER) (2012), Ijtme tsuiseki chosa 2007-2009: ijime Q & A [Longitudinal Study of Ijime 2007-2009].

NG, J. W. Y. y TSANG, S. K. M. (2008), «School bullying and the mental health of junior secondary school students in Hong Kong», Journal ofSchool Violente, núm. 7(2), págs. 3 - 21.

No, H., KIM, H. y Yu, S. (2006), ~~~~~`~7Jfv-? [The Effectiveness of Prevention Program for School Violence], fo~ó2zH~I~lo~ -- [Samsung foundation Research Centre for Mental Health of Society], Repon no. 2006-1.

° No, S.'(2001), [«Harmful consequences of gipdan-ttadolim»], [Victimology], núm. 9, págs. 5-29.

No, S., KIM, S., LEE, D. y KIM, J. (1999), ~~'Ef«fzó°t-P [A Study of Adolescente'

Gipdan-ttadolim], Seúl, Korean Institute of Criminology.

OLWEUS, D. (1991), «Bully/victim problems among school Children: Basic facts and effects of a school based intervention program», en K.Rubin y D.Pepler (eds.), The Development and Treatment of Children Aggression, Hillsdale, N.J., Erbaum, págs. 45-102.

ORIDE, K. (2003), Overcoming of Bullying and Empowerment in Schools, paper presented to the Oxford-Kobe Education Seminar, Kobe Institute, Kobe, Japón. 11

PARK, G., SON, H. y SONG, H. (1998), oot~o0oEziói [Study of Pupils' Wang-ta Phenomenon (Gipdan-ttadolim and Gorophim)] (RR 98-19), Seúl, Korean Educational Development Institute.

PARK, H., JUNG, M., PARK, J. y HAN, S. (2006), uPz'EH1off [A Study of Hakkyo-pokryuk] (RR 2006-08-04), Seúl, Korean Educational Development Institute.

PIKAS, A. (2002), «New developments of Shared Concern Method», School Psychology International, núm. 23, págs. 307-326.

ROBINSON, B. y MAINES, G. (2007), Bullying: A Complete Guide to the Support Group Method, Londres, Sage.

ROERDEN, L. P. (2000), Don't Laugh atMe Teachers Guide, Operation Respect, Inc. and Educators for Social Responsibility.

SALMIVALLI, C. y KAUKIAINEN, A. (2004), «"Female aggression" revisited: Variable and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression», Aggressive Behavior, núm. 30, págs. 258-263.

SCHEITHAUER, H., HAYER, T., PETERMANN, E yJUGERT, G. (2006), «Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates», Aggressive Behavior, núm. 32, págs. 261-275.

SvuTH, P. K. (2012), «Cyberbullying and cyber aggression», en S.R.Jimerson, A.B.Nickerson, M.J.Mayer y M.J.Furlong (eds.), Handbook of School Violence and School safety: International Research and Practice, Nueva York, NY, Routledge, páginas 93-103.

TAKANO, S. (1986), Ijime no mekanizumu [Mechanisms of Bullying], Japón, Kyouiku Shuppan.

TODA, Y~(2001), «Gakkou ni okeru pia sapoto jissen no tenkai to kadai» [«Peer support: Its development in Japanese schools and some issues to be concerned»], Tottori University, Journal of the Faculty of Education and Regional Sciences, núm. 2.

WONG, S. W., (2004), «School bullying and tackling strategies in Hong Kong», International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, núm. 48, páginas 537-553.

WONG, S. W, LOK, D., Lo, T. W. y Ma, S. (2008), «School Bullying among Hong Kong Chinese Primary Schoolchildren», Youth and Society, núm. 40, págs. 35-54.

YANG, S. (2009), o~~,4:V°/-<15~-,-7EHEf1 [Pupils Awareness and Prevalence of Hakkyo-pokryuk], unpublished Master thesis, Chonnam National University.

Yu, P. (2005), oH0110~Ig-M [«The effectiveness of prevention program of school violence ainong middle school pupils»], [Youth Studies], núm. 12(2), págs. 51-76.

TT (2003), Y101IM: M#: > M: 57tp)]

CAPÍTULO 8

Cyberbullying y ciberagresión[1, 2]

PETER K.SMITH

Go/dsmiths. Universidad de Londres

1 Traducción: Raúl Navarro (Universidad de Castilla-La Mancha).

2 Es una revisión actualizada del capítulo publicado en S.R.Jimerson, A.B.Nickerson, M.J.Mayer y M.J.Furlong (eds.), Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice, Nueva York, NY, Routledge, 2012.

La agresión es un comportamiento intencional que daña o perjudica a otra persona. El bullying (acoso) es un tipo de agresión, que se repite en el tiempo (Olweus, 1999) y en el que, además, existe un desequilibrio de poder (Olweus, 1999); también ha sido definido como un «abuso sistemático de poder» (Smith y Sharp, 1994). La ciberagresión y el cyberbullying (ciberacoso) remiten, en consecuencia, a la conducta agresiva y al bullying realizado mediante medios tecnológicos como el teléfono móvil o Internet. Se trata de un fenómeno característico del siglo xxi, que emerge dada la rápida difusión a nivel internacional de los teléfonos móviles y el uso de Internet. Se extiende de manera más rápida y con mayor frecuencia en los países industrializados. Se produce de forma más habitual en la segunda infancia y en la adolescencia, ya que estos jóvenes son «nativos digitales» y han crecido junto a estas nuevas tecnologías de la comunicación. Por ejemplo, Rideout, Foehr y Roberts (2010; véase http:// www.kff.org) sondearon muestras representativas de estadounidenses entre los ocho y los dieciocho años en 1999, 2004 y 2009. La media de horas que pasaban ante el ordenador en un día normal era de 0,27 horas en 1999, 1,02 en 2004 y 1,29 en 2009. El tiempo empleado hablando con el teléfono móvil era de 0,33 horas en 2009, y el tiempo que pasaban mandando mensajes con el móvil era de 1,33 horas (en 1999 no había ninguna pregunta acerca del uso del teléfono móvil, y en 2004 aparecía solo una pregunta sobre hablar con el teléfono móvil o el fijo).

En este capítulo se esboza la historia de la investigación en este campo y algunas de las principales investigaciones realizadas. Después, se describen algunos de los principales tipos y formas de ciberagresión y cyberbullying, y se discuten las características que las distinguen de las formas tradicionales de agresión. Ello nos llevará al examen de los problemas que presenta su definición. Posteriormente, se

revisan los resultados más importantes acerca de su incidencia, quiénes son los agresores y dónde tiene lugar, las diferencias de acuerdo con la edad y el género, otros factores de riesgo para la implicación en el cyberbullying, sus consecuencias y las estrategias de afrontamiento, así como las medidas para su prevención e intervención. El capítulo se cierra con las implicaciones para la investigación y la práctica profesional.

Historia de la investigación sobre el bullying: la investigación sobre el cyberbullying ha avanzado de forma rápida, en parte, por el desarrollo previo de la investigación sobre el bullying «tradicional». El bullying puede tener lugar en diversos contextos, en la infancia y durante la vida adulta (Monks et al., 2009). Sin embargo, los primeros estudios y el mayor volumen de investigación se han dirigido al análisis del bullying escolar. La investigación sobre este fenómeno ha atravesado cuatro fases, entre las que el estudio del cyberbullying se enmarcaría en la cuarta fase (Smith, 2010). La «primera fase» (1970-1980), supone el comienzo del estudio sistemático del bullying, principalmente en Escandinavia, destacando el libro de Olweus Forskning ozn skolznobbning (1973), en inglés Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys (1978). En la década de los 80, Olweus desarrolla un cuestionario de autoinforme para conocer la incidencia del bullying y, paralelamente a la primera campaña nacional en Noruega contra el bullying realizada en 1983, desarrolla un programa de intervención para centros escolares: el Programa Olweus para la prevención del bullying (1983-1985). Los informes tras la aplicación del programa mostraron una reducción del bullying cercana al 50 por 100, lo que supuso un estímulo para los investigadores y promovió la segunda fase en su investigación. Durante la «segunda fase» (establecimiento de un programa de investigación entre 1989 y la mitad de 1990), aparecen numerosos libros, artículos y estudios sobre su prevalencia en otros países, aparte de Escandinavia. Junto a los estudios que utilizan un cuestionario de autoinforme, se comienzan a utilizar herramientas de nominación entre iguales. Se van produciendo diferentes campañas de intervención y se amplía la definición de la agresión (y también del bullying) al incluir el bullying indirecto y relacional (conductas como la difusión de rumores o la exclusión social). Junto a ello, los trabajos sobre el bullying comienzan a ser más internacionales, produciéndose diversos contactos entre investigadores de Europa, Norteamérica, Australia y Japón (donde los estudios sobre el ijime - el término japonés más próximo al bullying - se remontan a la década de los 80). En la «tercera fase» (programa de investigación a nivel internacional desde mediados de 1990 hasta 2004), la investigación sobre el bullying tradicional se internacionaliza. Durante este período se realizan diversos estudios sobre su prevalencia y se ponen en marcha programas de intervención en muchos países. Se pueden consultar estudios sobre su incidencia en 21 países en Smith et al. (1999), e informes sobre los programas de intervención desarrollados en

11 países en Smith, Pepler y Rigby (2004). Junto a ello, gracias al trabajo de Salmivalli en Finlandia (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkgvist, Osterman y Kaukiainen, 1996), se produce un importante avance a nivel metodológico al considerar los distintos roles ocupados por los participantes en el bullying. En la «cuarta fase» (cyberbullying desde 2004 en adelante), aumenta la conciencia sobre el cyberbullying y aparecen las primeras noticias en la prensa.

Las publicaciones científicas en el área del cyberbullying han aumentado considerablemente en los últimos cinco años. Entre las publicaciones más relevantes se encuentra el libro publicado por Willard (2006), el monográfico aparecido en el Journal of Adolescent Health (2007, vol. 41, núm. 6), los libros de Shariff (2008a), Kowalski, Limber y Agatston (2008), e Hinduja y Patchin (2008), el número especial de Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology (2009, vol. 217. núm. 4) y los libros de Bauman (2010), Mora-Merchán y Jáger (2010) y Li, Cross y Smith (2011). Otros números monográficos se publicarán en breve (Australian Journal of Guidance and Counseling), o se están escribiendo (European Journal of Developmental Psychology, Journal of Community & Applied Social Psychology, Journal of Educational Computing Research, Emotional & Behavioural Difficulties). Entre las revisiones previas sobre el tema se encuentran las realizadas por Dooley, Cross, Hearn y Treyvaud (2009), Smith y Slonje (2010) y Tokunaga (2010). Las redes de investigación en las que participan diversos países incluye el COST Action IS0801 en Cyberbullying (Smith y Sittichai, 2009; http://sites.google.com/site/costis0801/) y el International Cyber Bullying Think Tank (www.icbtt.arizona.edu).

Más allá del origen de la investigación sobre el bullying existen otras líneas de investigación en este campo, líneas que incluyen a los investigadores que han analizado los efectos de las TIC y de Internet sobre la conducta humana y, específicamente, los problemas de seguridad en torno al uso de Internet; como, por ejemplo, la investigación desarrollada por Ybarra y Mitchell (2004). En Europa, el proyecto EUKidsOnline (I y II) (Livingstone y Haddon, 2009) ha proporcionado información transcultural sobre las oportunidades y riesgos que conlleva el uso de Internet entre chicos y chicas, riesgos entre los que se encuentra el cyberbullying. Otra fuente de información proviene de los expertos legales que examinan los derechos y responsabilidades de los usuarios de las TIC y que también están atentos a las consecuencias de diferentes casos legales (por ejemplo, los casos relacionados con la difamación, la privacidad, el acoso, etc.) en torno a este, relativamente, nuevo fenómeno (Gillespie, 2006; Shariff, 2009).

Tipología y formas de cyberbullying y ciberagresión: existen varias formas de cyberbullying y ciberagresión u hostigamiento. Inicialmente se diferenciaba entre la

utilización de mensajes de texto y correos electrónicos (Rivers y Noret, 2010), pero actualmente las formas han proliferado. Li (2007) distingue entre el bullying realizado mediante e-mails, el que se produce en las salas de chat o a través del teléfono móvil. Smith et al. (2008) distinguieron siete categorías distintas de acuerdo con la descripción realizada por estudiantes de Secundaria: bullying a través de llamadas telefónicas, mensajes de texto, bullying a través de vídeos o fotografías, e-mails, salas de chat, mensajería instantánea (Messenger, etc.) y páginas web.

Hinduja y Patchin (2010) utilizaron una escala de cibervictimización con nueve ítems que cubrían las mismas categorías. En Corea del Sur se ha encontrado que el cyberbullying en plataformas de juegos online es una forma bastante común (Tippett y Kwak, 2011).

Atendiendo al tipo de agresión, Willard (2006) describe siete categorías: flaming3, hostigamiento, persecución, denigración, suplantación de la identidad, violación de la intimidad y exclusión social. Estas formas de agresión son independientes de los medios usados para llevarlas a cabo. Rivers y Noret (2010) han descrito los contenidos reflejados en los mensajes de texto y los correos electrónicos ofensivos en el estudio que realizaron con una muestra inglesa. Encontraron 10 categorías principales: sufrir amenazas de violencia física, comentarios relacionados con el odio hacia una persona, insultos (incluidos los homofóbicos), amenazas de muerte, mensajes poniendo fin a una relación platónica (de amistad o sentimental), comentarios de tipo sexual, exigencias/órdenes, amenazas con dañar alguna relación con otra persona, amenazas con dañar a familiares o robar en su casa, obligar a pasar mensajes a otros bajo amenaza. Estos listados de categorías con distintos tipos de cyberbullying y agresiones no son exhaustivos y, a medida que la tecnología se desarrolla, van apareciendo nuevas formas de cyberbullying. La llegada de los smart phones (teléfonos inteligentes con los que se puede acceder a Internet) ha provocado que la distinción inicial entre el bullying a través del teléfono móvil y el bullying a través de Internet no sea tan obvia. Además estos nuevos contextos en los que tiene lugar el bullying no están limitados a los jóvenes, al menos no más de lo que lo están las formas tradicionales de bullying y agresión. De hecho, algunas de sus formas han sido principalmente descritas en adultos: por ejemplo, el cyberbullying en mundos virtuales o griefing4 (Coyne, Chesney, Logan y Madden, 2009).

Características distintivas del cyberbullying y la ciberagresión: aunque existen muchas similitudes entre el bullying tradicional y el cyberbullying, este último presenta una serie de características que lo diferencian. Estas características pueden ser importantes a la hora de considerar el impacto del cyberbullying y, también, las estrategias de afrontamiento más eficaces para las víctimas. Distintos autores han

analizado los rasgos distintivos del cyberbullying, en comparación con las formas tradicionales del bullying (Dooley, Pyzalski y Cross, 2009; Smith et al., 2008; Tokunaga, 2010; Vandebosch y Van Cleemput, 2008). El cyberbullying presenta las siguientes características:

Elcyberbullying requiere un cierto grado de especialización tecnológica, aunque enviar correos electrónicos y mensajes de texto es bastante fácil. Los ataques más sofisticados, como la suplantación de la identidad (publicar material denigrante en páginas web fingiendo ser otra persona), necesitan de una mayor habilidad técnica.

Setrata de una forma de agresión indirecta más que cara a cara, lo que favorece la «invisibilidad» de quienes perpetran el bullying. El agresor mantiene su anonimato al ocultar su identidad en los mensajes o publicaciones en Internet.

Enrelación con la característica anterior, el agresor no suele ver la reacción de la víctima, al menos a corto plazo. Esto puede facilitar la laxitud o desconexión moral con respecto a la difícil situación que atraviesa la víctima (Hymel, Rocke-Henderson y Bonanno, 2005), lo que favorece el cyberbullying, ya que sin retroalimentación directa pueden existir menos oportunidades para la empatía o el remordimiento. Por otro lado, dado que muchos agresores disfrutan viendo el sufrimiento de la víctima, es más difícil obtener esta satisfacción a través del cyberbullying.

Lavariedad de roles entre los espectadores del cyberbullying es más compleja que en el bullying tradicional. De hecho, el espectador puede desempeñar tres roles en lugar de uno: el espectador está con el agresor cuando un mensaje es enviado o publicado en la web; el espectador está con la víctima cuando esta recibe o ve el mensaje o el espectador no está con ninguno de los implicados, pero recibe el mensaje o visita la web donde este se ha publicado.

Entrelos motivos que fomentan el bullying tradicional se encuentra el estatus que el agresor alcanza al ejercer su poder (abusivo) sobre la víctima, mientras que otros lo presencian (Salmivalli et al., 1996). En el cyberbullying el agresor pierde este refuerzo, a menos que comente con otros lo que ha ocurrido o comparta el material públicamente.

Enel cyberbullying, el tamaño de la audiencia potencial es mayor. El cyberbullying puede alcanzar rápidamente a una gran audiencia en el grupo de iguales, comparada con los grupos pequeños que presencian el bullying tradicional. Por ejemplo, cuando se publican mensajes ofensivos o vulgares en una web, la

audiencia que puede leerlos es potencialmente muy numerosa.

- Esdifícil escapar del cyberbullying, ya que «no hay lugar donde esconderse». La víctima puede recibir mensajes en su móvil o en su ordenador. También puede tener acceso, donde quiera que esté, a mensajes hostiles y desagradables publicados en páginas web. Mientras las víctimas de bullying tradicional pueden alejarse del acoso, al menos por un tiempo, mientras están en casa, en el eyberbullying no existen lugares seguros. La víctima puede continuar recibiendo mensajes de texto o correos electrónicos, o puede recibir amenazas en cualquier sitio de la red.

- Estasdistintas características pueden influir tanto en los motivos que guían al ciberagresor como en el impacto que estas conductas tienen sobre la cibervíctima. Sin embargo, estas características no deben ser exageradas ya que, por ejemplo, algunas formas de bullying tradicional (por ejemplo, la propagación de rumores) tampoco se producen en una interacción cara a cara. Podría decirse que estas características difieren con el bullying tradicional más en el grado que en el tipo (Pyzalski, 2011).

Definiciones de cyberbullying y ciberagresión: una de las primeras definiciones del cyberbullying (Belsey, 2004, pág. 3) lo conceptualiza como «el uso de las tecnologías de la información y la comunicación [...] como soporte de una conducta deliberada, repetida y hostil llevada a cabo por una persona o un grupo con la intención de dañar a otras personas». De los dos criterios característicos del bullying tradicional, la definición anterior incluye el criterio de repetición pero no el relativo al desequilibrio de poder. Una definición similar es la utilizada por Sourander et al. (2010). Otras definiciones tienen en cuenta la definición de Olweus sobre el bullying tradicional (Smith et al., 2008, pág. 376) y consideran que el cyberbullying es «un acto agresivo intencional realizado por una persona o un grupo que se repite en el tiempo, usando medios electrónicos de contacto, contra una víctima que no puede defenderse fácilmente por sí misma». Li (2007) utilizó una definición similar. Tokunaga (2010) recoge estas y otras definiciones señalando que unas y otras varían en cuanto a lo de incluir o no los criterios de repetición y de desequilibro de poder, y también en algunos otros aspectos como, por ejemplo, en los tipos de bullying mencionados.

La consideración del cyberbullying como una nueva forma de bullying tradicional no está exenta de problemas (Dooley et al., 2009; Vandebosch y Van Cleemput, 2008). En relación con el criterio de repetición, se considera que en el bullying tradicional los actos o conductas del agresor deben repetirse en el tiempo (más de una vez). Sin embargo, debido a la naturaleza del cyberbullying, el acto o conducta puede que se repita sin la contribución del agresor. Por ejemplo, tornar una foto o grabar un

vídeo ofensivo con un teléfono móvil puede haberse producido una sola vez, pero, si alguien de los que reciben esa imagen vuelve a enviarla a otra persona, puede decirse que se está produciendo la repetición. De igual forma, si una imagen es publicada en la web, cada visita a esa página podría considerarse como una repetición. Consecuentemente, el uso de la repetición como un criterio para entender el bullying más grave puede ser menos útil cuando analizamos el cyberbullying.

El criterio de desequilibrio de poder también presenta problemas. En el bullying tradicional dicho desequilibrio, normalmente, se analiza en términos de una mayor fortaleza física o mayor seguridad psicológica en los enfrentamientos cara a cara, o también como consecuencia de la presencia de más de un agresor contra una única víctima. Los términos en que se analiza el desequilibrio de poder no son tan claros en el caso del cyberbullying, ya que no se produce cara a cara. No obstante, el desequilibrio de poder puede derivar del anonimato del agresor(es). Si las víctimas conocen a sus agresores, puede ocurrir que la relativa fortaleza de los agresores (física, psicológica o numérica) en contextos no virtuales también sea un factor que influya en la percepción que la víctima tiene sobre su situación. Además, en algunos casos, un mayor grado de conocimiento tecnológico puede contribuir al desequilibro de poder.

Sin embargo, muchos estudios en torno a la ciberagresión o el hostigamiento han centrado su análisis sobre las conductas negativas que pueden ser realizadas a través de las TIC, con independencia de los criterios de repetición o desequilibrio de poder. Por ejemplo, Law, Shapka y Olson (2010) utilizaron explícitamente una escala sobre «agresión online» con 16 ítems. Algunos estudios sobre cyberbullying han empleado ítems similares para la agresión a través de Internet o el teléfono móvil, adjuntando una escala sobre su repetición en el tiempo. Por ejemplo, Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla (2010) emplearon un cuestionario sobre cyberbullying (CBQ) con 16 ítems («nunca/ algunas veces/a menudo»), y Cassidy, Jackson y Brown (2009) utilizan una escala de 18 ítems («nunca/ocasionalmente/a menudo»). Pero, en estos estudios y otros similares, los análisis posteriores suelen centrarse sobre aquellos que están «involucrados», es decir, aquellos que no contestan «nunca», lo que puede significar que solo se han visto involucrados una o dos veces. Hinduja y Patchin (2010, pág. 211) expresaron que «sería más adecuado describir como hostigamiento online» los 10 ítems que utilizan para medir el cyberbullying y la victimización, aunque restringen sus análisis a aquellos incidentes que se repiten en el tiempo. Por el contrario, Wang, Iannotti y Nansel (2009) trabajaron con sujetos que señalaban estar involucrados «una, dos o más veces», ya que «es común que en la investigación sobre cyberbullying se cuente un único incidente como un caso de cyberbullying» (2009, pág. 370); sin embargo, en este estudio no incluyeron el desequilibrio de poder en su

definición de cyberbullying.

Existe, por tanto, disparidad y cierta confusión a la hora de definir el Cyberbullying y la ciberagresión. Otra cuestión es conocer qué términos utilizan los niños y los jóvenes, si reconocen el término Cyberbullying o qué términos utilizan realmente (Grigg, 2010).

Incidencia del cyberbullying: dada la diversidad, tanto en su definición como en el modo de medirlo, no es sorprendente que los datos sobre la incidencia del cyberbullying sean muy variables. En general, la investigación ha utilizado cuestionarios anónimos de autoinforme para conocer la prevalencia de víctimas y agresores en diferentes tipos de cyberbullying. A continuación se presentan algunos de los estudios publicados recientemente. Marsh, McGee, Nada-Raja y Williams (2009), con alumnos de Secundaria de quince años en Nueva Zelanda, encontraron que el 7,9 por 100 de los chicos y el 13,8 por 100 de las chicas recibían mensajes insultantes «algunas veces o más en la escuela durante este año»; el 6,9 por 100 de los chicos y el 7,0 por 100 de las chicas mandaron estos mensajes a otras personas (estas cifras fueron inferiores a las encontradas en relación con cuatro tipos de bullying tradicional, que también fueron examinados). Calvete et al. (2010) realizaron un estudio con adolescentes españoles entre doce y diecisiete años. De los 16 ítems que incluía su cuestionario, encontraron que la forma más frecuente era la exclusión deliberada de alguien de un grupo online (18,1 por 100 algunas veces, 2,1 por 100 a menudo) y, también, las bromas, rumores, chismes o comentarios en Internet, que ponían en ridículo a un compañero de clase (18,3 por 100 algunas veces, 1,8 por 100 a menudo). Hinduja y Patchin (2010) indagaron sobre las experiencias de hostigamiento online (cyberbullying y victimización) experimentadas durante los 30 días anteriores, en una muestra de estudiantes estadounidenses (cursando desde sexto de Primaria hasta segundo de Secundaria). El 22 por 100 había acosado a otros dos o más veces, y el 29 por 100 había sido acosado dos o más veces (las cifras con respecto al bullying tradicional, en este mismo estudio, revelaron que el 34 por 100 eran agresores mientras que el 44 por 100 eran víctimas).

Un estudio transcultural con adolescentes entre los doce y los quince años procedentes de Italia, España e Inglaterra comparó la incidencia del cyberbullying a través del teléfono móvil y de Internet en un período de dos meses, utilizando una definición similar a la de Olweus (Genta et al., 2011). Los porcentajes mostraron que el bullying más grave (dos o tres veces al mes o más) a través del móvil se situó (en los tres países) entre el 0,9 por 100 y el 2,7 por 100, y el bullying a través de Internet del 1,0 por 100 al 1,6 por 100; las víctimas a través del móvil se situaban entre el 0,5 por 100 y el 2,2 por 100, y las víctimas en Internet entre el 1,3 por 100 y el 2,6 por

100. A nivel general, la incidencia del cyberbullying era mayor en Italia y menor en España.

Es evidente que hay una gran variación en las cifras sobre su incidencia. Esta variación puede deberse a múltiples factores. Uno de ellos es la definición que sobre cyberbullying se haya utilizado, en concreto si esta incluye los criterios de repetición y/o el desequilibrio de poder. En consecuencia, es probable que las tasas de ciberagresión sean superiores a las de cyberbullying, ya que la definición de este último es mucho más estricta. En segundo lugar, es importante considerar qué conductas se han medido. Marsh et al. (2009) solo consideran el bullying a través de mensajes de texto, y Rivers y Noret (2010) el bullying a través de mensajes de texto y correos electrónicos. Otros autores han utilizado en sus estudios un rango de conductas más amplio. En tercer lugar, los estudios también varían en el período de tiempo usado como referencia para analizar las experiencias de cyberbullying. El tiempo varía desde la consideración del último mes o el último par de meses (por ejemplo, Hinduja y Patchin, 2010), durante un año (Marsh et al., 2009), o si alguna vez ha ocurrido (Calvete et al., 2010). En cuarto lugar, la naturaleza de la muestra es obviamente un factor importante. La muestra puede variar de acuerdo con el país, la cultura, la edad, el género y otras características demográficas. La mayoría de los estudios han utilizado muestras procedentes de centros educativos, pero en otras investigaciones las muestran están compuestas, exclusivamente, por usuarios de Internet (Hinduja y Patchin, 2008b; Ybarra y Mitchell, 2004). Por último, también es importante la fecha en la que se realizó el estudio, ya que nos encontramos ante un área de investigación en constante cambio y desarrollo. Rivers y Noret (2010) documentaron cierto incremento (especialmente entre las chicas), y después una estabilización en el bullying a través de mensajes de texto y correos electrónicos entre los años 2000 y 2006 en una muestra inglesa entre once y trece años. Existen evidencias de que el bullying realizado a través de diversas páginas web, específicamente a través de las redes sociales, se ha convertido recientemente en una forma más habitual de agresión a medida que las redes sociales alcanzan popularidad entre los adolescentes (Patchin y Hinduja, 2010).

¿Quién lo hace y dónde ocurre?: algunas veces las víctimas de cyberbullying desconocen quién es su agresor. Por ejemplo, Vandebosch y Van Cleemput (2008) encontraron que la mitad de las víctimas desconocían la identidad de su agresor. Smith et al. (2008) hallaron que una de cada cinco víctimas desconocían quién las acosaba y el 58 por 100 de las víctimas que conocían la identidad de su agresor afirmaban que era un compañero de su colegio. Además, mientras que el bullying tradicional se inicia mayoritariamente dentro del centro escolar, el cyberbullying generalmente se produce fuera del centro. De hecho, a pesar de que muchos centros

educativos han establecido restricciones sobre el uso del móvil e Internet dentro de las instalaciones del centro, el cyberbullying escapa a los límites escolares y, a menudo, tus propios compañeros están implicados en el bullying.

Diferencias según el género, la edad y otras variables: sabemos poco acerca de cuándo chicos y chicas inician el cyberbullying, y la mayoría de los estudios han centrado su análisis en estudiantes de los últimos años de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Existen diferencias en los datos ofrecidos por la investigación, pero la revisión realizada por Tokunaga (2010) sostiene que existe una relación curvilínea, con una mayor incidencia en primero y segundo de Educación Secundaria (entre los trece-quince años). Este dato coincide con lo encontrado en diversas investigaciones y sugiere que su incidencia alcanza su punto más alto más tarde de lo que ocurre en el bullying tradicional.

El área sobre las diferencias de género es más compleja y ha sido descrita como «llena de resultados inconsistentes» (Tokunaga, 2010, pág. 280). Pueden encontrarse investigaciones donde los chicos están más implicados que las chicas (por ejemplo, Calvete et al., 2010), otras en las que se encuentran pocas o ninguna diferencia significativa (por ejemplo, Smith et al., 2008) o también estudios con una mayor implicación de las chicas en comparación con los chicos (por ejemplo, Rivers y Noret, 2010). En general, parece existir una participación relativamente mayor de las chicas en el cyberbullying, tal y como ocurre en el bullying relacional, comparado con el bullying físico (principal mente en los chicos) y verbal tradicional. Este hecho sería consistente con la visión del cybebullying como similar al bullying relacional.

Las diferencias por edad y género pueden variar como consecuencia del medio utilizado en el cyberbullying, los antecedentes culturales y la época en la que ha tenido lugar. Por ejemplo, en los últimos años las chicas de algunos países, incluyendo el Reino Unido, están muy presentes en redes sociales como Facebook y, por tanto, la participación en este medio puede incrementar el riesgo de sufrir cyberbullying (National Family Week Survey, 2010).

Otros factores relacionados con la implicación en el cyberbullying: ¿quiénes son las víctimas y los agresores en el cyberbullying? Un factor bien documentado en la investigación es la implicación en el bullying tradicional. Diversos estudios han encontrado importantes coincidencias entre el bullying y el cyberbullying; por ejemplo, Hinduja y Patchin (2008b), Li (2007), Vandebosch y Van Cleemput (2008), Smith et al. (2008), Marsh et al. (2009) y Rivers y Noret (2010). Otro factor es la implicación en otras conductas antisociales. En este sentido, Ybarra y Mitchell (2004, 2007) encontraron que los jóvenes con problemas de conducta informaban cuatro veces más haber sido agresores/víctimas en Internet, en relación con los que solo

informaban de haber sido victimizados.

Ybarra y Mitchell (2004) sugieren que algunos de los agresores en el cyberbullying pueden ser víctimas de bullying tradicional que, por ser incapaces de responder cara a cara, pueden hacerlo mediante la tecnología como una forma de compensación. Este resultado no ha sido confirmado por Vandebosch y Van Cleemput (2008) pero sí que ha sido parcialmente respaldado por Smith et al. (2008), quienes encontraron que los agresores/víctimas del bullying tradicional también eran agresores en el cyberbullying. La hipótesis de que las víctimas tradicionales y, especialmente, los agresores/víctimas tienen un mayor riesgo de implicarse en el cyberbullying merece un mayor análisis.

Otro factor de riesgo para la implicación en el cyberbullying es el tiempo empleado con las TIC y las habilidades relacionados con su uso. Hinduja y Patchin (2008b) y Smith et al. (2008) encontraron que, cuanto más tiempo se emplea en Internet, mayor es el riesgo de ser víctima de cyberbullying. Vandebosch y Van Cleemput (2008) informaron de que los estudiantes con habilidades más avanzadas en el uso de Internet habían tenido más experiencias problemáticas, tanto en Internet como en el teléfono móvil.

Algunos estudios también han analizado factores familiares y parentales. Ybarra y Mitchell (2007) han relacionado el hostigamiento en Internet con un mayor conflicto entre el cuidador principal y el menor. Wang et al. (2009) encontraron que un bajo apoyo parental en la adolescencia predecía una mayor implicación en todos los tipos de bullying, incluyendo el cyber. Law et al. (2010) informaron de una relación entre la agresión online de los adolescentes con una falta de comunicación con los padres pero no con los intentos de limitar el tiempo en Internet o la restricción de las webs que pueden visitar.

El impacto del cyberbullying: aunque algunos de los rasgos distintivos del cyberbullying (como la generalización de la audiencia o la dificultad para esca par de él) sugieren que tiene un mayor impacto negativo, dicho impacto viene compensado por el hecho de que se trata, en definitiva, de un mundo virtual. Smith et al. (2008) investigaron si los estudiantes perciben que, en general, el cyberbullying tiene impacto negativo menor, similar o mayor que el bullying tradicional. Su percepción era diferente de acuerdo con el medio usado, percibiendo que el cyberbullying mediante imágenes o vídeos tenía un mayor impacto negativo que el bullying tradicional. Sin embargo, en general, se registró una amplia gama de opiniones, con algunos estudiantes señalando que el Cyberbullying tiene el mismo efecto sobre la víctima («pienso que son igualmente malos», «ambos pueden dañar»), otros expresando que podría ser peor («mucha gente puede verlo si está en Internet»; «es

constante todo el tiempo, muy difícil de escapar») y también que podría ser menos perjudicial («te puede producir más daño el bullying cara a cara que el cyberbullying; son solo palabras», «un mensaje de texto es más fácil de ignorar que algo que te sucede en un sitio específico»).

Cualquiera que sea el impacto del cyberbullying comparado con el bullying, sin duda es doloroso. Por ejemplo, Ybarra, Mitchell, Wolak y Finkelhor (2006) encontraron que el 65 por 100 de las víctimas de cyberbullying se sentían preocupadas o amenazadas por el incidente, mientras que el 38 por 100 se sentían angustiadas. En un estudio con adolescentes austriacos, Gradinger, Strohmeier y Spiel (2009) observaron que ser víctimas de cyberbullying se relacionaba significativamente con síntomas psicosomáticos y depresivos. La asociación fue aproximadamente de la misma fuerza que la encontrada con víctimas de bullying tradicional, pero las víctimas que combinaban tanto el bullying tradicional como el cyberbulllying tenían un mayor riesgo. Hinduja y Patchin (2010) encontraron que ser víctima de cyberbullying está significativamente asociado con pensamientos suicidas aunque, de nuevo, a un nivel comparable con lo informado en el bullying tradicional.

Estrategias de afrontamiento y procedimiento de prevención e intervención: a menudo las víctimas necesitan ayuda para hacer frente al bullying, aunque sabemos, por los estudios sobre bullying tradicional, que muchas víctimas son reticentes a pedir esa ayuda. Lo mismo parece ocurrir en el cyberbullying. Cuando las víctimas de cyberbullying deciden contárselo a alguien, es más frecuente que se lo comuniquen a amigos, seguidos de los padres y, con menos frecuencia, a sus profesores (Smith et al., 2008). Ante la brecha generacional en el uso y conocimiento de las nuevas tecnologías, los jóvenes pueden sentir que padres y profesores están menos al tanto de los problemas que pueden presentarse.

En la actualidad existen múltiples recursos para el asesoramiento de niños, adolescentes, padres y centros educativos. Este asesoramiento incluye las acciones que los propios jóvenes pueden adoptar (como informar del abuso o guardar evidencias), información sobre los recursos y derechos legales, y la información en páginas web y planes como los cibermentores. Distintos países están desarrollando guías específicas sobre cyberbullying y sobre la seguridad en Internet en general. De mismo modo, también se están desarrollando ma teriales curriculares e intervenciones. En concreto, las intervenciones se encuentran en una primera fase de desarrollo, y la revisión realizada por Mishna, Cook, Saini, Wu y MacFadden (2009) sobre tres tipos de intervención, a corto plazo dentro del aula, ha arrojado poca evidencia sobre su efectividad. Sin embargo, los programas de intervención para reducir el bullying tradicional han encontrado que se produce una disminución del

bullying en torno al 2023 por 100 y de la victimización en torno al 17-20 por 100 (Ttofi y Farrington, 2011), por lo que puede esperarse un éxito similar a medida que las intervenciones sobre cyberbullying se vayan desarrollando y evaluando. A través de un proyecto financiado por la Unión Europea se ha desarrollado un manual de capacitación para afrontar el cyberbullying. El manual está dirigido a profesionales que trabajan en la formación de grupos como estudiantes, padres, profesores o centros educativos y estará disponible como libro electrónico en inglés, alemán, español, francés y portugués (Jáger, 2009).

Añadamos una serie de consejos de cara a una mayor prevención del ciberacoso:

Para los jóvenes

1. Sé consciente de tus derechos y responsabilidades cuando utilizas el teléfono móvil e Internet.

2. Compórtate de forma responsable y no des a conocer tus datos personales si no es necesario.

3. Pide consejo y apoyo a tu padres y profesores, también en las líneas telefónicas de ayuda.

Para los padres

1. Hablad acerca de los derechos y responsabilidades sobre el uso de las TIC con tus hijos.

2. Una buena comunicación acerca de los problemas y una buena relación en general es preferible a instaurar controles y restricciones con las que los hijos pueden sentirse molestos o pueden ser eludidas.

Para centros educativos y otras instituciones que atienden a niños

1. El cyberbullying debe ser incluido explícitamente en las políticas de intervención contra el bullying (o bien como un programa de intervención independiente o como una sección de la política antibullying acerca del uso apropiado de teléfonos móviles y ordenadores dentro del centro educativo). Los profesionales de estos deben adquirir concienciación y formación sobre las formas que el cyberbullying y la agresión pueden adoptar, y también sobre las cuestiones legales en torno a estas conductas. Los materiales de formación para profesores deberían incluir todos estos aspectos.

2. Los materiales diseñados para combatir el bullying dentro del aula deberían incluir ejemplos tanto del bullying tradicional como del eyberbullying. Algunas de las acciones ya existentes para combatir el bullying pueden ser útiles también contra el Cyberbullying, como la atención educativa a las relaciones en general, el respecto hacia los otros, la consideración de sus derechos, la asertividad para defender sus propios derechos de manera no agresiva o las habilidades para el manejo de conflictos. Sin embargo, la intervención sobre el Cyberbullying requiere de algunas medidas específicas como orientaciones para establecer relaciones con las compañías de telefonía y proveedoras de Internet, así como los derechos y responsabilidades legales que conciernen a todos los agentes implicados.

3. Los centros educativos también pueden proporcionar información y orientación a los padres. Muchos de estos padres están generalmente poco informados acerca de los medios tecnológicos que los jóvenes utilizan para comunicarse ya que, en este sentido, los jóvenes son los «expertos».

Implicaciones para la investigación: es importante incluir el Cyberbullying en los cuestionarios e instrumentos de nominación entre iguales. De igual manera, aunque algunos estudios analizan el Cyberbullying como una entidad global, las formas que puede adoptar el Cyberbullying tienen características diferentes por lo que es importante que la investigación distinga entre diferentes tipos de Cyberbullying.

Un aspecto interesante es la consideración de los factores históricos en el trabajo sobre el cyberbullying. La torna de conciencia sobre el eyberbullying en los medios de comunicación y en los estudios de investigación surge hace tan solo diez años y, sin embargo, durante este período hemos sido testigos de cambios en el uso de las TIC. Hemos pasado del uso de los mensajes de texto y correos electrónicos a las plataformas de mensajería instantánea, salas de chat y, más recientemente, al uso de las redes sociales. Nuevos avances son inevitables. Por ello, es particularmente importante conocer las fechas en que los estudios son realizados, algo que no se especifica normalmente y que se omite en muchos de los estudios publicados. Necesitamos cambiar este hecho.

Además, los cambios históricos deben suponer un reto para los investigadores, especialmente para aquellos que realizan estudios longitudinales. Rívers y Noret (2010) proporcionaron información sobre el Cyberbullying desde 2002 a 2005, pero solo preguntaron: «¿Con qué frecuencia has recibido mensajes o e-mails ofensivos o amenazantes?», y esto solo es una pequeña parte del Cyberbullying. El cambio de los viejos teléfonos móviles a los teléfonos inteligentes, con los que se tiene acceso a Internet, también ha desdibujado la distinción que se hacía inicialmente entre el

Cyberbullying a través del móvil y el realizado a través de Internet.

Igualmente, existen nuevas oportunidades para los investigadores en esta área. La amplia base disciplinar (que incluye la psicológica, la sociológica, los estudios sobre medios y tecnologías y el derecho) puede ser útil en la aplicación de metodologías cualitativas y cuantitativas, así como en la ampliación del marco de estudio a otros escenarios (la mayoría del Cyberbullying no se produce en la escuela sino en otros contextos), y a otras etapas del desarrollo, ya que el Cyberbullying puede ser más permeable a la edad que el bullying tradicional y producirse a edades superiores. También se puede dar un mayor impulso en su desarrollo teórico (Tokunaga, 2010) y considerar la utilización de los propios jóvenes como investigadores (Jennifer y Cowie, 2009). Tradicionalmente, los niños y los jóvenes dan sus opiniones a través de cuestionarios, entrevistas o grupos de discusión, pero pueden ir más allá ayudando a obtener datos en un proyecto, involucrándose en la planificación e implementación de un proyecto e, incluso, en su diseño. Estos planteamientos pueden ser especialmente útiles en el estudio del Cyberbullying, donde los jóvenes son los «nativos digitales».

BIBLIOGRAFÍA

BAUMAN, S. (2010), Cyberbullying: What Counselors Need to Know, Alexandria, VA, American Counseling Association.

BEESEY, B. (2004), Cyberbullying: An Emerging threat to the «Always On» Generation, consultado el 4 de enero de 2011, de http://wwwcyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_ Article_by_Bill_Belsey.pdf

CALVETE, E., ÓRUE, l., EsTÉTEZ, A., VILLARDÓN, L. y PADILLA, P. (2010), «Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile», Computers in Human Behavior, núm. 26, págs. 1128-1135, doi:10.1016/j.chb.2010.03.017.

CASSIDY, W., JACKSON, M. y BROWN, K. N.'(2009), «Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me?», School Psychology International, núm. 30, págs. 383-402, doi:10.1177/0143034309106948.

COYNE, I., CHESNEY, T., LOGAN, B. y MADDEN, N. (2009), «Griefing in a virtual community: An exploratory study of second life residents», Zeitschrift für Psychologie/ Journal of Psychology, núm. 217, págs. 214-221.

DoOLEY, J. J., CRoss, D., HEARN, L. y TREYVAUD, R. (2009), Review of Existing Australian and International Cyber-safety Research, Perth, Australia, Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University.

DOOLEY, J. J., PYZALSKI, J. y CROSS, D. (2009), «Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review», Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychooogy, núm. 217, págs. 182-188.

GENTA, M. L., SMITH, P. K., ORTEGA, R., BRIGHI, A., GIASRINI, A., THOMPSON, E, TipPETT, N., MORA-MERCHÁN, J. y CALMAESTRA, J. (2011), «Comparative aspects of cyberbullying in Italy, England and Spain: Findings from a DAPHNE project», en Q.Li, D.Cross y P.K.Smith (eds.), Bullying Goes to the Global Village: Research on Cyberbullying from an International Perspective, Chichester, Inglaterra, WileyBlackwell.

GILLESPIE, A. A. (2006), «Cyber-bullying and harassment of teenagers: The legal response», Journal of Social Welfare and Family Law, núm. 28, págs. 123-136, doi:10.1080/ 09649060600973772.

GRADINGER, P., STROHMEIER, D. y SPIEL, C. (2009), «Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems», Zeitschraft für Psychologie/Journal of Psychology, núm. 217, págs. 205-213.

GRIGG, D. (2010), «Cyber-aggression: Definition and concept of cyberbullying», Australian Journal of Guidance and Counselling, núm. 20, págs. 143-156.

HINDUJA, S. y PATC N, J. W. (2008a), Bullying beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying Thousand Oaks, CA, Sage (Corwin Press).

-(20b8b), «Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization», Deviant Behavior, núm. 29, págs. 1-29.

(2010), «Bullying, cyberbullying, and suicide», Archives of Suicide Research, núm. 14, págs. 206-221, doi:10.1080/13811118.2010.494133 PMid:20658375.

HYMEL, S., ROCKE-HENDERSON, N. y BONANNO, R. A. (2005), «Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents», Journal of Social Sciences, núm. 8, págs. 1-11.

JÁGER, T. (2009), «Cyber Training: A research-based European training manual on cyberbullying», Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, núm. 217, pág. 234.

JENNIFER, D. y COME, H. (2009), «Engaging children and young people actively in research», en K.Bryan (ed.), Communication in Healthcare, Oxford, Inglaterra, Peter Lang, págs. 135-163.

KOWALSKI, R. M., LIMBER, S. P. y AGATSTON, P. W. (2008), Cyber bullying, Malden, MA, Blackwell, doi:10.1002/9780470694176.

LAw, D. M., SHAPKA, J. D. y OLSEN, B. E (2010), «To control or not to control? Parenting behaviours and adolescent online aggression», Computers in Human Behavior, núm. 26, págs. 1651-1656.

Li, Q. (2007), «Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation», Australasian Journal of Educational Technology, núm. 23, págs. 435-454.

Li, Q., CROSS, D. 'y SMITH, P. K. (2011), Bullying Goes to the Global Village: Research on Cyberbullying from an International Perspective, Chichester, Inglaterra, WileyBlackwell.

LIVINGSTONE, S. y HADDON, L. (2009), «EU Kids Online», Zeitschrift für Psychologie/ Journal of Psychology, núm. 217, págs. 236-239.

MARSH, L., MCGEE, R., NADA-RAJA, S. y WILLIAMS, S. (2009), «Brief report: Text bullying and traditional bullying among New Zealand secondary school students», Journal of Adolescente, núm. 33, págs. 237-240, doi:10.1016/j.adolescence. 2009.06.001 PMid:19573903.

MISHNA, F., COOK, C., SAINI, M., Wu, M.-J. y MACFADDEN, R. (2009), Interventions for Children, Youth and Parents to Prevent and Reduce Cyber Abuse, Oslo, Norway, Campbell Systematic Reviews.

MONKS, C. P., SMITH, P. K., NAYLOR, P., BARTER, C., IRELAND, J. L. y COYNE, 1. (2009), «Bullying in different contexts: commonalities, differences and the role of theory», Aggression and Violent Behavior, núm. 14, págs. 146-156.

MORJ VIERCHÁN, J. y JÁGER, T. (eds.) (2010), Cyberbullying: A Cross-national Comparason, Landau, Alemania, Verlag Empirische Pádagogik.

NATIONAL FAMILY WEEK SURVEY (2010), Facebook Is a Major Influence on Girls, Says Survey, consultado el 19 de mayo de 2010, de http://news.bbc.co.uk/l/hi/education/ 1012193 1.stm.

OLWEUS, D. (1973/1978), Forskning om skolmobbning, Estocolmo, Suecia, Almqvist y Wiksell [ed. ingl.: Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys, Washington DC, Hemisphere].

OLWEUS, D. (1999), «Sweden», en P.K.Smith, Y.Morita, J., Junger-Tas, D.Olweus, R.Catalano y P.Slee (eds.), The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective, Londres, England y Nueva York, NY, Routledge, págs. 7-27.

PATCHIN, J. W. y Hi4DUJA, S. (2010), «Trends in onhiine social networking: adolescent use of MySpace over time», New Media and Society, núm. 12, págs. 197-216, doi:10.1177/1461444809341857.

PYZALSKI, J. (2011), «Electronic aggression among adolescents: An old house with a new facade (or even a number of houses)», en C.Hállgren, E.Dunkels y G-M. Fránberg (eds.), Youth Culture and Net Culture: Online Social Practices, Hershey, PA, IGI Global, págs. 278-295.

RIDEOUT, V. J., FoEHR, U. G. y ROBERTS, D. E (2010), Generation M2. Media in the lives of 8 - to 18-year-olds, http://www.kff.org.

RIvERS, I. y NORET, N. (2010), «"l h8 u": findings from a five-year study of text and email, bullying», British Educational Research Journal, núm. 36, págs. 643-671, doi:10.1080/01411920903071918.

SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K. M. J., BJORKQVIST, K., OSTERMAN, K. y KAUKIAINEN, A. (1996), «Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group», Aggressive Behavior, núm. 22, págs. 1-15, doi:10.1002/ (SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T.

SHARIFF, S. (2008), Cyber-bullying: Issues and Solutions for the School, the Classroom and the Home, Londres, Inglaterra, Routledge.

-(2009), Confronting Cyber-bullying: What Schools Need to Know to Control Misconduct and Avoid Legal Consequences, Nueva York, NY, Cambridge University Press, doi:10.1017/CB09780511551260.

SMITH, P. K. (2010), «Cyberbullying: the European perspective», en J.Mora-Merchán y T.Jáger (eds.), Cyberbullying: A Cross-national Comparison, Landau, Alemania, Verlag Empirische Pádagogik, págs. 7-19.

SMITH, P. K., MAHDAVI, J., CARVALHO, M., FISHER, S., RUSSELL, S. y TIPPETT, N. (2008), «Cyberbullying, its forms and impact in secondary school pupils», Journal of Child Psychology and Psychiatry, núm. 49, págs. 376-385, doi:10.1111/ j.1469-7610.2007.01846.x PMid:18363945.

SMITH, P. K., MORITA, Y, JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R. y

SLEE, P. (eds.) (1999), The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective, Londres, Inglaterra y Nueva York, NY, Routledge.

SMITH, P. K., PEPLER, D. J. y RIGBY, K. (eds.) (2004), Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be? Cambridge, Inglaterra, Cambridge University Press.

SMITH, P. K. y SHARP, S. (eds.) (1994), School Bullying: Insights and Perspectives, Londres, Inglaterra, Routledge.

SMITH, P. K. y SITTICHAI, R. (2009), «COST action IS0801 on cyberbullying», Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, núm. 217, págs. 235-236.

SMITH, P. K. y SLON]E, R. (2010), «Cyberbullying: The nature and extent of a new kind of bullying, in and out of school», en S.R.Jimerson, S.M.Swearer, D. L. y Espelage (eds.), Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective, Nueva York, NY y Londres, Inglaterra, Routledge, págs. 249-262.

SOURANDER, A., KLOMEK, A. B., IKONEN, M., LINDROOS, J., LUNTAMO, T., KOSKELAINEN, M. y HELENIUS, H. (2010), «Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study», Archives of General Psychiatry, núm. 67, págs. 720-728, doi:10.1001/archgenpsychiatry.2010.79 PMid:20603453.

TOKUNAGA, R. S. (2010), «Following you honre from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization», Computers in Human Behavior, núm. 26, págs. 277-287, doi:10.1016/j.chb.2009.11.014.

TTOFI, M. M. y FARRINGTON, D. P. (2011), «Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review», Journal of Experimental Criminology, núm. 7, págs. 27-56, doi:10.1007/s11292-010-9109-1.

VANDEBOSCU, H. y CLE ,~PI T, K. van (2008), «Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters», CyberPsychology & Behavior, núm. 11, págs. 499-503, doi:10.1089/cpb.2007.0042.

WANG, J., IANNOTTI, R. J. y NANSEL, T. R. (2009), «School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber», Journal of Adolescent Health, núm. 45, págs. 368-375, doi:10.1016/j.jadohealth.2009.03.021 PMid: 19766941 PMCid:2751860.

WILLARD, N. E. (2006), Cyberbullying and cyberthreats, Eugene, OR, Center for

Safe and Responsible Internes Use.

YBARRA, M. L. y MITCHELL, K. J. (2004), «Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics», Journal of Child Psychology andPsychiatry, núm. 45, págs. 1308-1316, doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00328. xPMid:15335350.

YBARRA, M. L. y MITCFELL, K. J. (2007), «Prevalence and frequency of Internet harassment instigation: Implications for adolescent health», Journal of Adolescent Health, núm. 41, págs. 189-195, doi:10.1016/j.jadohealth.2007.03.005 PMid:17659224.

YBARRA, M. L., MITCHELL, K. J., WOLAK, J. y FINKELHOR, D. (2006), «Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the second Youth Internet safety survey», Pediatrics, núm. 118, págs. 1169-1171, doi:10.1542/peds.2006-0815. PMid:17015505.

CAPÍTULO 9

Oportunidades y riesgos de la ciberconducta: el programa Conred para la prevención del *bullying* y el *cyberbullying* y la ciberconvivencia saludable positiva

ROSARIO ORTEGA-RUIZ, ROSARIO DEL REY Y JOSÉ A.CASAS

Universidad de Córdoba y Universidad de Sevilla

9.1. LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN TRANSFORMAN LA REALIDAD SOCIAL

Las transformaciones que han propiciado el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se extienden a todos los ámbitos de la vida de los seres humanos que disponen de estos recursos, cuyo uso se ha generalizado ya en el mundo desarrollado y, aunque en estado más precario, también está presente en casi todos los países. Para tomar conciencia de la importancia que han cobrado, bastaría tan solo con reflexionar sobre cómo sería la vida sin ordenador, teléfono móvil o cualquier microprocesador instalado en todo lo que nos rodea. Se dice que los cambios que las nuevas tecnologías han introducido en la vida de las personas han llegado a modificar tanto la sociedad y la cultura actual que los procedimientos educativos tradicionales, que no cuentan con estos recursos, pueden estar siendo en alguna medida obsoletos. No creemos que esto sea así. La vida personal y social directa sigue teniendo en las relaciones interpersonales y en la capacidad de reconocer la propia conciencia y las propias actitudes y comportamientos hacia uno mismo y los demás el núcleo motivacional más relevante. Sin embargo, no podemos obviar que asistimos a una transformación que afecta a la forma de comportarse y de relacionarse con los demás. Estas relaciones están sustentadas en el uso masivo de las tecnologías de la información y la comunicación. La cantidad de tiempo dedicada a trabajar, divertirnos, comunicarnos, aprender y establecer relaciones con otros a través de los dispositivos digitales, con Internet como el gran escenario de encuentro, sobrepasa con mucho el tiempo dedicado a otras actividades, a otros escenarios y a otras comunicaciones. Podría decirse también que este tiempo de uso tecnológico adquiere mayores dimensiones cuando hablamos de adolescentes y jóvenes.

Entre los más jóvenes, la realidad ya no es solo la realidad física, el contacto

directo, la comunicación y los afectos compartidos donde residen los fundamentos de la vida personal y social. Una nueva vía de acceso y comunicación recíproca se introduce en dicha realidad y la modifica. Azuma (1997) denomina a la articulación de ambas «realidad aumentada». Este suplemento a la realidad directa es también un escenario de vida, de comunicación y de intercambio, que envuelve al sujeto aumentando sus anclajes sociales, ampliando su horizonte de sociabilidad y proporcionándole herramientas de aprendizaje y desarrollo, al tiempo que conlleva lógicamente algunos riesgos más para su vida cotidiana. La actividad que siempre ha sido la forma en que se concreta la vida personal y social del ser humano, su comunicación con los otros, sus proyectos, sus creencias y sus reflexiones personales amplía sus dimensiones y complejiza sus procesos. Muchas actividades cooperativas que, tradicionalmente, precisaban de contacto físico se realizan ahora utilizando las plataformas virtuales y conectándose con otros y con el mundo a través de Internet.

Hace unos años, cuando se hablaba del impacto de las TIC, se especulaba sobre el efecto nocivo o beneficioso que la tecnología 2.0 tendría en nuestras vidas. Ahora ese impacto ya ha dejado de sorprendernos, porque ha pasado a ser parte de nuestra actividad cotidiana. Las actividades que en el día a día hacemos han integrado la utilización de dispositivos digitales que las mejoran, difunden y apoyan, critican, refuerzan o disuaden las iniciativas personales. La conformación de esta nueva realidad aumentada surge de la combinación de entornos reales y virtuales, permitiéndonos logros como encontrar un lugar mediante un dispositivo GPS, encender la calefacción de casa a través de la domótica o interactuar con personas a miles de kilómetros por medio de las redes sociales. Es sin duda este último ejemplo el que refleja una de las más vertiginosas y mayores transformaciones sociales producidas tras la entrada de las TIC en la vida de las personas. Al inicio del siglo xxi el desarrollo de la World Wide Web empezaba a instaurarse en la sociedad occidental, conociéndose las primeras salas de chat, videollamadas o sistemas de mensajería instantánea con pocos usuarios. Menos de una década después, más del 12 por 100 de la población mundial se relaciona de forma habitual a través de Internet y las redes sociales virtuales.

En este heterogéneo grupo de usuarios de medios tecnológicos destacan de forma significativa las nuevas generaciones de chicos y chicas en edad esco lar, puesto que se han desarrollado de forma paralela a esta expansión y a la incorporación de estos dispositivos en su vida. En España más del 98 por 100 del alumnado de Educación Secundaria pertenece a una red social y se relaciona mediante ella. Esto demuestra que los jóvenes han proyectado sus intereses en estos medios cibernéticos, considerados más atractivos, rápidos y funcionales, estableciéndose cierta distancia entre los adultos y ellos en cuanto a manejo, funcionamiento e, incluso, forma de

relación. Este alejamiento, denominado «brecha digital generacional», no queda en una mera diferencia de competencia tecnológica o habilidad, sino que conlleva una forma diferente de pensar, relacionarse o de percibir la realidad que nos rodea. Esta nueva realidad social posee una especial relevancia en el plano educativo, y exige la utilización y el buen conocimiento de estas transformaciones y dispositivos por parte de toda la comunidad educativa. Aunque, en este sentido, parece que la familia y el profesorado no han tomado aún conciencia de la necesidad de atender estas diferencias y, cuando lo hacen, se centran en su uso «mecánico». Sin embargo, la importancia no debe darse solamente al dominio técnico, sino que el protagonismo de los adultos debería centrarse fundamentalmente en comprender el significado y la necesidad de Internet y las redes sociales para los jóvenes. Los adultos no pueden esconderse bajo el paraguas del desconocimiento tecnológico para abandonar la supervisión, ayuda y asesoramiento en este nuevo y a la vez tan importante contexto de socialización.

9.2. LAS REDES SOCIALES JUVENILES Y LOS RIESGOS DE LA CIBERCONDUCTA

La transformación social que se ha descrito y el protagonismo de los jóvenes se han visto reflejados en la red de redes. Internet ha adquirido, sobre todo a partir de que Mark Zuckerberg creara Facebook, la máxima dimensión de escenario interactivo para la comunicación y la actividad de los que se consideran entre sí amigos/as o suficientemente conocidos como para emprender trabajo, confidencias o cualquier otra actividad conjunta. Las redes sociales han estimulado una convivencia digital en la vida social de los seres humanos, cuyas dimensiones sobrepasan todo lo que podíamos pensar en términos de impacto de las tecnologías de la comunicación y la información. Cada red social filia a sus miembros y los somete a unas normas mínimas de seguridad y control, que no siempre son suficientemente expuestas, conocidas y respetadas por sus participantes.

Las redes sociales son servicios basados en la web, que se utilizan corno una nueva y revolucionaria forma de comunicarse y compartir la información. Hay cientos de redes sociales que se definen corno una comunidad online, donde todo el mundo puede reunirse e interactuar con otras personas sobre la base de una serie de intereses comunes, aficiones, trabajo, opiniones políticas, religiosas, sexuales, etc. Las redes sociales permiten a los individuos construir un perfil público, más o menos visible y con diferentes medidas de seguridad. Cada sitio web presenta unas características y medios de seguridad, que garantizan la discreción del usuario. Permiten, además, crear una lista de otros usuarios con los que interactuar, y también acceder a la lista de visitas o de los contactos realizados por unos y otros usuarios en el sitio (Boyd,

2007). Se podría afirmar que los nuevos entornos virtuales de redes sociales han transformado las relaciones interpersonales de los y las jóvenes que asisten en la actualidad a los centros educativos.

Las características propias de las redes sociales, las posibilidades que ofrecen los diferentes aparatos por los cuales se accede a ellas y las formas en las que son utilizados por los chicos y chicas son aún mayoritariamente desconocidas por gran parte de la sociedad y, del mismo modo, las consecuencias de su potencial mal o buen uso están aún sin ser detalladamente descritas.

Las redes sociales son contextos virtuales que se han convertido en un escenario donde las personas deben desenvolverse y aprender a comunicarse, hacer amigos, romper amistades, reencontrar a viejos conocidos y ordenar la sinfonía de emociones que despierta la vida social con los que nos une algo más que un mero conocimiento formal. Es lo que hemos llamado convivir (Ortega y Del Rey, 2004). La convivencia es entendida como un modelo cuya base teórica está sustentada en dos planos inseparables: la «actividad escolar» (hacer cosas juntos; por ejemplo, los escolares están unidos socialmente mediante el proceso de enseñanza/aprendizaje, que es la tarea que comparten) y el «entramado de relaciones interpersonales subjetivas» que surgen (la comunicación, afinidades y emociones que unos despiertan en otros, la secuencia de afectos y sus incidencias que, por ejemplo, también acontece en la vida social escolar). Actualmente todo ello se desprende conjuntamente tanto del paradigma relacional previo, al que aquí llamaremos relaciones directas, como muy particularmente a través de las relaciones mediadas por los instrumentos digitales de estos sistemas de comunicación inmediata, tal y como hemos descrito que son las redes sociales.

La realidad social, como anteriormente se mencionaba, ha quedado complejizada mediante la realidad aumentada y las redes sociales. Ahora se puede afirmar que existe una nueva realidad en los centros educativos tangibles, donde las consecuencias de las interacciones virtuales son muy importantes, y donde cualquier acción, conversación o situación puede tener una enorme difusión a través de la red. De esta forma, las relaciones sociales que se retroalimentan, la face to face y la mediada por los dispositivos digitales forman una sola manera de relacionarse, que comprende todos los escenarios posibles y los unifica, quedando en evidencia cierto paralelismo y continuidad entre la vida «real» y la vida «virtual»; es decir, una notable influencia de los hechos de niños y niñas de la escuela a las plataformas digitales y viceversa, de manera que la convivencia puede verse enriquecida y/o empobrecida por la relación establecida en ambas formas de conexión o intercambio social.

La conducta online o ciberconducta se ha convertido, además de en una herramienta de trabajo y actividad, en una vía de comunicación de los y las iguales entre sí. El uso cotidiano de los dispositivos electrónicos con los que acceden a la red se ha transformado en una herramienta con multiplicidad de utilidades, entre las que destacan la posibilidad de manejar y disponer de todo tipo de información, la apertura de nuevos cauces de relación y comunicación y la facilitación de un material casi inagotable para la diversión y el entretenimiento. El uso de dispositivos digitales es un potente instrumento para el aprendizaje y la formación intelectual de los y las adolescentes, por lo que la conducta online está impregnando la psicología de los y las jóvenes. Por tanto, actualmente, el concepto de ciberconducta resulta relevante en todo análisis sobre el estado de la convivencia entre jóvenes y adolescentes en todos los contextos sociales.

La entrada de las anteriormente mencionadas redes sociales en los centros educativos como un lugar más de relación del centro escolar merece un comentario especial, dentro de estos nuevos escenarios escolares y virtuales.

En definitiva, el espacio cibernético se está convirtiendo en un escenario de intercambio no solo de información, sino especialmente de imágenes, siendo muchas y muy personales las fotografías de momentos emotivos y hechos relevantes que podrían comprometer la intimidad de los protagonistas. Los y las escolares amplían sus redes sociales, en las que incluyen amistades y enemistados, que al mismo tiempo podrían ser reales o actuar únicamente como entes virtuales en esa red paralela. En este marco acontecen toda clase de transacciones e intercambios positivos que alegran y estimulan la vida social de los y las jóvenes pero también, desgraciadamente, fenómenos de abuso, intimidación, falta de respeto, acoso y agresiones injustificadas. En este sentido, nuestro interés se centra en los riesgos que el uso de los dispositivos digitales tiene para los y las jóvenes, además de aspectos concretos de sus relaciones interpersonales y sus sistemas de convivencia. Concretamente, es importante conocer la posible traslación de conflictos y problemas sociales que sabemos que afectan a la red social adolescente y juvenil, tales como el acoso entre escolares.

9.3. DEL BULLYING AL CYBERBULLYING: LAS REDES SOCIALES JUVENILES COMO ESCENARIOS DE RIESGO

No nos extenderemos en este apartado bien descrito y tratado por el profesor Smith en páginas anteriores de este libro, pero sí haremos una breve reflexión sobre los riesgos inherentes a las nuevas dimensiones de la ciberconducta y la ciberconvivencia entre los jóvenes, que supone la deriva del fenómeno del acoso escolar en ciberacoso.

Durante más de treinta años el acoso escolar ha sido estudiado desde diferentes perspectivas, que han remarcado su importancia y que lo han definido como un fenómeno complejo en el que intervienen tanto aspectos relacionados con la personalidad y condiciones propias de los implicados como los determinantes contextuales del centro escolar y familiar entre los que el clima escolar se ha situado en un lugar preponderante bien como factor de riesgo o protección. Este sentido positivo o perjudicial viene determinado por el grado de calidad de la convivencia y, por tanto, de todos los elementos que la componen.

En este sentido, la presencia y mediación de los dispositivos digitales y los entornos virtuales en las relaciones interpersonales de los centros educativos, así como la citada combinación de realidad y virtualidad, han modificado gran parte de la naturaleza de la convivencia que, como se dijo anteriormente, se ha convertido en ciberconvivencia. Por este motivo, al tiempo que la investigación sobre bullying ha ido hallando las claves de su comprensión, y la intervención, la naturaleza del propio fenómeno ha ido cambiando, los problemas de acoso escolar en este nuevo contexto de ciberconvivencia han adquirido nuevas dimensiones e, incluso, se han considerado nuevos problemas como el cyberbullying, con factores y variables que son compartidas y otras que lo diferencian del bullying tradicional. Los factores de riesgo comunes entre estos fenómenos violentos son más que evidentes puesto que se considera que el cyberbullying es una extensión del acoso escolar a través de dispositivos digitales (Slonje y Smith, 2008) que, por su propia naturaleza, incorpora algunos otros aspectos que es importante señalar.

9.4. EL CIBERACOSO Y LAS REDES SOCIALES JUVENILES

En los riesgos y problemas sociales que acontecen ligados a la ciberconducta, ejercen influencia un amplio conjunto de factores. Con un nivel de investigación todavía incipiente, se ha destacado el impacto del escaso control que los jóvenes usuarios de plataformas virtuales ejercen sobre su información personal, quizá derivado de un exceso de confianza o de un desconocimiento de los riesgos que puede conllevar compartir información personal en Internet. Algunos comportamientos muy comunes entre los usuarios de redes sociales, como compartir las contraseñas, hablar con personas desconocidas, mostrar sin restricciones información de carácter muy personal como puede ser la dirección, teléfono, etc., en definitiva, exhibir información personal, puede ser usado por otra persona para coaccionar, chantajear y controlar al ingenuo que actuó con escasa precaución (Dinev, Xu y Smith, 2009). La información que uno mismo u otros publican en la red es la que soporta la propia identidad virtual que se va construyendo y que, aunque en ocasiones no afecta a la vida diaria, puede situar al individuo en situación de

indefensión por la pérdida de intimidad y por el consecuente deterioro de sus relaciones sociales, en el caso de que esa información sea manipulada por otros o descontrolada por el propio individuo. Un ejemplo es el llamado sexting (McLaughlin, 2010), una práctica cada vez más extendida entre los adolescentes españoles, que consiste en difundir mediante entornos virtuales imágenes semidesnudas dirigidas a mejorar las primeras relaciones de pareja adolescente. Esta acción conlleva un daño a los menores, quienes creen que sus actividades en los entornos virtuales no pertenecen a su vida real (Menjívar, 2010). No cabe duda de que la ausencia de control sobre la información que cada uno coloca en un espacio abierto y sujeto a tan débiles normas de control, como es Internet o las redes sociales, entra dentro de la conducta ingenua de ignorar la posible mala inten ción de otras personas. Cuando se sube a la red información personal que puede ser usada por otro para ejercer un perjuicio, un daño de cualquier tipo o una agresión devastadora, estamos poniéndonos en riesgo (Del Rey, Casas y Ortega, 2012).

Otro aspecto señalado en la conducta virtual es que el mero hecho de conectarse a la red o usar durante un tiempo prolongado las redes sociales puede llegar a crear hábitos de dependencia. Estas acciones conforman chicos y chicas que emplean su tiempo frente a la pantalla, obviando sus obligaciones y monopolizando el tiempo de ocio frente a un ordenador o un teléfono móvil. Incluso llegan a mostrar síntomas de malestar cuando no están frente a ellos, lo que en definitiva les resta libertad y, probablemente, les esté generando dependencia convirtiéndose en un problema muy serio para los jóvenes (Echeburúa y Corral, 2010). La fascinación que las redes sociales proporcionan permite que una persona pueda establecer contactos o se mantenga informada durante horas, para lo cual necesita permanecer conectada durante largo tiempo, y lo que podría comenzar con una necesidad de contacto social derivaría en una posible dependencia hacia dicha actividad. En este sentido, algunos de los trabajos publicados recientemente sobre redes sociales indican que el número de contactos en la red se correlaciona con un mayor bienestar subjetivo de los más jóvenes (Kim y Lee, 2011).

Por nuestra parte, estamos trabajando en algunas investigaciones focalizadas en este interés. Entre ellas destacamos el estudio «Bullying and Cyberbullying: Convergent and Divergent predictor Variable» (Casas, Del Rey y Ortega, bajo revisión) donde analizamos, en un estudio transversal, si los factores de riesgo del bullying tradicional siguen siendo los mismos que los descritos en décadas anteriores y si estos son comunes o no a los del cyberbullying. Asimismo la investigación «Bullying and Cyberbullying: Predictive Value of the CoOccurrence» (Del Rey, Elipe y Ortega, 2012) es un ejemplo claro de este planteamiento investigador, porque en él analizamos, mediante un estudio longitudinal a corto plazo, el valor predictivo

de ambos fenómenos encontrando que el bullying tradicional es un claro riesgo del cyberbullying y, en cambio, no lo es tanto a la inversa.

9.5. INTERVENCIÓN EN LA CIBERCONDUCTA: MEJORAR LA CIBERCONVIVENCIA ESCOLAR Y JUVENIL

En España, los modelos de intervención educativa destinados a prevenir y paliar el bullying y cualquier otra forma de violencia escolar y juvenil (Ortega, 2010) se han realizado partiendo de la cultura escolar y articulando las propuestas a los formatos de mejora de la convivencia que las administraciones educativas regionales están proponiendo (Ortega, 1998; Ortega et al., 2000; Martín Babarro, Martínez Arias y Díaz-Aguado jalón, 2012). Esta estrategia política y la respuesta social que conlleva se consideran muy acertadas desde nuestro punto de vista, puesto que la convivencia es, posiblemente, el factor más importante de éxito versus fracaso de la experiencia escolar. Este constructo comprende desde los procesos instruccionales a la atención de las necesidades especiales y, en nuestra opinión, también los problemas de conflictividad y violencia que, a veces, acontecen en las aulas y en los centros escolares. La escolarización resulta una aventura social que, no por cotidiana, tiene menos relevancia como sistema de socialización. Concebimos, por tanto, la educación como un proceso de enseñanza y aprendizaje construido sobre la base de la convivencia o sistema de relaciones interpersonales en la escuela. Esto nos ha llevado a desplegar lo que consideramos un modelo ecológico, sistémico y comunitario para interpretar muchos de los procesos educativos. Se trata de un sistema de convivencia que exige que profesorado, familia y alumnado estén activos en la búsqueda para mejorar sus relaciones y hacer más productivas las tareas y más felices los días juntos. Para ello, además de la voluntad de hacerlo, es imprescindible la dedicación del tiempo necesario por parte de las personas, con la intención de que se adecuen unas a otras, a sus particulares actitudes, emociones y actividades.

En este escenario de convivencia que caracteriza a la vida de cada centro educativo tiene sentido plantear cómo afecta a todo el entramado de relaciones la nueva situación de ciberconviencia y realidad aumentada en la que el alumnado encuentra una nueva forma de comunicarse e interactuar sin la supervisión, ayuda y consejo del profesorado y de su familia. Esta cuestión conlleva más interrogantes relacionados, generalmente, con la necesidad de intervenir ante el acoso escolar y los problemas de violencia más allá de los límites físicos del centro. En definitiva, la comunidad educativa se plantea cómo se puede luchar contra los riesgos que la ciberconducta aporta.

El análisis de la convivencia en los centros educativos debería incluir este nuevo entramado de relaciones y escenarios, transformándose no solo en una convivencia

física y real dentro del aula o del centro escolar. Lo hemos llamado la ciberconvivencia (Ortega, Del Rey y Sánchez, 2012), que incluye todos los elementos de la convivencia directa y, articulados entre sí, los de la vida de relación que se sustenta en el uso de dispositivos digitales para la comunicación y la interacción de escolares, docentes y familias. Desde nuestra perspectiva, comprender todo este nuevo entramado de relaciones, nuevos escenarios y la relación entre todos ellos supone una mayor complejidad en todas las dimensiones que componen la convivencia en los centros educativos.

El estudio de la convivencia tradicional (Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2008; Ortega, Del Rey y Sánchez, 2012) ha fundamentado la convivencia sobre los pilares que determinan la vida en los centros escolares. Así, la primera dimensión abordada es la calidad de las relaciones interpersonales, que se ha establecido como una prioridad en la organización de todos los sistemas de relación que se producen en el contexto del aula, centro, y también del contexto social más cercano, barrio, pueblo, etc. Tradicionalmente, estas relaciones se constituían como aquellas que el profesorado establecía con los escolares basándose en la actividad de desarrollo del currículo y las que el alumnado entablaba entre sí. De esta forma, la gestión de la red interpersonal y el ajuste social entre iguales son elementos clave que, dependiendo de su calidad, determinaban la existencia de una buena convivencia en el centro escolar y su contexto. Pero las nuevas dimensiones de la ciberconvivencia exigen incluir la ciberconducta del alumnado, profesorado y familias, con las consecuentes relaciones en redes sociales y otros entornos virtuales. Estos incluyen la actividad social virtual de la comunidad educativa en esta dimensión de calidad y gestión de las relaciones interpersonales, puesto que ya son una parte más de todas las relaciones que forman parte de la convivencia escolar. Es importante incluir el uso responsable de los entornos virtuales, con una valoración del respeto y cumplimiento de las normas y convenciones sociales propias de la vida en red.

La segunda dimensión, el proceso instruccional, donde la búsqueda de resultados concretos en términos de éxito en el aprendizaje es una de las principales metas de la actividad en los centros educativos, ha venido evolucionando hacia una concepción de la enseñanza como un proceso de construcción en el que el profesorado no solo enseña, sino que también educa y orienta (Ortega y Del Rey, 2004). Por tanto, enseñanza y convivencia no pueden ser consideradas elementos independientes. Igualmente, el desarrollo del currículo, el perfil del/la docente, la naturaleza de las actividades que se proponen e incluso los propios objetivos instruccionales deben ser considerados parte de este complejo constructo que es la convivencia y, por ende, destinados a que la vida en común en el centro y en las aulas sea pacífica y constructiva. La ciberconducta afecta por igual a este proceso instruccional, y obliga

a realizar una tutorización digital docente donde se reconozca su actividad docente en las redes sociales, el control del uso del alumnado, la ayuda para el manejo y para la resolución de problemas. Pero no deben ser exclusivamente los docentes quienes colaboren y enseñen en estos nuevos contextos; es necesaria la supervisión familiar. Esta debería ayudar en el control y en la realización de actividades en las redes sociales con sus hijos e hijas

La tercera dimensión tradicional de la convivencia, la gestión de la disciplina democrática, alberga la forma en la que la comunidad educativa aborda los conflictos, la relevancia que se otorga al respeto de las normas comunes y compartidas y la naturaleza de las consecuencias de no cumplirlas para el al mnado, entre otras; son aspectos fundamentales a la hora de analizar y comprender la convivencia. La vida de los centros y de las aulas está inundada de dificultades cotidianas pero también de posibilidades de comunicación, respeto mutuo y solidaridad. La prevención de la violencia escolar y el acoso tiene, en la atención a la gestión de la convivencia, uno de sus más importantes factores de protección. La formación del profesorado y su competencia para abordar la convivencia escolar es uno de los asuntos en los que conviene invertir. Pero el ajuste a la disciplina democrática no debe quedar en las acciones dentro del centro. Las relaciones mediante dispositivos digitales precisan también la regularización, el establecimiento de normas y el respeto necesario que permita conocer, por ejemplo, cómo solicitar permiso para usar información personal de otros, saber cómo denunciar una agresión en la red, responder a las agresiones de forma calmada, etc. De esta forma, la ciberconvivencia requiere que estén presentes las normas, tanto en la realidad física como en la virtual, para realizar y potenciar el uso seguro de Internet.

Por último, la cuarta dimensión de la convivencia tradicional es la que se ha basado en la actuación sobre la vida relacional para prevenir fenómenos de violencia. Es una prevención, en primer lugar, del problema que está más presente en las aulas de nuestros centros, el acoso escolar, pero también es una prevención en las nuevas formas que este adquiere cuando, a partir de las nuevas pautas de comunicación y relaciones, emerge el fenómeno del cortejo. Es una prevención, además, de toda forma de violencia directa e indirecta en la victimización de iguales, que incluye las experiencias de sufrir agresiones verbales, físicas, psicológicas, exclusión social e incluso sentimiento de inseguridad. Se debe atender con énfasis al comportamiento violento de cualquier índole en los centros escolares. Por este motivo, las nuevas dimensiones escolares, donde tienen una gran importancia los entornos virtuales, deben prevenir fenómenos de violencia en estos medios, como el ciberacoso y la dependencia. Ambos son dos claves importantes que se han de considerar desde los centros escolares, reconociendo el malestar por la limitación del uso de Internet, el

interés por estar permanentemente conectado, etc.

9.6. EL PROGRAMA CONOCER, CONSTRUIR Y CONVIVIR EN LA RED (CONRED): UNA INTERVENCIÓN BASADA EN LA EVIDENCIA, PARA PREVENIR EL CIBERACOSO Y MEJORAR LA CIBERCONVIVENCIA

A partir de los presupuestos teóricos antes expuestos, encontramos que era necesario realizar un programa de intervención educativa en la ciberconducta, sin ser independiente de los que, bajo el parámetro de mejorar la convivencia, se vienen realizando en las escuelas de todo el país y, muy especialmente, por lo que a estos autores se refiere, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, auspiciados por su Consejería de Educación (Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas). Nos encontramos en un momento donde la necesidad de conocer las nuevas relaciones sociales, así como los nuevos escenarios donde se desarrollan, nos lleva a actuar en consecuencia para mejorar la convivencia real y la ciberconvivencia (Del Rey, Casas y Ortega, 2012). Pero en este ámbito ha sucedido como en muchas ocasiones acontece en educación: la necesidad de intervenir en esta materia ha surgido antes de que la comunidad científica y, en especial, las autoridades públicas dispusieran de claves fundamentales para establecer las líneas de acción. Así, existen algunas buenas prácticas en España para contribuir a este objetivo (Luengo-Latorre, 2011; Del Rey et al., 2010; Mercadal, 2009, entre otros), pero no se dispone hasta el momento de unas prácticas empíricamente contrastadas o programas basados en la evidencia (Navarro, Giribet y Aguinaga, 1999). Es decir, es necesario que, cuando se decida una forma de intervenir en la escuela, esta esté avalada por la evidencia científica (Davies, 1999). Por ello, es preciso que a través de la investigación se contraste si un determinado programa o forma de proceder es efectivo, analizando la existencia de cambios sustantivos al desarrollar el programa frente al hecho de no desarrollarlo.

Con el programa que denominamos Conocer, Construir y Convivir en la Red (ConRed) nos proponemos mejorar los sistemas relacionales de la convivencia escolar directa y de la convivencia que, partiendo de las relaciones sociales que los escolares promueven entre sí, está teniendo un particular desarrollo mediante la comunicación y la actividad mediada por dispositivos digitales.

El ConRed pretende llevar a cabo una práctica basada en la evidencia, Evidence Based Practice (EPB). Son unas prácticas que se sostienen bajo los testimonios científicos señalados en diferentes investigaciones, que describen programas exitosos en su objetivo de educar o modificar la conducta en el mal uso de instrumentos o de

acciones, aunque con origen en las ciencias de la salud (Sackett, Richardson, Rosenberg y Haynes, 1997), donde se pondera la necesidad de que los programas, tratamientos, intervenciones, servicios y acciones, en general, que se apliquen en cualquier contexto estén avalados por la mejor evidencia científica; las prácticas basadas en la evidencia están siendo progresivamente más demandadas en las ciencias sociales (Davies, 1999). De hecho, hoy día, estas deben convertirse en el soporte fundamental de las intervenciones educativas.

Como hemos dicho anteriormente, el trabajo sobre convivencia en España cuenta con antecedentes avalados por la evidencia. Entre ellas nos gustaría destacar dos desarrolladas en el seno de nuestro grupo de investigación: el proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar - SAVE - (Ortega, 1997) y el proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar - ANDAVE - (Ortega, 1998). En ambos, los pilares del modelo para conseguir futuros ciudadanos y ciudadanas competentes socialmente eran la gestión democrática de la vida en el centro, el fomento de una concepción cooperativa del proceso de enseñanza-aprendizaje y el trabajo de las emociones, los sentimientos y los valores como parte del proceso instruccional. Pero es fundamental tomar conciencia de la necesidad de un sistema de formación para los docentes, que les permita sentirse seguros y competentes para afrontar tareas que vayan más allá de las meramente académicas, al estilo de seminarios permanentes que se desarrollen de forma paralela al plan de convivencia (Ortega y Del Rey, 2003; Ortega, Del Rey, Córdoba y Romera, 2008).

La base conceptual de estos modelos es que la «calidad de las relaciones interpersonales, el trabajo de las emociones, los sentimientos y los valores son parte del proceso instruccional» y no se pueden desligar de la actividad diaria, ni relegar a la acción tutorial, sino que se han de modular en cada aula en todo momento. El alumnado debe percibir que aprender a relacionarse con los demás, tener amigos y estar integrado es también importante en la escuela y no solo la formación académica. Y al igual que, si tiene una dificultad de aprendizaje, el equipo docente le ayuda a solventarla, si tiene un problema en su vida social, el centro también debe impulsar las medidas necesarias para solventarlo. Por ejemplo, en estos programas se proponían acciones como el desarrollo de la asertividad, la empatía, la comprensión del otro y la necesidad de aprender a defenderse de posibles e injustificados ataques como el bullying.

Mejorar la calidad de las relaciones interpersonafes debe incluir el componente emocional y moral, potenciando así la relación, la consideración del otro y la simetría de las relaciones entre iguales. Se trata de fortalecer el valor positivo de la red de iguales, creando un enjuiciamiento moral común que rechace aquellas conductas y

actitudes contrarias al mantenimiento de la convivencia (Sánchez y Ortega-Rivera, 2004). Pero, además, se debe fomentar la «cooperación en los procesos de enseñanza-aprendizaje», de forma que se estimule la comunicación y la negociación. Así se da lugar a experiencias que favorezcan la mejora del clima afectivo, las actitudes y los valores positivos de unos escolares hacia otros, con independencia de sus capacidades, intereses y motivaciones, y de su cultura o lugar de procedencia. Cuando los alumnos trabajan en grupo, debaten, negocian sus ideas y se ayudan mutuamente. Este trabajo fomenta la autoestima y un sentido de identidad positiva. También la «gestión de la disciplina y de la conflictividad» es un reto profesional y necesario para la convivencia, que requiere el uso de una «gestión democrática de la vida en el centro». Esto supone partir del consenso y la negociación para que todos los miembros de la comunidad educativa tomen conciencia de que la actividad se gestiona en torno a unos determinados criterios, para lo que es necesario el aumento de la participación de todos los agentes de la comunidad educativa y el establecimiento de canales de comunicación, cumplimiento y respeto de las decisiones y normas.

Los programas ANDAVE y SAVE, este empíricamente evaluado, han servido de base para poner en práctica el programa de intervención ConRed, sobre el buen uso de Internet y las redes sociales. Este programa se ha contextualizado dentro de las prácticas basadas en la evidencia, puesto que, además de los programas sobre la convivencia señalados, también se han tenido en cuenta diferentes investigaciones que describen programas exitosos en su objetivo de educar o modificar la conducta en el mal uso de instrumentos o de acciones; por ejemplo, el consumo de alcohol (Borsari y Carey, 2003). Estos programas se enmarcan en la denominada teoría del comportamiento social normativo, theory of normative social behavior (Lapinski y Rimal, 2005; Ritual, Lapinski, Cook y Real, 2005). En ella se postula que la conducta humana está influida por las normas sociales que percibimos y que nos describen el consenso social a nuestro alrededor. Es decir, se examina que el comportamiento y las acciones de la mayoría de personas están relacionadas con lo que estas perciben como socialmente aceptado, normal o legal. En el caso de algunos de los programas de intervención desarrollados sobre esta teoría, podemos señalar a Wechsler y Kuo (2000), quienes, con el objetivo de reducir el consumo de al cohol en la comunidad universitaria, desarrollan una intervención donde los participantes inician el programa con una creencia generalizada sobre la ingesta de alcohol como una conducta beneficiosa para la mejora de las relaciones sociales y la pertenencia al grupo de iguales.

Según la «teoría del comportamiento social normativo» estas creencias están mediadas por tres aspectos a los que los autores denominan mecanismos normativos

(Rimal y Real, 2003): a) las normas legales reconocidas, b) las expectativas y c) la identidad de grupo. Las normas legales reconocidas (injuncti= ve norms) son aquellas que conllevan sanciones o castigo social. Utilizando de nuevo el ejemplo de la intervención contra el abuso del alcohol, este aspecto estaría reflejado en las diferentes leyes que condenan los comportamientos relacionados con el consumo de alcohol y la existencia de rechazo social hacia las personas que abusan de esta sustancia. En cuanto al segundo mecanismo, las expectativas se refieren a lo que cada persona, dependiendo de sus creencias, espera encontrar en términos de beneficios de la realización de una conducta (Bandura, 1986). En el ejemplo utilizado, las expectativas con respecto al consumo de alcohol estarían referidas a que esta conducta podría provocar una desinhibición, que facilitase las relaciones y una mejor integración y aceptación de los demás. Por último, la identidad de grupo se refiere a la fuerza motivacional que tiene la necesidad de formar parte de grupos sociales, participando de una identidad colectiva o identidad de grupo. Se basa en la creencia de que un comportamiento o actitud compartida con otros miembros del grupo justifica su actuación, debido a que refuerza la identidad grupal y legitima dicho comportamiento. Por tanto, un programa basado en esta teoría implica que, para modificar o cambiar un determinado tipo de comportamiento, se ha de incidir en estos tres aspectos. El ConRed ha sumado esta aproximación teórica al trabajo sobre la convivencia en su diseño de intervención.

Consecuentemente, las tres claves que sustentan el programa ConRed son a) mostrar la legalidad y las acciones perjudiciales del mal comportamiento en entornos virtuales, b) conocer la existencia de determinadas acciones muy ligadas a los riesgos de la red y lejanas a sus beneficios y c) exponer cómo ciertas conductas no reflejan a un grupo determinado, ni hacen que se produzca una mayor aceptación. A partir de dichas claves, el programa ConRed está diseñado para potenciar y sensibilizar a la comunidad educativa en un uso seguro, positivo y beneficioso de Internet y de las redes sociales.

9.7. LA EVIDENCIA AVALA LA EFICACIA DEL CONRED

La evaluación del programa ConRed evidencia resultados positivos respecto a los tres principales objetivos propuestos, ya que el grupo experimental ha mostrado sensible mejoría global tanto respecto al grupo control como en la medida pre-post. Se ha encontrado un descenso significativo de la percepción sobre el control de la información y los datos personales en Internet y las redes sociales, lo que interpretamos como un aumento de la conciencia del riesgo que sufre la información personal y la necesidad de aumentar las medidas de seguridad respecto del contenido propio que permitimos que circule en la red. Dada la actividad que los adolescentes

despliegan en las redes sociales y el valor que en ellas se concede a la identidad (Nosko, Wood y Molema 2010), interpretamos este resultado como un mejor ajuste entre la percepción ingenua y la seguridad real versus inseguridad, que puede derivarse del uso de Internet, básicamente en comunicación y en la actividad en redes sociales.

El segundo objetivo del ConRed fue entrenar para que la ciberconducta sea saludable y se reduzcan los problemas personales como la adicción a Internet. Los resultados manifestaron efectos distintos en chicos y chicas. Mientras que ellos han reducido significativamente la necesidad de estar conectados e interactuar con otros en las redes sociales (lo que denominamos dependencia interpersonal), en ellas el cambio no ha sido significativo, lo que concuerda con otros estudios (Echeburúa y Corral, 2009; Ruiz-Olivares et al., 2010), que describen una tendencia mayor en chicas a ser dependientes de la actividad en redes sociales y comunicación social.

Pero el objetivo estrella del ConRed era la reducción del fenómeno cyberbullying, tanto en agresión como en victimización y, en este sentido, el ConRed ha disminuido el nivel de implicación en ambos roles, lo que valoramos como importante ya que la mayoría de los trabajos de impacto de programas educativos (véase Ttofi y Farrington, 2011, así como el capítulo que los autores presentan en esta misma publicación) han demostrado que la disminución de la prevalencia de implicación en fenómenos bullying, mediante programas educativos, es más frecuente en el proceso de victimización que en la conducta agresiva propiamente; es decir, que suelen disminuir el número de víctimas pero no necesariamente el de agresores implicados.

En nuestra opinión, la formación y el entrenamiento en ciberconducta sana y segura que han recibido los escolares mediante el ConRed, muy localizado en el mejor manejo de las redes sociales y en la necesidad de ser cautelosos y eficaces con la información que suben y bajan de Internet, así como la toma de conciencia sobre la agresión que supone abusar de lo que otros jóvenes suben a la red, y el daño moral y psicológico que esto puede provocar, ha sido efectiva. Ser consciente del posible daño que la manipulación de contenidos, las palabras ofensivas, la exclusión social, la amenaza, etc., pueden producir en los demás resulta un logro interesante del ConRed, que se diseñó básicamente para evitar que los adolescentes mantengan en la red el viejo problema del bullying tradicional. La educación que el ConRed les ha proporcionado evidencia que la toma de conciencia sobre los riesgos y la capacitación de docentes y padres para que ejerzan su rol de orientadores de la conducta juvenil disminuye conductas de riesgo y aumenta la toma de precauciones y actitudes de protección ante el mismo. Esto es importante porque favorece que la víctima salga de la soledad y se sienta apoyada por los adultos relevantes, para afrontar estos episodios

de agresión gratuita y a veces cruel (Hunter y Boyle, 2008); interpretación que viene reforzada por los cambios observados en la medida de empatía, ya que el ConRed ha mostrado cómo se incrementan los sentimientos de comprensión, reconocimiento y afecto hacia las víctimas del cyberbullying. Es decir, mediante el programa ConRed la percepción de la convivencia escolar ha sufrido cambios en el sentido que su implementación buscaba, aunque hay matices de género que requieren intervenciones complementarias. Igual sucede respecto de la percepción de seguridad: ellos sienten ahora que su escuela es más segura, no así ellas. Esto significa que, aunque el programa ConRed se ha destacado como eficaz, está todavía en fase de perfeccionamiento y debe ser mejorado. Futuras líneas de investigación e intervención exigen una actuación más profunda con los adultos referentes (docentes y familias), así como medidas objetivas sobre sus cambios de actitudes y comportamientos, y el efecto que dichos cambios tienen en la ciberconducta del objetivo (target): los escolares y su ciberconvivencia.

Dado que en este programa los agentes de intervención han sido los propios investigadores, el ConRed necesita un dispositivo de transferencia de la competencia formativa hacia los agentes y miembros de la comunidad escolar, para que pueda ser implementado con autonomía en los centros escolares. En ello trabajamos en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

AZUMA, R. (1997), «A Survey of Augmented Reality», Presence: Teleoperators and Virtual Environments, núm. 6 (4), págs. 355-385.

BANDURA, A. (1986), Social Foundations of Thought and Action, Englewood Cliff, NJ, Prentice Hall.

BORSARI, B. y CAREY, K. B. (2003), «Descriptive and injunctive norms in college drinking: A meta-analytic integration», Journal of Studies on Alcohol, núm. 64, páginas 331-341.

BOYD, D. M. y ELLISON, N. B. (2007a), «Social network sites: Definition, history, and scholarship», Journal of Computer-Mediated Communication, núm. 13 (1), páginas 210-230.

(2007b), «Social network sites: Definition, history, and scholarship», Journal of Computer-Mediated Communication, núm. 13 (1), págs. 210-23 0.

CASAS, J. A., DEL REY, R. y ORTEGA, R. (en revisión), «Bullying and Cyberbullying: Convergent and Divergent Predictor Variables», Computers in

Human Behaviors.

DAVIES, P. (1999), «What is evidence-based education?», É ritish Journal of Educational Studies, núm. 47, págs. 108-121.

DEL REY, k, CASAS, J. A., y ORTEGA, R. (2012), «The ConRed Program, an evidencebased practice», Comunicar. doi: 10.3916/C39-2012-03-03.

DEL REY, k., ELIPE, P. y ORTEGA, R. (2012), «Bullying And Cyberbullying: Predictive Value Of The Co-Occurrence», Psicothema.

DEL REY, R., FLORES, J., GARIMENDIA, M., MARTÍNEZ, G., ORTEGA, R. y TEJERINA, O. (2010), Protocolo de actuación escolar ante el cyberbullying, Bilbao, Gobierno Vasco.

DINEV, T., Xu, H. y SMITH, H. J. (2009), «Information Privacy and Correlates: An Attempt to Navigate in the Misty Conceptual Waters», Proceedings of 69th Annual Meeting of the Academy of Management (AOM 2009), Chicago, Illinois.

ECHEBURÚ, E. y CORRAL, P. (2009), «Las adicciones con o sin droga: una patología de la libertad», en E.Echeburúa, F.J.Labrador y E.Becoña (eds.), Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes, Madrid, Pirámide, págs. 29-44.

ECHEBURÚA, E. y CoRRAL, P. (2010), «Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto», Adicciones, núm. 22 (2), págs. 91-96.

HUNTER, S. y BoYLE, J. (2008), «Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying», British Journal of Educational Psychology, núm. 74, págs. 83-107.

KIM, J. y LEE, J. E. R. (2011), «The Facebook Paths to Happiness: Effects of the Number of Facebook Friends and Self-Presentation on Subjective Well-Being», Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, núm. 14 (6), págs. 359-364, doi:10.1089/ cyber.2010.0374.

LAPINSKI, M. K. y RIMAL, R. N. (2005), «An explication of social norm», Communication Theory, núm. 5(2), págs. 127-147

LUENGO-LATORRE, J. A. (20f1), «La intervención en los centros educativos: Materiales para equipos directivos y acción tutorial», Cyberbullying, guía de recursos para centros educativos, Madrid, Defensor del Menor.

MARTÍN BABARRo, J., MARTÍNEZ ARIAS, R. y DíAZ-AGUADO JALÓN, M. J. (2012), Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria, Madrid, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación.

McLAUGHI,IN, J. H. (2010), «Crime and Punishment: Teen Sexting in Context», en http://works.bepress.com/julia-Mclaughlin/.

MENJ AR, M. (2010), «El sexting y 1@s nativ@s neo-tecnológic@s: Apuntes para una contextualización al inicio del siglo xxi», Actualidades Investigativas en Educación, núm. 10(2), págs. 1-23.

MERCADAS, R. (2009), «Pantallas amigas», Comunicación y Pedagogía, núm. 239, páginas 55-57.

NAVARRO, E, GIRIBET, C. y AGUINAGA, E. (1999), «Psiquiatría basada en la evidencia: Ventajas y limitaciones», Psiquiatría Biológica, núm. 6, págs. 77-85.

NOSKO, A., WOOD, E. y MOLEMA, S. (2009), «1l about me: Disclosure in online social networking profiles: The case of FACEBOOK», Computers in Human Behavior, núm. 26 (3), págs. 406-418.

Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.-

ORTEGA, R. (1997), «El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales», Revista de Educación, núm. 313, págs. 143-158.

-(1998), La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.

-(2010), Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar, Madrid, Alianza.

ORTEGA, R. et al. (2000), Educar la Convivencia para prevenir la violencia, Madrid, A.Machado Libros.

ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2003), La violencia escolar. Estrategias de prevención, Barcelona, Graó.

ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2004), «Construir la convivencia: un modelo teórico para un objetivo práctico», en R.Ortega y R.Del Rey (coords.), Construir la convivencia, Barcelona, Edebé, págs. 9-26,

ORTEGA, R., DEL REY, R. y SÁNCHEZ, V. (2012), «Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil», Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia, Madrid, Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, Informe interno.

ORTEGA, R., DEL REY, R., CÓRDOBA, E y ROMERA, E.'(2 008a), 10 Ideas Clave. Disciplina y gestión de la convivencia, Barcelona, Graó.

(2008b), «Co-operative Group Work (CGW)», en Cowie et al., School Bullying and Violence. Taking Actions, Landau, Vistop Project.

RIMAL, R. y REAL, K. (2003), «Understanding the influence of perceived norms on behaviors», Communication Theory, núm. 13, págs. 184-203.

-y REAL, K. (2005), «How behaviors are influenced by perceived norms: A test of the theory of normative social behavior», Communication Research, núm. 32, págs. 389-414.

LAPINSKI, M., COOK, R. y REAL, K. (2005), «Moving toward a Theory of Normative Influences: how perceived benefits and similarity moderate the impact of descriptive norms on behaviors, Journal of Health Communication, núm. 10, págs. 433 - 450.

RUIZ-OLIVARES, R., LUCENA, V, PINO, M. J. y HERRuzo, J. (2010), «Análisis de comportamientos relacionados con el uso/abuso de Internet, teléfono móvil, compras y juego en estudiantes universitarios», Adicciones, núm. 22 (4), 301-310.

SACKETT, D. L., RICHARDSON, W. S., ROSENBERG, W y HAYNES, R. B. (1997), Medicina basada en la evidencia: cómo ejercer y enseñar la MBE, Churchill Livingston.

SÁNCHEZ, V. y ORTEGA-RIVERA, J. (2004), «El componente emocional y moral de las relaciones interpersonales», en R.Ortega y R. del Rey, Construir la convivencia, Barcelona, Edebé, págs. 59-74.

SLONJE, R. y SMITH, P. K. (2008), «Cyberbullying: Another main type of bullying?», Scandinavian Journal of Psychology, núm. 49(2), págs. 147-154, doi:10.1111/j.1467-9450. 2007.00611.x.

TTOFI, M. M. y FARRINGTON, D. P. (2011), «Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review», Journal of Experimental Criminology, núm. 7(1), págs. 27-56, do¡: 10.1007/s11292-010-

9109-1.

WECHSLER, H y Kuo, M. (2000), «College students define binge drinking and estimate its prevalence: Results of a national survey», Journal ofAmerican College Health, núm. 49, págs. 57-64.

CAPÍTULO 10

Familia, comunicación y conductas de acoso

SANTIAGO YUBERO, ELISA LARRAÑAGA E ISABEL MARTÍNEZ

Universidad de Castilla-La Mancha

La vida cotidiana de niños y adolescentes se desarrolla, en gran medida, entre los escenarios de la familia, con sus padres, y de la escuela, con sus iguales. En ambos escenarios se proporcionan oportunidades para el aprendizaje de normas y valores, el entrenamiento en habilidades sociales y la experiencia para establecer relaciones sociales positivas. Pero, sin duda, también estos lugares pueden transformarse en espacios de malestar emocional y desarrollo de problemas de convivencia (Musitu, Estévez, Jiménez y Vega, 2011).

El objetivo de este capítulo es ofrecer una perspectiva teórica general sobre el papel de la familia en los procesos de acoso (bullying y cyberbullying). Comenzamos estableciendo la relación entre ambos procesos de violencia entre iguales. Se analiza el papel de la familia dentro del proceso de socialización y su relación con el desarrollo de los adolescentes para pasar, posteriormente, a examinar el entorno familiar como contexto de riesgo y protección frente a los comportamientos de acoso escolar. Se revisarán, brevemente, las conclusiones generales sobre la vinculación de la familia con el comportamiento de bullying de sus hijos y analizaremos los resultados iniciales de las investigaciones sobre la relación de la familia con el eyberbullying.

10.1. DEL BULLYING AL CYBERBULLYING

El bullying comenzó a estudiarse en la década de los 70 a partir de la publicación de Olweus (1973; traducción española, Conductas de acoso y amenaza entre escolares, 1998). En la actualidad es un fenómeno bien conocido y con un amplio desarrollo en la investigación. El bullying es una conducta de violencia entre iguales caracterizada por la persistencia, la intencionalidad y el desequilibrio de poder entre agresores y víctimas. En los últimos años ha surgido una nueva forma de violencia entre iguales como consecuencia del empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), que se conoce como cyberbullying.

El incremento del uso de las TIC es un fenómeno que se produce a nivel mundial. En España, según la encuesta del Instituto Nacional de Estadística (2010), en al año

2004 el porcentaje de niños de edades comprendidas entre los diez y quince años que usaban Internet era del 60,2 por 100, aumentando ese porcentaje hasta el 87,3 por 100 en el año 2010. Algo parecido ocurre con la telefonía móvil, donde se ha incrementado el porcentaje de niños que tenían móvil de un 45,7 por 100 en al año 2004 hasta un 66,7 por 100 en el año 2010. Los porcentajes de jóvenes españoles entre dieciséis y veinticuatro años que usan el teléfono móvil es del 97,8 por 100 y de Internet un 94,1 por 100.

Los adolescentes españoles emplean internet básicamente para comunicarse, un 69 por 100 mira diariamente su perfil social y un 62 por 100 chatea todos los días (Velázquez, 2012). Los chicos lo utilizan más a través de juegos de ordenador, mientras que las chicas prefieren las redes de interacción social (Rubio, Menor, Mesa y Mesa, 2009).

10.2. EL ACOSO A TRAVÉS DE LAS TIC

En España existe cierta confusión terminológica a la hora de designar este fenómeno. En la bibliografía científica puede aparecer como ciberacoso, acoso electrónico, acoso tecnológico, e-bullying o cyberbullying (Calamestra, Ortega, Maldonado y Mora-Merchán, 2010). Aun así, el término que más se emplea a nivel internacional es el de cyberbullying y será, principalmente, el que emplearemos nosotros.

Aunque se considera que el bullying y el cyberbullying están relacionados, la diferencia que genera el uso del ciberespacio dota al cyberbullying de unas características particulares que han dado origen a nuevas formas de agresión. Según distintos autores las características más destacadas del cyberbullying serían:

-La repetición. Un único episodio de cyberbullying puede ser repetido tantas veces como el mensaje es visualizado por la víctima u otras personas.

-Desequilibrio de poder. El cyberbullying se produce por la indefensión de la víctima al no poder bloquear la agresión en el entorno virtual.

-Anonimato. El agresor puede esconder totalmente su identidad tras el ciberespacio.

Difusiónpública. En el cyberbullying el agresor puede enviar los mensajes a varias direcciones o hacerlo a través de una red social haciendo más extensivo el ataque, mientras que la víctima puede desconocer la extensión de la difusión. Esta peculiaridad hace que se modifiquen los tipos de observadores y su papel en el acoso.

Temporalizaczón.El agresor en el cyberbullying puede llevar a cabo su agresión en cualquier momento y la víctima está expuesta continuamente a posibles ataques.

Escasofeedback entre los participantes. No existe contacto físico durante el acoso entre el agresor o agresores y su víctima. Esto puede provocar una mayor desinhibición del agresor aunque, por otro lado, también reduce los posibles refuerzos inmediatos de la conducta agresiva.

Los estudios que han investigado conjuntamente el bullying y el cyberbullying han encontrado correlación en la participación entre las dos formas de agresión, produciéndose en muchos casos un mantenimiento de los roles en los dos tipos de acoso. Así, los alumnos que son agresores de la manera tradicional también pueden serlo mediante las TIC, mientras que las víctimas de bullying también suelen ser víctimas de cyberbullying (Hinduja y Patchin, 2008; Juvonen y Gross, 2008; MacDonald y Roberts-Pittma, 2010; Smith et al., 2008; Sontag, Clemans, Graber y Lyndon, 2011; Twyman, Saylor, Taylor y Comeaux, 2010; Ybarra y Mitchell, 2004). Además, ocurre que las víctimas, tanto de acoso tradicional como de cyberbullying, pueden ser a su vez acosadores cibernéticos (Beran y Li, 2005; Kónig, Gollwitzer y Steffgen, 2010; Smith et al., 2008; Sontag et al., 2011; Ybarra y Mitchell, 2004). Esta relación se ha explicado pensando que se trata de represalias (Willard, 2006), o un acto de venganza aprovechando el anonimato y la distancia que permiten las TIC (Kónig et al., 2010). Aunque debemos pensar que suele existir una coherencia en el comportamiento de los adolescentes en la vida on y off line (Subrahmanyam, Smahel y Greenfield, 2006). Siguiendo este patrón, parece que los adolescentes prolongan su comportamiento de acoso a otros espacios y a otros tiempos a través del ciberespacio.

No es fácil aportar datos concretos de prevalencia entre los adolescentes. La dificultad se debe a la variabilidad de instrumentos de evaluación que se han utilizado para medir el cyberbullying, a la edad de las muestras (entre diez y veinte años), a los comportamientos analizados y al período de tiempo en el que han ocurrido estas conductas (en unos estudios ese período hace referencia al curso escolar, otros se refieren al último año, algunos en los últimos meses o incluso en las últimas semanas, y hay estudios que no establecen ningún tipo de período temporal).

Los primeros datos aparecidos en España se recogen en dos informes nacionales: el Informe de violencia escolar del Defensor del Pueblo (2007) y el estudio del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2008). Desde entonces se han sucedido diversos estudios por toda la geografía nacional: en Córdoba (Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008), en Galicia y Castilla y León (Avilés, 2009), en Baleares (Sureda et al., 2009), en Valencia (Buelga, Cava y Musitu, 2010), en Vizcaya (Calvete et al., 2010), en Asturias (Álvarez-García et al., 2011) y en Castilla-La

Mancha (Navarro, Yubero, Larrañaga y Martínez, 2012; Velázquez, 2012). Los datos recogidos en los primeros años informaron de un 5 por 100 de conductas de cyberbullying. A partir de los estudios de 2008, los datos cifraban la implicación en el cyberbullying en torno al 25 por 100. Los últimos estudios, que han ampliado el rango de comportamientos evaluados, informan que cerca del 50 por 100 ha participado en algún momento en alguna de las formas de acoso a través de móvil e Internet. Si atendemos a las cifras de conductas de cyberbullying de mayor intensidad, los estudios se sitúan en torno al 5 por 100 en 2009 y entre el 10-15 por 100 en 2011 y 2012. Los resultados de las investigaciones en España nos permiten concluir que el fenómeno del cyberbullying se ha convertido en un problema relevante también en nuestro entorno.

Respecto a sus consecuencias, los trabajos realizados ponen de manifiesto que, al igual que ocurre en el bullying tradicional, el cyberbullying tiene consecuencias tanto físicas como psicológicas, sufriendo las víctimas igual o mayor daño que las del acoso tradicional (Garaigordobil, 2011). Las víctimas de cyberbullying pueden presentar, incluso, más problemas de estrés, sentimientos de ira, frustración, tristeza, miedo e impotencia, depresión, ideación suicida y/o trastornos de la alimentación. Además, estas víctimas presentan un descenso en sus resultados académicos y más probabilidades de tener mayor absentismo escolar. Parece que los factores asociados con el bullying tradicional están también asociados con el cyberbullying (Hinduja y Patchin, 2008). Nosotros nos centraremos en la familia y analizaremos su papel en ambos procesos.

10.3. EL PAPEL DE LA FAMILIA EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

El contexto social está determinado por quienes participan en una situación, por lo que hacen (el qué, el cuándo y el dónde) y por las relaciones establecidas entre ellos. El desarrollo del individuo es inseparable del contexto en el que se encuentra inmerso, ya que este va a condicionar sus valores sociales y las pautas de convivencia que se van a ir adquiriendo.

Los adultos incorporan a 'los nuevos miembros a la cultura de su entorno a través del proceso de socialización, que consiste en la adquisición de los hábitos, las normas y los valores característicos de la cultura donde debe insertarse el individuo, con el objetivo de conseguir su adaptación social. De ahí que el producto de la socialización sea la adquisición de un estilo de vida característico de la sociedad en la que vivimos (León, Cantero y Medina, 1998). Podemos definir el estilo de vida como el conjunto de pautas de conducta y hábitos cotidianos, basado en las preferencias y necesidades del individuo, que refleja los valores del contexto sociocultural. El estilo de vida está concebido como un conjunto coordinado de conductas y actitudes que determinan la

actuación del sujeto, estructurándose como un todo construido socialmente (Yubero, 2003).

10.4. LA FAMILIA COMO AGENTE DE SOCIALIZACIÓN

Aunque el papel educador de la familia ha ido variando conforme ha evolucionado la sociedad, la socialización de los hijos sigue siendo una de las funciones fundamentales que debe cumplir. Anteriormente, la educación corría a cargo, exclusivamente, de la familia. A partir de la Revolución industrial, las funciones educadoras pasaron a ser también responsabilidad del Estado y, fundamentalmente, de la escuela. En la actualidad, el papel de la familia es incuestionable, siendo imprescindible su labor en la transmisión de valores y actitudes, sin obviar el papel socializador del conjunto de la sociedad. La familia representa el primer contexto social que acoge al individuo e interviene en primera instancia en su inmersión social dentro de un contexto sociocultural específico. Es el primer agente de transmisión cultural y permanece durante toda la vida del individuo, proporcionando un entramado de relaciones significativas de carácter emocional.

El proceso de socialización comienza en el momento del nacimiento y continúa a lo largo de todo el desarrollo. Se trata de un proceso gradual, secuenciado, sincronizado con el desarrollo del individuo y que implica una participación activa a través del contacto social continuado. La transición de los hijos a la adolescencia constituye un cambio importante en la dinámica familiar, introduciendo novedades y variaciones en sus relaciones sociales pero sin desvincularse de la interacción familiar (Palacios y Moreno, 1994).

Los padres ejercen su papel socializador, fundamentalmente, por dos vías de actuación: como modelos (atractivos y afectuosos) y mediante las prácticas educativas que llevan a cabo. Se pueden diferenciar dos dimensiones, una de contenido (qué se transmite) y otra formal (cómo se transmite). La primera hace referencia a los valores inculcados a los hijos y depende de las propias creencias de los padres y del sistema de valores dominante en el entorno sociocultural. Aunque, más que los valores reales de los padres, suelen influir en mayor medida las percepciones y atribuciones que hacen los hijos con respecto a los valores y a las actitudes parentales. Se trata más bien de un proceso cognitivo de interpretación, categorización y transformación de los comportamientos observados. No debemos tener dudas de que los hijos aprenden más de lo que ven que de lo que se les dice. La segunda dimensión se corresponde con la disciplina familiar y hace referencia a las estrategias y mecanismos familiares que se utilizan para transmitir los contenidos de socialización. Es lo que se conoce como «estilos parentales».

10.5. ESTILOS PARENTALES DE SOCIALIZACIÓN

Darling y Steinberg (1993) definen el estilo parental como un conjunto de actitudes hacia el hijo, que crean el clima emocional en el que los padres actúan. Las prácticas paternas incluyen las conductas dirigidas a alcanzar el objetivo de la socialización y las pautas no verbales de la comunicación (gestos, tono de voz, lenguaje corporal y expresión espontánea de emociones). Los valores y las normas culturales del entorno determinan el comportamiento de los padres y la interpretación que hacen los hijos de la conducta de sus progenitores.

Una de las tipologías más extendidas en la bibliografía científica se debe a Batunrind (1978). Esta autora diferencia tres tipos de estilos parentales, en función del «control parental»:

1. Estilo autoritario: los padres valoran la obediencia y restringen la autonomía de los hijos.

2. Estilo permisivo: los padres no ejercen prácticamente ningún control sobre los hijos y les conceden toda la autonomía posible, mientras no esté en peligro su integridad física.

3. Estilo autorizativo: se corresponde con un estilo intermedio entre los dos anteriores. Los padres intentan controlar la conducta de sus hijos pero sobre la base del razonamiento y no de la imposición.

Los modelos posteriores incluyen para su definición dos dimensiones teóricamente independientes, que dan lugar a cuatro tipos de estilos parentales. La independencia de las dimensiones ha sido validada en múltiples estudios y en muestras de distintas procedencias (Martínez, García, Musitu y Yubero, 2012). Estos modelos enfatizan la necesidad de tener en cuenta los efectos de la combinación de las dos dimensiones del comportamiento parental, para identificar el estilo de socialización de los padres.

Maccoby y Martín (1983) emplean las dimensiones de «responsividad», que es el grado en el que los padres responden a las demandas de sus hijos, y la de «exigencia», definida como el grado en que los padres realizan demandas y exigencias a sus hijos. La combinación de estas dos dimensiones los lleva a establecer cuatro estilos parentales:

1. Estilo autorizativo o democrático: los padres responden a las demandas de los hijos, pero también les exigen responder a determinadas exigencias. Los padres muestran apoyo, respeto y estimulan la autonomía y la comunicación, pero establecen unas normas y límites claros a los que deben responder los hijos.

2.Estilo autoritario: los padres se rigen por la utilización del poder a través de la obediencia y el respeto a la autoridad. Es probable que empleen el castigo físico si consideran que no se cumplen sus demandas. Establecen normas rígidas sin permitir la participación de los hijos en la toma de decisiones. En este estilo los padres proporcionan poco afecto y apoyo a los hijos.

3.Estilo permisivo: los padres responden a las necesidades de los hijos, pero no imponen reglas ni exigencias. Dan libertad de acción a sus hijos; son sensibles y cariñosos.

4.Estilo negligente o indiferente: los padres proporcionan poco afecto y apoyo a sus hijos; tampoco establecen límites. En realidad, dedican poco tiempo a su rol parental.

Musitu y García (2004) proponen una nueva tipología de socialización parental, incorporando las aportaciones de los estudios anteriores. Consideran dos dúnensiones independientes: «implicación/aceptación» y «coerción/ imposición». La primera hace referencia al comportamiento de los padres en relación con las conductas de sus hijos. La segunda se corresponde con el tipo de control parental sobre las normas. Así, un alto nivel de implicación/aceptación correlaciona con muestras de afecto y cariño ante el comportamiento adecuado de los hijos, y de diálogo y razonamiento ante el comportamiento inadecuado. Los padres con altos niveles de coerción/imposición intervienen controlando directamente, a través de coacciones físicas, verbales o castigos, el comportamiento de sus hijos cuando no es el que ellos desean. A partir de este modelo bidimensional desarrollan cuatro estilos parentales:

1.Estilo autorizativo: se caracteriza por una alta aceptación/implicación y una alta coerción/imposición. Los padres autorízatívos muestran satisfacción a sus hijos cuando se comportan adecuadamente. Si consideran que el comportamiento de los hijos es incorrecto, combinan el diálogo y el razonamiento con la coerción y el control.

2.Estilo autoritario: se caracteriza por una baja implicación/aceptación del hijo y un elevado nivel de coerción/imposición. Son padres muy exigentes con sus hijos y poco pendientes de sus necesidades de apoyo y atención. La comunicación se produce solamente de padres a hijos. Controlan la conducta de sus hijos, valorando la obediencia.

3.Estilo indulgente: se caracteriza por una alta aceptación/implicación y un bajo grado de coerción/imposición. La comunicación con los hijos es similar a los padres autorizativos. La reacción ante un comportamiento no adecuado es a

través del diálogo y el razonamiento.

4. Estilo negligente: se caracteriza por una baja aceptación/implicación y un bajo nivel de coerción/imposición. Los padres negligentes conceden total independencia a los hijos, el nivel de afecto es bajo y no imponen límites. Se muestran indiferentes ante el comportamiento adecuado de sus hijos, no supervisan su conducta y están poco implicados con ellos.

Las prácticas de socialización coercitivas obtienen buenos resultados en las culturas en las que las relaciones padre-hijo implican una relación jerárqui ca, vinculadas al afecto positivo y al respeto a la autoridad, corno ocurre en la cultura asiática. En las culturas en las que las relaciones padre-hijo tienen un carácter horizontal, las prácticas de afecto, la aceptación y el razonamiento, que caracterizan al estilo indulgente, producen mejores resultados en el ajuste de los hijos. Esta última situación es la que se produce en España, poniéndose de manifiesto el beneficio sobre los hijos del estilo de socialización indulgente, similar o superior al estilo autorizativo (Martínez, García y Yubero, 2007; Musitu y García, 2004). Según estas investigaciones, parece que en las familias españolas el apoyo emocional, el empleo del afecto y el razonamiento pueden ser suficientes para establecer los límites en la conducta de los hijos.

La socialización familiar condiciona la cultura escolar de los hijos. Ambos contextos, escuela y familia, se complementan y se influyen mutuamente hasta tal punto que la familia puede marcar la trayectoria y el ajuste escolar de sus hijos (Uddin, 2011). De este modo, el rendimiento académico de los adolescentes está vinculado a la percepción que tienen del estilo educativo de los padres, y también con variables que influyen sobre el ajuste escolar como la autoestima, la competencia psicosocial, la aceptación social de los iguales o los comportamientos antisociales en el aula.

10.6. LA COMUNICACIÓN FAMILIAR

Como se ha visto anteriormente, la comunicación en la familia no es solamente un vehículo de transmisión de información, sino también una importante vía de transmisión de afecto y de vinculación emocional. La comunicación familiar marca la calidad del clima de la familia y su funcionamiento.

La comunicación familiar se materializa en dos dimensiones: el diálogo y los problemas de comunicación (Barnes y Olson, 1982). El diálogo representa una comunicación positiva basada en el libre intercambio de opiniones, en la comprensión y en la satisfacción de la interacción. Por el contrario, los problemas de comunicación

tienen que ver con una comunicación poco eficaz, excesivamente crítica y con mensajes negativos entre los miembros de la familia. En este sentido, los estilos de socialización coercitivos y negligentes están vinculados con la presencia de problemas de comunicación. En las últimas investigaciones se diferencian dos dimensiones en los problemas de comunicación: la comunicación «evitativa» y la comunicación «ofensiva» (Musitu, Estévez y Emler, 2007).

Diversos autores subrayan la importancia del clima familiar en el desarrollo positivo del adolescente, vinculando las relaciones familiares de calidad con el ajuste psicológico y social de los chicos. Además, las interacciones que mantienen los miembros de la familia pueden tener efectos externos, especialmente en la escuela, asociándose al ajuste escolar de los hijos y a su funcionamiento académico. Un buen clima familiar, que fomente la afectividad, el apoyo, la confianza y la comunicación familiar abierta entre los padres y los hijos, correlaciona positivamente con mayores habilidades sociales y de aprendizaje, con un mejor autoconcepto, con un mayor ajuste escolar y con menos problemas conductuales. Por el contrario, un clima familiar conflictivo correlaciona con problemas de comunicación entre padres e hijos, con carencia de afecto y apoyo, se asocia con dificultades emocionales y de desarrollo, con conductas disruptivas en el aula, un bajo rendimiento y con dificultades para buscar soluciones no violentas a los problemas. El rechazo y la ausencia de afecto en la familia correlacionan con conductas violentas y delictivas en los hijos.

Se puede afirmar que lo realmente importante es la calidad de la relación. Se trata de establecer interacciones familiares con cariño y aceptación, basadas en la capacidad de situarse en la posición del otro para responder adecuadamente a la interacción, creando afectos, seguridad personal, confianza, integración, estabilidad, cohesión y progreso permanente.

No obstante es importante destacar que parece existir una relación bidireccional entre los problemas de los adolescentes y el sistema familiar. En muchas ocasiones, las dificultades en la comunicación familiar son tanto el origen como la consecuencia de los problemas de sus miembros. En este sentido, los problemas familiares, la falta de afecto y de apoyo de los padres pueden relacionarse con problemas de ajuste de los hijos. Estos problemas pueden convertirse en estresores para los padres, agravando el patrón negativo de la interacción social (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008).

10.7. FAMILIA Y BULLYING

Como hemos visto, la familia sigue siendo un contexto importante para los

adolescentes. En la familia pueden producirse factores de riesgo y de protección en relación con las conductas violentas. La familia puede ayudar a los hijos a enfrentarse y superar los cambios de la adolescencia, de las demandas del entorno escolar y de las relaciones entre iguales. Pero también dentro de la familia pueden desarrollarse conductas parentales inapropiadas, que dificulten el ajuste psicosocial de los hijos y que potencien sus conductas violentas.

La influencia de la familia sobre el bullying puede ser tanto directa como indirecta, incidiendo en determinadas variables que están relacionadas con el acoso y con el ajuste escolar. La influencia directa más clara es a través del modelado. En la familia se pueden ofrecer modelos violentos de conducta para la resolución de conflictos. La exposición intensa y frecuente a situaciones de conflicto en la familia se relaciona con la mayor participación de los hijos en comportamientos violentos. Los adolescentes podrían aprender que la violencia es una estrategia eficaz para resolver los conflictos y pueden reproducirla en las relaciones con sus iguales. Las actitudes antisociales de los padres, la agresión marital, los padres irritables o el maltrato familiar pueden derivar en comportamientos de bullying. La mayoría de las investigaciones sobre la influencia de la familia se han centrado, básicamente, en dos puntos: las pautas de socialización de los estilos parentales y la comunicación familiar.

Estilos de socialización parental y bullying: desde los primeros estudios de Baumrind sobre los estilos parentales, se han asociado determinadas características de los hijos con el estilo parental de los padres. Los padres autoritarios se relacionaron con hijos conflictivos, irritables, descontentos y desconfiados; los padres permisivos se asociaron con hijos impulsivos y agresivos y los padres democráticos, con hijos amistosos, con confianza en sí mismos, alta autoestima y una elevada capacidad de autocontrol (Baumrind, 1991). Actualmente, sigue reconociéndose la relevancia de los estilos parentales en las relaciones entre padres e hijos y su influencia sobre el ajuste psicosocial (Landero, González, Estrada y Musitu, 2009). Los adolescentes cuyos padres utilizan un estilo negligente y un estilo autoritario están más implicados como acosadores en la escuela. La falta de atención de los padres hacia los sentimientos de los hijos se relaciona con la agresión a los pares, al igual que ocurre con la utilización del castigo físico por parte de los padres (Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000). La socialización influye en la agresión también a través de variables indirectas, que son características de las consecuencias de estos estilos de socialización como, por ejemplo, problemas de autoestima, baja competencia interpersonal, ausencia de empatía, falta de estrategias para la resolución de conflictos, bajo rendimiento académico y escasa internalización de las normas. Por el contrario, el estilo parental autorizativo y el estilo permisivo se relacionan con

puntuaciones bajas en problemas de conducta, buen rendimiento académico y alta autoeficacia (Doyle y Markiewicz, 2005). Aun así, también se ha demostrado que existen agresores que provienen de familias con estilo parental democrático. En definitiva, estamos hablando simplemente de probabilidades de riesgo. Del mismo modo, también es importante señalar que las técnicas disciplinarias inconsistentes, por criterios opuestos entre el padre y la madre o por diferencia de criterio en distintos momentos en el mismo progenitor, se han asociado con la probabilidad de que los hijos sean agresivos con sus iguales.

Comunicación familiar y bullying: la familia con poca comunicación o con una comunicación negativa puede relacionarse con hijos con problemas de desarrollo e implicados en las dinámicas de bullying (Loeber et al., 2000; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Los problemas de comunicación entre padres e hijos y los conflictos frecuentes entre los padres se asocian con baja autoestima y bajo autoconcepto social, emocional y académico en los hijos. La comunicación familiar ofensiva se correlaciona con el rechazo y la violencia escolar. Por el contrario, las familias con comunicación abierta y fluida, con intercambios empáticos entre padres e hijos, constituyen un contexto de protección frente a las conductas violentas de los hijos en la escuela, lo que repercute positivamente en su bienestar psicológico (Buist, Dekovic, Meeus y Van Aken, 2004).

En los últimos años la atención se está centrando en las víctimas de acoso, lo que ha llevado a analizar las relaciones entre la percepción del clima familiar de los adolescentes y la victimización de los iguales en la escuela. Algunas in vestigaciones (Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009) señalan que el clima familiar no se relaciona de forma directa con la victimización escolar. La asociación se produce a través de su influencia en el ajuste psicosocial de los adolescentes; básicamente, la alta autoestima y la elevada satisfacción con la vida dotan de recursos para protegerse de la victimización. Además, la percepción de cohesión familiar y la comunicación positiva abierta parece que también aminoran el malestar creado por la victimización (Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011).

En sentido opuesto, la unión insegura de los padres afecta al ajuste de los adolescentes, pudiéndoles llevar también a relaciones inestables con conflictos entre los iguales, que pueden convertirlos en víctimas. Por otra parte, la sobreprotección y la falta de oportunidades para aprender estrategias de resolución de conflictos se asocia también con la probabilidad de convertirse en víctima del bullying. En este sentido, se ha sugerido que las consecuencias en los hijos de una comunicación familiar negativa (baja autoestima, ansiedad, infelicidad) puede constituirse en factor de riesgo para la victimización escolar (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010). Estos

adolescentes tendrían dificultades para defenderse por sí mismos y pueden convertirse en el objetivo de los agresores.

10.8. FAMILIA Y CYBERBULLYING

Es difícil encontrar a un adolescente que no tenga teléfono móvil o acceso a la red. Se trata de una generación que maneja con total naturalidad las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) desde su infancia, como un medio de comunicación integrado totalmente en su vida. En este escenario en el que la mayoría de los jóvenes acceden a las TIC, un porcentaje importante puede tener riesgo de enfrentarse a conductas de cyberbullying, por lo que es necesario conocer entre otras cuestiones cuál es la influencia del contexto familiar.

El rol de la familia en el bullying podría trasladarse al cyberbullying, aunque todavía no hay muchos estudios sobre la relación de la familia con este nuevo fenómeno de acoso. Por otra parte, las peculiaridades del ciberespacio condicionan la acción que pueden realizar los padres. Los estudios sobre la familia en relación con el cyberbullying se han centrado, básicamente, en dos aspectos: su papel de mediación en el uso de las TIC y la influencia de la comunicación familiar.

Mediación familiar en el uso de las TIC: la mediación parental es un concepto que hace referencia a las actividades llevadas a cabo por los padres para proteger a sus hijos de los peligros que conlleva Internet (Mesh, 2009). En principio se trataba de un concepto utilizado en la investigación sobre los medios de comunicación para entender cómo la televisión podía influir en los comportamientos de los adolescentes, en relación con el modelo de mediación de sus padres. Posteriormente, el concepto de mediación se adaptó para investigar los comportamientos que llevan a cabo los padres cuando sus hijos están conectados a Internet. Existen diferentes tipos de mediación parental, que podríamos agrupar en tres categorías:

1. La mediación restrictiva, que supone limitar la cantidad de tiempo que los adolescentes se conectan y las páginas a las que acceden. Es restrictiva porque el adolescente no participa en la decisión, que es tomada por sus padres.

2. La mediación activa/ evaluativa, que hace referencia a la discusión de ternas relacionados con el uso de Internet y la creación conjunta de normas.

3. El uso conjunto, en el que los padres están presentes mientras el adolescente está conectado a Internet.

Valke, Bonte, De Wever y Rots (2010) trasladan las dimensiones de «control» y «afecto» de los modelos de socialización parental al empleo de Internet. Dentro del

«control» consideran la supervisión, poner límites en el uso de Internet y emplear reglas para su uso. En la dimensión de «afecto» incluyen la comunicación y el apoyo parental. En relación con estas dos dimensiones proponen cuatro estilos parentales de socialización en Internet:

1. Estilo permisivo: los padres no ponen límites a los hijos en el uso de Internet; los apoyan y contestan a sus preguntas, pero no los guían.

2. Estilo negligente: se caracteriza por un bajo nivel de control de Internet y bajo apoyo. Los padres no restringen a sus hijos el empleo de Internet.

3. Estilo autorizativo: los padres establecen reglas para el uso de Internet, esperan que sus hijos sean responsables y controlen por sí mismos su conducta online.

4. Estilo autoritario: los padres establecen reglas sobre el empleo de Internet y piden que los hijos las obedezcan sin estar abiertos al diálogo sobre ellas.

Algunas investigaciones han puesto de manifiesto que los niños que hablaban con sus padres sobre los riesgos de Internet y estos supervisaban sus actividades eran menos proclives a dar información personal, a navegar por páginas inadecuadas y a chatear con desconocidos (Rosen, Cheever y Carrier, 2008). Los adolescentes a los que sus padres imponían normas sobre las páginas web que podían visitar tenían menos riesgo de ser cibervíctimas (Law, Shapka y Olson, 2010). Del mismo modo, se comprobó que las víctimas tenían menos control parental cuando estaban conectados a Internet y los padres instalaban menos programas de bloqueo en el ordenador (Mesh, 2009). Sin embargo, otros estudios no avalan estos resultados, poniendo de manifiesto que la mediación restrictiva, que consiste en poner límites de tiempo o restringir páginas web, no se correlaciona con el tipo de uso que los adolescentes hacen de Internet (Lee y Chae, 2007; Valcke, De Wever, Van Keer y Schellens, 2011). Del mismo modo, estos estudios han comprobado que la instalación de programas de bloqueo en los ordenadores no se relacionaba con la reducción de los niveles de victimización (Sengupta y Chaudhuri, 2011). Valke et al. (2010) explican la inconsistencia de los resultados en función del nivel cultural de los padres y del uso que ellos mismos realizan de Internet. En la misma línea, Lou et al. (2010) relacionan el nivel de alfabetización digital de los padres con el control parental, siendo menor la intervención de los padres que informan de un uso alto de Internet. Otros autores (Eynon y Malmberg, 2001; Steeves y Webster, 2008), atendiendo al empleo que los jóvenes realizan de Internet, concluyen que las restricciones paternas no influyen cuando el hijo realiza un uso intenso de Internet como medio de interacción social.

Aun así, no es de extrañar la presencia dé resultados contradictorios, si no se tiene

en cuenta la vía de acceso a Internet. Debernos tener presente que la mayoría de los adolescentes tienen teléfonos de última generación con acceso a Internet, totalmente fuera del alcance de la intervención de los padres. Más de la mitad de los adolescentes acceden habitualmente a las plataformas sociales a través de sus móviles y casi el 70 por 100 envía vídeos desde sus teléfonos (Velázquez, 2012).

La comunicación familiar en el cyberbullying: algunos autores han señalado que el nivel y el tipo de comunicación con los padres se relaciona con la agresión online de los hijos (Law et al., 2010). De este modo, unas relaciones familiares pobres podrían contribuir al surgimiento del cyberbullying (Mason, 2008; Patchin y Hinduja, 2006; Ybarra y Mitchell, 2004), mientras que el apoyo de los padres actuaría como protector ante situaciones de cyberbullying (Wang, Lannotti y Nansel, 2009). Yubero y Larrañaga (en prensa) confirman la relación entre la comunicación familiar y la implicación de los hijos en los procesos de cyberbullying. Tanto los padres como los hijos informan de niveles más elevados de comunicación ofensiva en relación con las conductas de ciberacoso.

Un dato común en los estudios de cyberbullying es que las víctimas no suelen denunciar lo que les ocurre. Aricak et al. (2008) sitúan en un 10 por 100 los estudiantes que contaron a sus padres que eran víctimas de acoso. Sin embargo, compartir la información con los padres y contar con su apoyo tiene repercusiones positivas en la autoestima de los adolescentes que han sufrido cyberbullying (Yubero, Larrañaga, Navarro y Ovejero, 2012).

Podemos concluir que el apoyo parental es el recurso más importante con el que pueden contar los padres para intervenir sobre el comportamiento de acoso de sus hijos. No es una relación directa, sino un recurso indirecto que favorece la autoestima y refuerza el ajuste social, potenciando la convivencia con los iguales y bloqueando las dinámicas de acoso. Los adolescentes que han establecido buenas relaciones con sus padres se muestran más competentes para desarrollar relaciones estrechas, caracterizadas por la intimidad y el afecto con sus compañeros. Disponer de unos padres sensibles, abiertos a la comunicación y afectuosos, que ofrecen apoyo y desarrollan normas estables, potencia el ajuste psicosocial, facilita las relaciones con los iguales y aleja a los hijos de los comportamientos de acoso y de sus consecuencias. Además, favorecer el diálogo con los hijos acerca de las ventajas e inconvenientes de Internet y potenciar su uso responsable son excelentes estrategias de protección frente al ciberacoso.

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ-GARCÍA, D., NÚÑEZ, J. C., ÁLVAREZ, L., DOBARRO, A.,

RODRÍGUEZ, C. y GONZÁLEZ, P. (2011), «Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de Secundaria», Anales de Psicología, núm. 27, págs. 221-23 0.

ARICAK, T., SIYAHHAN, S., UZUNHASANOGLU, A., SARIBEYOGLU, S., CIPLAK, S., YILMAZ, N. y MEMMEDOV, C. (2008) «Cyberbullying among Turkish adolescents», CyberPsychology & Behavior, núm. 11(3), págs. 253-261.

AVILÉS, J. M. (2009), «Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de Secundaria», Boletín de Psicología, núm. 96, págs. 79-96.

BARNES, H. L. y OLSON, D. H. (1982), «Parent-adolescent Communications scale», en H.D.Olson (ed.), Family Inventories: Inventories Used in a National Surrey of Family across the Family Life Cycle, St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota, págs. 33-48.

BAUMRIND, D.'4958), «Parental disciplinary patterns and social competence in children», Youth and Society, núm. 9, págs. 239-276.

(1991), «Parenting styles and adolescent development», en W.Damon (ed.,), Child Development Today and Tomorrow, San Francisco, Jossey-Bass, págs. 349-378.

BEBAN, T., y LI, Q. (2005), «Cyber-Harassment: A study of a new method for an old behavior», Journal of Educational Computing Research, núm. 32(3), págs. 265-277.

BUELGA, S., CAVA, M. J. y MUSITU, G. (2010), «Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet», Psicothema, núm. 22, págs. 784-789.

BUIST, K. L. L. L., DEKOVIC, M., MEEUS, W. y VAN AKEN, M. A. G. (2004), «The reciproca, relationship between early adelescence attrachment and internalizing and externalizing problema behavior», Journal of Adolescence, núm. 27, págs. 251-266.

CALMAESTRA, J., ORTEGA, R., MALDONADO, A. y MORA-MERCHÁN, J. A. (2010), «Exploring cyberbullying in Spain», en J.A.Mora-Merchán y T.Jíiger (eds.), Cyberbullying. A Cross-national Comparison, Landau, Verlag Empirische Ndagogik, págs. 146-162.

CALVETE, E., ORUE, I., ESTÉVEZ, Á., VILLARDÓN, L. y PADILLA, P. (2010), ««Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile», Computers in

Human Behavior, núm. 26, págs. 1128-1135.

CAVA, M. J., MUSITU, G., BUELGA, S. y MURGUI, S. (2010), «The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences», The Spanish Journal of Psychology, núm. 13 (1), págs. 156-165.

DARLING, N. y STEINBERG, L. (1993), «Parenting style as context: An integrative model», Psychological Bulletin, núm. 113, págs. 487-496.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2007), «Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006», Madrid, Defensor del PuebloUNICEF.

DOYLE, A. B. y MARKIEWICZ, D. (2005), «Parenting, marital conflict and ajustment from early-to midadolescence: Mediated by adolescent attachment style?», Journal of Youth and Adolescente, núm. 34, págs. 97-110.

EsTÉ,vEZ, E., MURGUI, S., MUSITU, G. y MORENO, D. (2008), «Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes», Revista Mexicana de Psicología, núm. 25(1), págs. 119-128.

EYNON, R. y MALMBERG, L. (2001), «A typology of young people's Internet use: implications for education», Computers & Education, núm. 56, págs. 585-595.

GARAIGORDOBIL, M. (2011), «Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión», International Journal of Psychology and Psychological Therapy, núm. 11(2), págs. 233-254.

HINDUTA, S. y PATCI-IIN, J. W. (2008), «Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization», Deviant Behavior, núm. 29(2), págs. 129-156.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2010), Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares 2010, recuperado de http://www.ine.es.

JIMÉNEZ, T. L, MUSITU, G., RAMOS, M. J. y MURGUI, S. (2009), «Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment», Journal of Community Psychology, núm. 37(8), págs. 959-974.

JUVONEN, J. y GROSS, E. F. (2008), «Extending the school grounds? Bullying

experiences in cyberspace», Journal of School Health, núm. 78(9), págs. 496-505.

KÓNIG, A., GOLLWITZER, M. y STEFFGEN, G. (2010), «Cyberbullying as an act of revenge?», Australian Journal of Guidance & Counselling, núm. 20(2), págs. 210-224.

LANDERO, R., GONZÁLEZ, M., ESTRADA, B. y MUSITU, G. (2009), Estilos parentales y otros temas en la relación de padres y adolescentes, México, Universidad Autónoma de Nuevo León.

LAW, D. M., SHAPKA, J. D. y OLSON, B. E (2010), «To control or not to control? Parenting behaviours and adolescent online aggression», Computers in Human Behavior, núm. 26, págs. 1651-1656.

LEE, S. J. y CHAE, Y. W. (2007), «Children's Internet use in a family context: Influence on family relationships and parental mediation», CyberPsychology & Behavior, núm. 10(5), págs. 640-644.

LEÓN, J. M., CANTERO, F. J. y MEDINA, S. (1998), «Socialización y aprendizaje social», en J.M.León (coord.), Psicología social, Madrid, McGraw-Hill, págs. 43-58.

LOEBER, R., DRINKWATER, M., YIN, Y., ANDERSON, S. J., SCHMIDT, L. C. y CRAWFORD, A. (2000), «Stability of family interaction from ages 6 to 18», Journal of Abnormal Child Psychology, núm. 28, págs. 353-369.

Lou, S. J., SHIH, R. C., Liu, H. T., Guo, Y. C. y TSENG, K. H. (2010), «The influences of the sixth graders' parents' Internet literacy and parenting style en Internet parenting», Turkish Online Journal of Educational Technology, núm. 9(4), págs. 173-184.

MACCOBY, E. y MARTÍN, J. (1983), «Socialization in the context of the family: parentchild interaction», en E.M.Hetherington y P.H.Mussen (eds.), Handbook of Child Psychology: Vol 4. Socialization, Personality, and Social Development, Nueva York, Wiley, págs. 1-101.

MACDONALD, C. y ROBERTS-PITTMA, B. (2010), «Cyberbullying among college students: prevalence and demographic differences», Procedía Social and Behavioral Sciences, núm. 9, págs. 2003-2009.

MARTÍNEZ, 1., GARCÍA, J. E y YUBERO, S. (2007), «Parenting styles and adolescente selfesteem in Brazil», Psychological Reports, núm. 100, págs. 731-

745.

MARTÍNEZ, I., GARCÍA, J. E, MusITU, G. y YUBERO, S. (2012), «Family socialization practices: factor confirmation of the Portuguese version of a scale for their measurement», Revista de Psicodidáctica, núm. 17(1), págs. 159-178.

MASON, K. L. (2008), «Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel», Psychology in the Schools, núm. 45(4), págs. 323-348.

MESH, G. S. (2009), «Parental mediation, online activies, and cyberbullying», CyberPsychology & Behavior, núm. 12(4), págs. 387-393.

MUSITU, G. y GARCÍA, E (2004), «Las consecuencias de la socialización en la cultura española», Psicothema, núm. 16, págs. 288-293.

MusiTU, G., BUELGA, S., LILA, M. y CAvA, M. J. (2001), Familia y adolescencia, Madrid, Síntesis.

MusITU, d., ESTÉVEZ, E. y EMLER, N. P. (2007), «Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence», Adolescence, núm. 42, págs. 779-794.

MUSITU, G., ESTÉVEZ, E., JIMÉNEZ, T. y VEGA, E H. (2011), «Agentes de socializacao da violencia e victimizacao escolar», en S.Nunes y E H.Veiga (coords.), Intervenir em situacoes de indisciplina, violencia e conflicto, Lisboa, Fim de Século, págs. 17-42.

NAVARRO, R., YUBERO, S., LARRAÑAGA, E. y MARTÍNEZ, V. (2012), «Children's cyberbullying victimization: associations with social anxiety and social competence in a Spanish sample», Child Indicators Research, publicación previa online recuperada de http://rd.springer.com/article/10.1007/sl2l87-011-9132-4.

OBSERVATORIO ESTATAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR (2008), Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria, recuperado de https://sede. educacion.gob.es.

ORTEGA, R., CALMAESTRA, J. y MORA-MERCHÁN, J. (2008), «Cyberbullying», International Journal of Psychology and Psychological Therapy, núm. 8(2), págs. 183 - 192.

PALACIOS, J. y MoRENO, M. C. (1994), «Contexto familiar y desarrollo social», en M. J. Rodrigo (ed.), Contexto y desarrollo social, Madrid, Síntesis, págs. 157-

188.

PATCHIN, J. W. y HINDUJA, S. (2006), «Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying», Youth Violence and Juvenile Justice, núm. 4(2), págs. 148-169.

POVEDANO, A., HENDRY, L. B., RAMOS, M. J. y VARETA, R. (2011), «Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género», Psychosocial lntervention, núm. 20(1), págs. 5-12.

ROSEN, L. D., CHEEVER, N. A. y CARRIER, M. L. (2008), «The impact of parental attachment style, limit setting and monitoring on teen MySpace behavior», Journal of Applied Developmental Psychology, núm. 29, págs. 459-471.

RUBIO, A., MENOR, J. J., MESA, M. J. y MESA, B. (2009), Adolescentes y jóvenes en la red: factores de oportunidad, Madrid, Instituto de la juventud.

SENGUPTA, A., y CHAUDHURI, A. (2011), «Are social networking sites a source of online harassment for teens? Evidence from survey data», Children and Youth Services Review, núm. 33, págs. 284-290.

SMITH, P., MAHDAVI, J., CARVALHO, M., FISHER, S., RUSSELL, S. y TIPPETT, N. (2008), «Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils», The Journal of Child Psychology and Psychiatry, núm. 49, págs. 376-385.

SONTAG, L., CLEMAÑs, K., GRABER, J. y LYNDON, S. (2011), «Traditional and cyber aggressors and victims: A comparison of psychosocial characteristics», Journal Youth Adolescence, núm. 40, págs. 392-404.

STEEVES, V. y WEBSTER, C. (2(08), «Closing the barn door: the effect of parental supervision on Canadian children's online privacy», Bulletin of Science Technology Society, núm. 28(1), págs. 4-19.

SUBRAHIMANYAM, K., SMAHEL, D. y GREENFIELD, P. (2006), «Connecting developmental constructions to the Internet: Identity presentation and sexual exploration in online teen chat rooms», Developmental Psychology, núm. 42(3), págs. 395-406.

SUREDA, J., COMAS, R., MOREY, M., MUT, B.,'SALVA É y OLIVER, M. (2009), Les TIC i els joves a les Illes Balears: Equipament i usos de les tecnologies de la informació i la comunica ció per part deis joves de les Illes Balears d'entre 15 i 16 anys, Islas Baleares, Fundació IBIT.

TWYMAN, K., SAYLOR, C., TAYLOR, L. A. y COMEAUX, C. (2010), «Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers», Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, núm. 13(2), págs. 195-199.

UDDIN, M. K. (2011), «Parental warmth and academic achievement of adolescent children», Journal of Behavioral Sciences, núm. 21(1), págs. 1-12.

VALCKE, M., DE WEVER, B., VAN KEER, H. y SCHELLENS, T. (2011), «Long-terco study of safe Internet use of young children», Computers & Education, núm. 57, págs. 1292-1305.

VAIXE, M., BoNTE, S., DE WEvER, B. y RoTS, I. (2010), «Internet parenting styles and the impact use of primary school children», Computers & Education, núm. 55, págs. 454-464.

VELÁZQUEZ, C. (2012), Del acoso al ciberacoso: un estudio de las variables relacionadas con los procesos de violencia en adolescentes, tesis doctoral.

VITARO, E, BRENDGEN, M. y TREMBLAY, R. E. (2000), «Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables», Journal of Abnormal Child Psychology, núm. 28, págs. 313-325.

WANG, J., LANNOTTI, R. J. y NANSEL, T. R. (2009), «School bullying among adolescents in the United States: Psysical, verbal, relational, and cyber», Journal of Adolescents Health, núm. 45(4), págs. 368-375.

WILLARD, N. (2006), Cyberbullying and cyberthreats. Effectively managing Internet use risks in schools, recuperado de http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbctpresentation.pdf.

WILLIAMS, K. y GUERRA, N. (2007), «Prevalence and predictors of Internet bullying», Journal of Adolescent Health, núm. 41, págs. 14-21.

YBARRA, M. L. y MITCHELL, K. J. (2004), «Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics», Journal of Child Psychology and Psychiatry, núm. 45(7), págs. 1308-1316.

YUBERO, S. (2003), «Socialización y aprendizaje social», en D.Páez, J.Fernández, S.Ubillos y E.Zubieta (coords.), Psicología social, cultura y educación, Madrid, Pearson Prentice Hall, págs. 819-844.

YUBERO, S. y LARRAÑAGA, E. (en prensa), Percepción de la comunicación

familiar en padres e hijos. Relación con el cyberbullying y efecto de la concordancia de información sobre las consecuencias de la victimización, enviado para su publicación.

YUBERO, S., LARRAÑAGA, E., NAVARRO, R. y OVEJERO, A. (2012), Family Communication and cyberbullying: A Study with Victims and Their Parents, París, comunicación presentada en la International Conference on Cyberbullying, 28-29 de junio.

CAPÍTULO 11

Acoso escolar como predictor de la delincuencia y la violencia posterior en la vida: una revisión sistemática de estudios longitudinales prospectivos[1]

MARIA M.TTOFI, DAVID P.FARRINGTON Y FRIEDRICH LOSEL

Universidad de Cambridge y Universidad de Erlangen-Núremberg

'Traducción: Pablo Turrión (Universidad de Valladolid).

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar se ha convertido recientemente en un tema de principal preocupación, atrayendo mucho la atención de los medios de comunicación con artículos en los principales periódicos y revistas que informan de casos de chicos que se suicidaron (o lo intentaron) debido a su victimización en la escuela, así como de padres demandando judicialmente a las autoridades de los colegios por su fracaso a la hora de proteger a sus hijos de una victimización por acoso continuado (Ttofi y Farrington, 2012). Sin embargo, aún hay un número de escépticos que todavía perciben el acoso escolar como parte del proceso de desarrollo normal, o como una de esas experiencias escolares que preparan a los niños para el mundo de los adultos. Las evidencias científicas considerando posibles efectos perjudiciales del acoso escolar en la salud mental de los niños y el ajuste psicosocial futuro solo pueden proporcionarse a través de revisiones y metaanálisis que muestren efectos del acoso escolar es tadísticamente confiables. Este capítulo informa de una revisión sistemática actualizada y de un metaanálisis que se llevó a cabo bajo los auspicios del Consejo Nacional Sueco para la Prevención del Delito y que fue apoyado, posteriormente, por la Academia Británica. Solo los estudios prospectivos longitudinales fueron incluidos en esta revisión, que tienen como objetivo examinar hasta qué punto el acoso escolar predice la delincuencia y la violencia posterior.

11.1. DESCRIPCIÓN DE LOS ANTECEDENTES

El acoso escolar es una categoría especial de conducta agresiva, que implica actos repetidos no provocados contra individuos más débiles (tanto emocional como fisicamente) (Farrington, 1993; Olweus, 1993). Por supuesto, los colegios y otras instituciones serán siempre lugares donde se observen ciertas conductas agresivas. Sin embargo, el acoso escolar no debería ser confundido con interacciones más o

menos agresivas, tales como el «juego brusco».

El interés de los científicos por el problema del acoso y sus efectos negativos a corto y a largo plazo surgió después de la publicidad dada a los suicidios de tres chicos noruegos en 1982, que habían sido sometidos a un acoso severo por parte de algunos de sus compañeros (Olweus, 1993). Desde entonces, el acoso escolar se ha convertido gradualmente en un tema de principal preocupación pública realizándose «jornadas de sensibilización del acoso», diversas iniciativas nacionales en varios países europeos (Smith y Brain, 2000) y creándose diferentes redes de investigación antiacoso a lo largo del mundo (por ejemplo, Alianza Antiacoso, BRNET, Observatorio Internacional para la Violencia en los Colegios o PREVNet).

Cualquier sugerencia con respecto al impacto a corto plazo de la agresión de iguales y la victimización parece, pues, razonable. Es un desafío importante, por otro lado, estudiar los efectos a largo plazo del acoso escolar y reflexionar sobre el hecho de que los niños implicados en la agresión a sus iguales sean más propensos a seguir un camino antisocial (comparado con estudiantes no implicados). Algunos de los primeros estudios longitudinales proporcionaron evidencia del impacto a largo plazo del acoso escolar y, particularmente, establecieron la transmisión intergeneracional del acoso escolar. El Estudio de Cambridge sobre desarrollo del delincuente mostró que los chicos que fueron acosadores a los catorce años tendían a los treinta a tener hijos que también eran acosadores (Farrington, 1993). Otro ejemplo es el estudio de seguimiento sobre 700 chicos en Estocolmo en el que Olweus (1993) informó que el36 por 100 de los acosadores en edades entre trece y dieciséis años fueron condenados tres o más veces entre los dieciséis y los veinticuatro años, comparado con el 10 por 100 del resto de los chicos.

Sorprende que, desde el trabajo fundamental de Olweus en Escandinavia y algunas otras investigaciones europeas, se hayan publicado tan pocos estudios longitudinales sobre el desarrollo de los niños implicados en el acoso es colar. Dos números especiales en revistas revisadas por pares han sido publicados, recientemente, en un intento de llenar el vacío documental en este tipo de investigaciones (Farrington et al., 2011; Ttofi, Farrington y Lósel, 2011). Ambos números presentaron nuevos descubrimientos sobre las consecuencias negativas que tienen el acoso escolar a largo plazo, sobre la base de estudios longitudinales de mayor prospección en todo el mundo. Investigadores de 29 estudios longitudinales llevaron a cabo análisis para un proyecto más exhaustivo financiado por la Academia Británica, examinando la asociación a largo plazo del acoso escolar con la interiorización de problemas como la ansiedad, menoscabo de la autoestima o estrés, así como de exteriorización de la agresión, el consumo de alcohol y de drogas (Farrington et al., 2012).

En concreto, el número especial de la revista Criminal Behaviour and Mental Health se centró en la asociación entre la perpetración del acoso en el colegio y la delincuencia posterior en la vida. También se llevó a cabo una revisión sistemática y un metaanálisis sobre este tema (Ttofi et al., 201lb). El número especial de la revista Journal of Aggression, Conflict and Peace Research se centró en la asociación entre la victimización por acoso y la internalización de problemas posteriores en la vida, tales como la ansiedad y la depresión. Del mismo modo, también se realizó otra revisión sistemática y un metaanálisis que examinaron la amplitud con la que a la victimización por acoso en el colegio predecía la depresión (Ttofi, Farrington, Lósel y Loeber, 201 la), mostrando que la probabilidad de estar deprimido siete años después (M = 7,13 años; SD = 8,79) era significativamente más alta para las víctimas del acoso escolar que para los demás estudiantes no implicados en el acoso escolar (ajustaban OR = 1,71; 95 por 100 CI, 1,49-1,96, z = 7,60)2.

Sobre la base de nuestras investigaciones anteriores se hizo un esfuerzo para actualizar las dos revisiones sistemáticas mencionadas (Farrington et al., 2012) y para estudiar otros resultados, como es el caso de la violencia (Ttofi et al., 2012) presentando resultados de la revisión sistemática actualizada sobre la asociación del acoso escolar con la delincuencia posterior en la vida. A continuación se presentan también análisis adicionales, que vinculan a largo plazo la asociación entre acoso y violencia.

11.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los principales objetivos de esta revisión sistemática fueron dos: primero, evaluar si el acoso en el colegio (perpetración y victimización) era un factor de riesgo significativo para predecir la delincuencia y la violencia posterior en la vida (tamaño del «efecto de desajuste»); segundo, evaluar si estas asociaciones eran todavía significativas después de controlar otros factores principales de riesgo en la infancia, medidos en el período de referencia (tamaño del «efecto de ajuste»). La relación entre la delincuencia y la violencia fue cuidadosamente tratada en análisis por separado y las medidas de los resultados bajo cada categoría, generalmente, no se solaparon. Sin embargo, es posible que en algunos estudios las medidas de resultados tales como «los arrestos policiales» incluyeran la violencia. Por su parte, «la delincuencia» incluía resultados de medidas tales como contacto policial o judicial, delitos contra la propiedad, condenas penales, robo a la propiedad, vandalismo, hurto en tiendas, robo de vehículos, etc. «La violencia» incluía medidas de resultados como el contacto sexual forzado, la violencia criminal, las peleas físicas, las condenas por violencia, los delitos violentos, la tenencia de armas, el asalto, etc. Se realizaron análisis adicionales para investigar a los moderadores que podrían explicar la variabilidad en

los tamaños de los efectos, tales como la edad en la que el acoso fue medido, la edad en la que las medidas del resultado fueron tomadas, el número de covariables controladas en los tamaños de los efectos ajustados, la duración del período de seguimiento medido en años y la forma en que los resultados fueron medidos; es decir, los datos oficiales frente a los autoinformes.

De antemano se fijaron estrictos criterios de inclusión y exclusión. Por ejemplo, los informes fueron incluidos solo si estaban basados en los datos prospectivos longitudinales. El indicador fue el acoso escolar y no otras formas más generales de agresión, ni de victimización entre iguales. Además, el acoso debía preceder a los resultados de la delincuencia y la violencia. También se incluía en el informe una medida clara de la delincuencia y/o de la violencia en la que habían incurrido los chicos. Solo se incluyeron los estudios en los que los participantes eran chicos en edad escolar y la exposición al acoso (perpetración y victimización) especificaba los años escolares en los que había ocurrido. Se incluyeron tanto los informes publicados como los no publicados, con el fin de minimizar la posibilidad del sesgo de publicación en los resultados.

Los informes fueron excluidos si el carácter de los datos era de naturaleza cualitativa y no permitían el cálculo del tamaño del efecto. Esto no se aplicó si un método cualitativo (por ejemplo, entrevistas o estudios de observación) se utilizaba para obtener una medida cuantitativa. Si la medida del resultado (la delincuencia o la violencia) era parte de un constructo teórico más amplio (por ejemplo, la exteriorización de un comportamiento antisocial), entonces el informe pertinente era excluido. Los informes basados en muestras clínicas o de jóvenes encarcelados también fueron excluidos.

Se llevaron a cabo amplias búsquedas, de las que se puede encontrar una descripción detallada en el informe sueco (Farrington et al., 2012) y en el trabajo centrado en los resultados violentos (Ttfoti et al., 2012). En total, se repitieron las mismas estrategias de búsqueda en 19 bases de datos electrónicas, y se buscaron los volúmenes completos de 63 revistas, tanto en línea como en forma impresa. En el informe sueco los lectores también pueden encontrar tablas detalladas de las características principales de cada informe, tales como el tamaño de la muestra, el país donde se llevó a cabo el estudio, las variables extrañas controladas en el período de referencia, etc.

11.3. RESULTADOS

En total fueron localizados 661 informes relativos a la asociación de acoso escolar con problemas de interiorización (por ejemplo, ansiedad, depresión, autoestima, etc.)

y de exteriorización (por ejemplo, conducta agresiva, problemas de conducta, delincuencia, etc.). Todos los informes fueron evaluados de acuerdo con criterios de inclusión y exclusión, y clasificados en cinco categorías diferentes (Farrington et al., 2012, tabla 5). A raíz de una investigación detallada de todos los manuscritos, un total de 48 informes correspondientes a 29 estudios longitudinales, se presentaron datos a largo plazo de acoso escolar (perpetración y victimización) y de delincuencia en la adolescencia y en la edad adulta temprana (Farrington et al., 2012, tabla 6). En total, se incluyeron 51 informes de 28 estudios longitudinales (Ttofi et al., 2012, tabla l).

Cuando diferentes ma nuscritos relacionados con el mismo estudio longitudinal informaron de distintos tamaños de los efectos (por ejemplo, debido a las diferencias en el tamaño de la muestra o en el período de seguimiento que los autores utilizaron), siguiendo el consejo de expertos en esta materia, se tomaron en consideración las dependencias de las muestras (Wilson, 2010). Previamente, se establecieron también reglas claras en cuanto a los tamaños del efecto de computación a través de los informes del mismo estudio longitudinal (Farrington et al., 2012; Ttfoti et al., 2012).

Perpetración del acoso en el colegio y la delincuencia posterior en la vida: 18 estudios constataron un tamaño del efecto de la perpetración del acoso en relación con la delincuencia. El tamaño de los efectos desajustados globales a través de los 18 estudios fue de OR = 2,64 (IC 95 por 100, 2,17 - 3,20; z = 9,83) para el modelo de efectos aleatorios. El modelo de efectos aleatorios que se utilizó desde la prueba de heterogeneidad fue de Q = 84,89, que era altamente significativa (p = 0,0001). Cuando se excluyeron los tres estudios con tamaños del efecto desajustado, el tamaño del efecto global para los 15 estudios restantes, para el modelo de efectos aleatorios, fue OR = 2,54 (IC 95 por 100, 2,05 - 3,14, z = 8,52; Farrington et al., 2012, figura 3). Nuevamente hubo una variabilidad significativa en los tamaños del efecto a través de estos estudios (Q = 76,03, p = 0.0001).

Después de controlar las covariables, el tamaño del efecto ajustado global se redujo a OR = 1,89 (IC 95 por 100, 1,60 - 2,23; z = 7,49), que todavía era muy significativo. Este OR indica una relación muy fuerte entre la perpetración del acoso y la delincuencia posterior. Por ejemplo, si una cuarta parte de los niños eran acosadores y una cuarta parte eran delincuentes, este valor de la OR indicaría que el 34,5 por 100 de los acosadores se convertían en delincuentes, comparados con el 21,8 por 100 de los no acosadores. Por lo tanto, ser un acosador aumenta el riesgo de ser un delincuente en más de un 50 por 100, incluso después de controlar otros factores de riesgo en la infancia.

FIGURA 11.1.-Gráficos de efectos (forest plot) para la asociación de la

perpetración del acoso con delincuencia

Modelo	Nombre del Estudio	Estadística para cada estudio					Proporción de probabilidades y 95 por 100 CI
		Proporción de probalidades	Límite inferior	Límite superior	Valor Z	Valor P	
	ENLSB	8.121	2.814	23.436	3.873	0.000	
	MLS	5.100	2.389	10.889	4.210	0.000	
	NFLS	2.900	1.155	7.281	2.267	0.023	
	JLS	2.732	2.177	3.428	8.679	0.000	
	SU12OP	1.920	1.081	3.412	2.224	0.026	
	ESYTC	1.898	1.620	2.224	7.916	0.000	
	ATP	1.849	1.140	2.999	2.491	0.013	
	IYDS	1.708	1.123	2.598	2.501	0.012	
	ENDPS	1.702	1.372	2.110	4.840	0.000	
	PYS	1.660	0.967	2.850	1.837	0.066	
	MACS2	1.494	0.943	2.366	1.711	0.087	
	CSDD	1.490	0.711	3.123	1.056	0.291	
	MACS1	1.440	0.845	2.453	1.342	0.180	
	CHDS	1.409	0.883	2.249	1.438	0.151	
	RHCP	1.388	1.102	1.749	2.780	0.005	
Fijado		1.861	1.707	2.028	14.102	0.000	
Aleatorio		1.886	1.598	2.227	7.490	0.000	
							0,01 0,1 1 10 100
							Favorece la no delincuencia / Favorece la delincuencia

Para el tamaño del efecto ajustado global, se investigaron varios moderadores, para explicar la heterogeneidad en los tamaños de los efectos entre los estudios, resultando estadísticamente significativo (Q = 36,82, p = 0.001). Incluyeron el número de covariables controladas en el período de referencia (rango: 1 - 20, M = 7,00, SD = 5,22), la edad en que se midió el acoso escolar (rango: 6,23 - 15,54 M = 11,26, SD = 2,68), la edad de los participantes cuando se tomaron las medidas de resultados (rango: 10,00 - 24,64 M = 17,10, SD = 4,91) y la duración del período de seguimiento, medida en años (rango: 0,42 - 16,50, M = 5,84, SD = 4,56).

La edad en que se midió el acoso se asoció positivamente con el tamaño del efecto,

pero el coeficiente de regresión no fue estadísticamente significativo (B = 0,019, SE = 0,024, p = 0,428). La duración del período de seguimiento se asoció de forma significativa pero negativa con el tamaño del efecto (B = - 0.027, SE = 0,012, p = 0,018). Como era de esperar, la edad de los participantes correlacionó significativamente pero de forma negativa con el tamaño del efecto (B = - 0.025, SE = 0,012, p = 0,039). Las dos relaciones negativas anteriores indican que la perpetración del acoso tiene un efecto más fuerte a corto plazo. La relación entre el número de covariables controladas por el tamaño del efecto fue también significativa y en la dirección negativa esperada (B = - 0.027, SE = 0,013, p = 0,037). Por lo tanto, el tamaño del efecto ajustado disminuyó a medida que aumentó el número de covariables controladas.

Otros moderadores que pueden explicar la variabilidad en las magnitudes del efecto incluyen el tipo de estudios longitudinales (es decir, prospectivo frente a retrospectivo) y la forma en que los resultados se midieron (es decir, datos oficiales o autoinformes). En el informe de Farrington et al. (2012, tabla 6) el lector puede obtener información acerca de estos moderadores. Solo tres estudios de los 15 presentaron medidas de resultados basados en los registros oficiales de ofensas, haciendo inapropiado un análisis del moderador (debido a los números impares del estudio). Finalmente, solo un estudio presentó resultados basados en una medida retrospectiva de la victimización por acoso, por lo que cualquier análisis sobre este asunto no tendría sentido.

Si los estudios incluidos en un metaanálisis son una muestra sesgada de todos los estudios pertinentes, entonces el efecto promedio calculado reflejará este sesgo (Borenstein et al., 2009, pág. 277). Con el fin de aumentar aún más la validez de los resultados del metaanálisis, se llevaron a cabo análisis del sesgo de publicación. En primer lugar, se utilizó el procedimiento de «ajuste y relleno» de Duval y Tweedie. Esta técnica muestra las diferencias en los tamaños del efecto que podrían atribuirse a un sesgo por la imputación de los tamaños del efecto hasta que la distribución del error se aproxima más a la normalidad, ofreciendo la mejor estimación del tamaño del efecto imparcial (Borenstein et al., 2009, pág. 286). No aparecieron tamaños del efecto imputado en el gráfico de embudo relevante (Farrington et al., 2012, figura 6), indicando que no hay sesgo de publicación. El tamaño del efecto global imputado no había cambiado en absoluto.

En efecto, bajo el modelo de efectos fijos, la estimación puntual fue del 1,86054 (IC 95 por 100, 1.70672, 2.02823) con un intervalo de confianza del 95 por 100, para los estudios combinados. Usando el método de «ajuste y relleno», estos valores se mantuvieron sin cambios. Bajo el modelo de efectos aleatorios la estimación puntual

fue 1,88647 (IC 95 por 100, 1.59778, 2.22732) con un intervalo de confianza del 95 por 100, para los estudios combinados. De nuevo estos valores se mantuvieron sin cambios.

Por otra parte, se llevó a cabo la prueba de seguridad N de Rosenthal. Uno de los problemas del sesgo de publicación es que, si algunos estudios no significativos no se encuentran en un análisis determinado, al incluirse, podrían anular el efecto observado. Rosenthal sugirió que, en lugar de especular simplemente sobre el impacto de los estudios que faltan, se computara el número de estudios no significativos que serían necesarios para anular el efecto. Si este número es pequeño, entonces hay motivos de preocupación debido a que algunos estudios no significativos pueden no haber sido nunca comunicados a la comunidad científica (por ejemplo, debido al «sesgo de publicación»). Sin embargo, si este número es grande, se puede estar seguro de que el efecto del tratamiento no es cero, aunque aparezca inflado por la exclusión de algunos estudios.

Este metaanálisis incorporó los datos de 15 estudios y arrojó un valor z de 12.693 97, p de 0.000001. El N de la prueba de fallos fue de 615. Esto significa que se necesitaría localizar e incluir 615 estudios nulos para que el valor p bilateral combinado excediera 0,05. Dicho de otro modo, se necesitarían 41 estudios no incluidos por cada estudio observado para anular el efecto. Es imposible que tal gran número de estudios se llevara a cabo, pero no hubiera sido publicado o incluido en nuestros análisis.

La perpetración de acoso en la escuela y la violencia posterior en la vida: un número total de 15 estudios se interesaron por la asociación de la perpetración de acoso y la violencia posterior en la vida. El tamaño del efecto global desajustado a través de estos estudios fue OR = 3,09 (IC 95 por 100, 2,35 - 4,07; z = 8,10). Para un solo estudio estuvo disponible el efecto ajustado. El tamaño del efecto desajustado para los restantes 14 estudios fue de OR = 2,97 (IC 95 por 100, 2,25 - 3,92; z = 7.71, Q = 151,8 1, p = 0,0001; I(2) = 91,44). Todos los estudios individuales arrojaron un tamaño del efecto significativo (Ttofi et al., 2012, figura 1). Después de controlar las covariables, el tamaño del efecto global ajustado se redujo a OR = 2,04 (IC 95 por 100, 1,69 - 2,45; z = 7,53), altamente significativo (figura 2). Este OR indica una relación bastante fuerte entre la perpetración del acoso y la violencia posterior. Por ejemplo, si una cuarta parte de los niños eran acosadores y una cuarta parte eran violentos, este valor de OR correspondería a un 35,8 por 100 de los acosadores que se convertirían en violentos, en comparación con el 21,4 por 100 de los no acosadores. Por lo tanto, ser un acosador aumenta el riesgo de ser violento en un 75 por 100 (incluso después de controlar otros factores de riesgo de la infancia).

Aunque todos los estudios individuales arrojaron un tamaño del efecto que apoyaba la relación entre el acoso escolar y la agresión/violencia posterior en la vida, la magnitud y la relevancia del efecto varió de unos estudios a otros. Se llevaron a cabo diversos análisis del moderador con el fin de explicar esta variabilidad (Q = 75,801, p = 0,0001, 1(2) = 82,85), incluyendo el número de covariables controladas en el período de referencia (rango: 2 - 20, M = 6,93, SD = 5,25), la edad en que se midió el acoso escolar (rango: 8,00 - 15,54 M = 12,04, SD = 2,35), la edad de los participantes cuando se tomaron las medidas de resultado (rango: 10,00 - 24,64 M = 17,65, SD = 4,83) y la duración del período de seguimiento medido en años (rango: 0,42 - 16,50, M = 5,61, SD = 4,88).

FIGURA 11.2.-Gráficos de efectos (forest plot) para la asociación de la perpetración del acoso con la violencia

Modelo	Nombre del Estudio	Estadística para cada estudio					Proporción de probabilidades y 95 por 100 CI
		Proporción de probalidades	Límite inferior	Límite superior	Valor Z	Valor P	
	ENLSB	7.017	2.334	21.095	3.469	0.001	
	MACS1	6.221	3.437	11.261	6.038	0.000	
	MACS2	4.054	2.484	6.617	5.600	0.000	
	ESYTC	2.600	2.106	3.210	8.887	0.000	
	NFLS	2.499	1.737	3.596	4.932	0.000	
	JLS	2.357	1.715	3.239	5.288	0.000	
	CSDD	2.025	0.820	4.999	1.530	0.126	
	ENDPS	1.905	1.533	2.367	5.816	0.000	
	LSS	1.847	1.651	2.066	10.726	0.000	
	IYDS	1.667	1.050	2.646	2.167	0.030	
	ASSVP	1.390	1.147	1.684	3.364	0.001	
	RHCP	1.388	1.102	1.749	2.782	0.005	
	CHDS	1.334	0.936	1.902	1.593	0.111	
	ATP	1.243	0.988	1.564	1.856	0.063	
Fijado		1.825	1.708	1.951	17.783	0.000	
Aleatorio		2.037	1.692	2.2452	7.526	0.000	
							0,01 0,1 1 10 100
							Favorece la no delincuencia / Favorece la delincuencia

La edad que tenían los participantes cuando se midió el acoso correlacionó significativamente pero de forma negativa con el tamaño del efecto (B = - 0,065; SE = 0,021, p = 0,002), lo que sugiere que, cuanto más jóvenes sean los niños cuando exhiben este tipo de conducta, más probable será que sean violentos en el futuro. La edad de los participantes, cuando se tomaron las medidas de resultado, también se relacionó significativamente y de forma negativa con el tamaño del efecto (B = - 0,033; SE = 0,009, p = 0,0005). En otras palabras, cuanto más baja era la edad de los participantes que mostraban agresividad, mayor era el efecto. Esto es consistente con la asociación negativa significativa encontrada entre la longitud de período de seguimiento y la magnitud del tamaño del efecto (B = - 0,017; SE = 0,009, p = 0,05 1). Como era de esperar, la magnitud del tamaño del efecto disminuyó a medida que el número de variables extrañas controladas aumentaba (B = - 0,013; intercepción = 0,668; SE = 0,010, p = 0,185), pero el coeficiente de regresión relevante no fue significativo.

Al igual que en el anterior metaanálisis también aquí se llevaron a cabo una serie de análisis de sensibilidad. En primer lugar, se realizó el procedimiento de «ajuste y relleno» de Duval y Tweedie. Tres tamaños del efecto imputados aparecieron en el gráfico de embudo relevante (Ttofi et al., 2012, figura 3) y el tamaño del efecto global imputado se había desplazado ligeramente, lo que sugiere una sobreestimación mínima del tamaño del efecto global.

Como ya se ha mencionado, la diferencia era muy pequeña. Bajo el modelo de efectos fijos la estimación puntual fue 1,82577 (IC 95 por 100, 1.70861, 1.95097), con un intervalo de confianza del 95 por 100 para los estudios combinados. Usando «ajuste y relleno», la estimación puntual imputada fue 1,76110 (IC 95 por 100, 1.64993, 1.87977). Bajo el modelo de efectos aleatorios, la estimación puntual fue 2,03705 (IC 95 por 100, 1.69258, 2.45164) con un intervalo de confianza del 95 por 100 para los estudios combinados. Usando «ajuste y relleno», la estimación puntual imputada fue 1,76640 (IC 95 por 100, 1.44555, 2.15848).

Por último, se llevó a cabo la prueba de seguridad N de Rosenthal. Este metaanálisis incorporó los datos de 14 estudios, con un valor z de 17,12216 y p de 0,000001. El N de seguridad fue 1.055. Esto significa que se necesitaría localizar e incluir 1.055 estudios «nulos» para que el combinado bidireccional p excediera 0,050. Dicho de otra manera, serían necesarios 75,4 estudios de los no incluidos por cada estudio observado para que el efecto fuera anulado. No es posible que tantos estudios se llevaran a cabo, pero no hubieran sido publicados o incluidos en nuestro análisis.

Descubrimientos adicionales: se realizaron análisis adicionales para examinar la asociación de la victimización del acoso con la delincuencia posterior, antes

(desajustada OR = 1,32, IC 95 por 100, 1,13 - 1,55, z = 3.40) y después de controlar otros factores de riesgo importantes de la infancia (OR ajustado 1,14; IC 95 por 100, 0.997-1.310, z = 1,91). Se muestran relevantes los gráficos de efectos, aunque con una relación débil (Farrington et al., 2012, figuras 11 y 12). Los análisis de moderadores y los análisis de sesgo de publicación son similares a los presentados en la entrada actual, que también se presentaron en ese informe.

Por último, se hicieron otros análisis para examinar la asociación de la victimización del acoso y de la violencia posterior antes (desajustado OR = 1,65, IC 95 por 100, 1,42 - 1,92; z = 6,48) y después (OR ajustado 1,42, IC 95 por 100, 1,248 - 1,6172; z = 5,3117) controlando las covariables (Ttofi et al., 2012, figuras 4 y 5). Los análisis de moderador y los análisis de sesgo de publicación, similares a los presentados en la entrada actual, también se presentan en ese informe.

Se realizaron también los análisis de sensibilidad para estas dos series de metaanálisis y los resultados no mostraron evidencia de sesgo de publicación (Farrington et al., 2012; Ttofi et al., 2012).

11.4. POSIBLES CONTROVERSIAS EN LA DOCUMENTACIÓN

Los resultados de estas revisiones sistemáticas y el propio metaanálisis sugieren que se dan efectos perjudiciales del acoso escolar a largo plazo, pudiéndose producir delincuencia y conductas violentas. Esto ocurre incluso cuando se controlan las variables extrañas, que son factores de riesgo para el acoso o la victimización. Por lo tanto, se puede concluir que el acoso escolar es un predictor del desarrollo psicosocial posterior, tanto de los acosadores como de las víctimas. Es la primera vez que esta conclusión no se basa únicamente en unos pocos estudios primarios seleccionados y revisiones narrativas, sino en amplios metaanálisis de estudios longitudinales prospectivos, que incluyeron nuevos datos de diversas investigaciones aún sin publicar. La relación de la perpetración del acoso con la delincuencia y la violencia posterior podría reflejar la persistencia de una disposición subyacente para la conducta antisocial, que tiene diferentes manifestaciones a través del tiempo (Farrington, 1993; Lósel y Bliesener, 2003). Sin embargo, como la relación se mantuvo después de controlar otros factores de riesgo de la infancia, podría afirmarse que la perpetración de acoso también puede aumentar la probabilidad de la delincuencia y de la violencia posterior.

Por supuesto, hay que reconocer que cualquier mención directa a la causalidad debe ser tratada con prudencia. Aunque la mayoría de los estudios utilizan el acoso como el factor de predicción de los resultados posteriores, se han propuesto modelos alternativos. Muy pocos estudios de acoso han examinado los modelos alternativos de

si el acoso es una causa o una consecuencia de una conducta psicopatológica (Boulton et al., 2010; Kim et al., 2006). No es un asunto trivial y las investigaciones arrojarían más luz sobre la secuencia temporal y el orden de causalidad entre el acoso y otras conductas de interiorización o de exteriorización de la violencia. El tamaño del efecto ajustado para la victimización frente a la depresión posterior encontrado en un metaanálisis (Farrington et al., 2012; Ttofi, Farrington, Lósel y Loeber, 201 la) sugiere que los síntomas frecuentes de interiorización de las víctimas, como la depresión, son una consecuencia psicológica del acoso.

Las revisiones sistemáticas sobre los factores de riesgo son necesarias, ya que pueden avanzar los conocimientos teóricos y también ayudar a desarrollar programas eficaces de prevención (Murray et al., 2009). Por ejemplo, sería interesante examinar si las víctimas de acoso escolar sufren baja autoestima o si los acosadores escolares carecen de empatía cognitiva o emocional. Estos resultados podrían orientar las futuras iniciativas de intervención y desarrollar los conocimientos sobre las causas de la perpetración del acoso y la victimización.

11.5. PREGUNTAS ABIERTAS

En el metaanálisis realizado los estudios fueron incluidos y analizados sobre la base de los «análisis de nivel». Los niveles de perpetración de acoso se compararon con los niveles posteriores de delincuencia y violencia. También hubiera sido interesante, para completar una revisión sistemática sobre el «análisis del cambio», examinar si los cambios en el acoso son seguidos por cambios en el resultado. Sin embargo, apenas existen estudios sobre este asunto. Estos análisis permitirían hacer inferencias más seguras sobre la causalidad, aunque los datos de cambio están sujetos a una mayor variabilidad que los datos de nivel. Las revisiones sistemáticas de estudios longitudinales, que controlan las variables extrañas, pueden dar algunas pistas sobre si las variables son simples factores de riesgo de correlación o factores de riesgo causales (Kraemer et al., 2005).

Las investigaciones futuras tendrían que examinar los posibles efectos específicos de género y los efectos específicos étnicos del acoso, en el posterior comportamiento violento y la delincuencia. Esa información casi nunca estuvo disponible en la documentación actual. Para investigar y esclarecer el impacto de estas y otras variables en la relación entre el acoso y los resultados posteriores, se necesitarían más estudios longitudinales con un control sólido de los factores de riesgo infantiles. Los resultados de los análisis de metarregresión no siempre fueron como se esperaban en los metaanálisis para el proyecto de la Academia Británica sobre «Salud y Resultados Penales del Acoso Escolar», debido a las grandes diferencias en el tipo de covariables que los investigadores controlaron. Sin embargo, se debe señalar que la falta de un

número suficiente de estudios con patrones consistentes es un problema típico de los metaanálisis (Lipsey, 2003).

Las investigaciones futuras también deberían examinarlos posibles mecanismos causales entre el acoso escolar y los distintos resultados. Los mecanismos subyacentes, por ejemplo, pueden consistir en el refuerzo obtenido por el hecho de dominar a los demás y por el desarrollo de una identidad de acosador, que puede ir más allá del contexto escolar.

11.6. CONCLUSIONES

Esta es la primera vez que la investigación ha proporcionado un tamaño del efecto estandarizado no sesgado acerca de la eficacia predictiva de acoso escolar, en relación con la violencia y la delincuencia posterior en la vida. Los significativos tamaños del efecto global tienen importantes implicaciones para la política y la práctica, ya que dan apoyo a las actividades de las agencias antiacoso y restablecen el imperativo moral de las comunidades escolares para crear un clima adecuado libre de violencia escolar.

Se deben promover programas de alta calidad en la prevención del acoso escolar (Farrington y Ttofi, 2009; Ttofi y Farrington, 2011), que han de ser vistos como una forma temprana de la prevención del delito. Estos programas pueden tener efectos potenciales a largo plazo, mejorando la adaptación psi cosocial futura de los acosadores escolares y reduciendo los costes asociados de salud, bienestar, educación, etc. La efectividad de otros programas escolares para la prevención de problemas de conducta ha sido examinada a fondo a través de revisiones sistemáticas (Wilson et al., 2001) y es posible que este tipo de programas u otros programas generales puedan tener efectos positivos en la reducción de la agresión y de la conducta de acoso.

La investigación anterior ha proporcionado evidencias sobre el coste del rescate de jóvenes de alto riesgo (Cohen y Piquero, 2009). Los niños que participaron en el acoso escolar son, sin duda, los jóvenes en riesgo con probabilidades significativamente altas de seguir un camino antisocial. Lo que queda sin respuesta es la identificación de los factores de protección, que interrumpen la continuidad del acoso escolar en relación con los resultados de conductas negativas posteriores y pueden proteger a esa categoría especial de jóvenes de alto riesgo (Ttofi y Farrington, 2012).

En resumen, el acoso escolar ha recibido la atención de un numeroso grupo de investigadores y se han desarrollado diversos programas en distintos países. Se trata

de una categoría especial de conducta agresiva que ha sido tratada a través de numerosos programas antiacoso y, en algunos casos, a partir de programas más amplios de componentes múltiples. Varias agencias antiacoso han puesto de relieve la importancia de las investigaciones en relación con las intervenciones que tienen lugar para tratar de conseguir comunidades escolares más seguras, donde los estudiantes puedan desarrollar todo su potencial sin estar expuestos al acoso y a sus efectos perjudiciales. Un gran número de estudios transversales ha proporcionado evidencias sobre el impacto negativo del acoso, en relación con la salud de los chicos. Se han encontrado efectos significativos incluso después de controlar otros factores de riesgo en la infancia. Ser un acosador incrementa en más de un 50 por 100 la probabilidad de ser un delincuente y en un 75 por 100 la de ser violento. Estos resultados reflejan también la persistencia de una tendencia agresiva o antisocial subyacente, y un efecto facilitador del acoso escolar en la delincuencia y la violencia posterior (o en ambas).

Se deben promover programas de calidad de prevención del acoso y, posiblemente, también programas de multicomponentes que tienen por objetivo reducir la agresión. Estos programas deben verse como una forma temprana de prevención del delito. Además, pueden tener potencialmente efectos a largo plazo, mejorando el ajuste psicosocial futuro de los acosadores escolares y la reducción de los costes asociados a su salud, su bienestar y su educación.

BIBLIOGRAFÍA

BORENSTEIN, M., HEDGES, L. V., HIGGINS. J. P. T. y ROTHSTEIN, H. R. (2009), Introduction to Meta-analysis, Chichester, UK, Willey.

BOULTON, M. J., SMITt3, P. K. y CowiE. J. (2010), «Short-terco longitudinal relationships between children's peer victimization/bullying experiences and self-perceptions: Evidence for reciprocity», School Psychology International, núm. 31(3), págs. 296-311.

COHEN, M. A. y PIQUERO, A. R. (2009), «New evidence on the monetary value of saving a high risk youth», Journal of Quantitative Criminology, núm. 25, págs. 25-49.

FARRINGTON, D. P. (1993), «Understanding and preventing bullying», en M.Tonry (ed.), Crime and Justice, vol. 17, Chicago, University of Chicago Press.

FAMNGTON, D. P. y'TTOFI, M. M. (2009), School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization, Oslo, Campbell Systematic Reviews.

FARRINGTON, D. P., TTOFI, M. M' y LOSEL, E (2011), «Editorial: School

Bullying and later offending», Criminal Behaviour and Mental Health, núm. 21(2), págs. 77-79.

FARRINGTON, D. P, LOSEL, E, TTOFI, M. M. y TI-WODORAKIS, N. (2012), School bullying, Depression and Offending Behaviour Later in Life: An Updated Systematic Review of longitudinal studies, Estocolmo, Swedish National Council for Crime Prevention.

KLM, YS., LEVENTHAL, B. L., KOH, Y. J., HUBBARD, A. y BoycE, T. W (2006), «School bullying and youth violence: Causes or consequences of psychopathologic behavior?», Archives of General Psychiatry, núm. 63, págs. 1035-1041.

KRAEMER, H. C., LowE, K. K. y KJPFER, D. J. (2005), To Your Health: How to Understand what Research Tells Us about Risks, Nueva York, Oxford University Press.

LIPSEY, M. W. (2003), «Those confounded moderators in meta-analysis: Good, bad, and ugly», Annals of the American Academy of Political and Social Science, núm. 587(1), págs. 69-81.

LÓSEL, E y BLIESENER, T. (2003), Aggression und Delinquenz unterjugendlichen: Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingunger, Hermann, Luchterhand.

MuRRAY, J., FARRINGTON, D. P. y EISNER, M. P. (2009), «Drawing conclusions about causes from systematic reviews of risk factors: The Cambridge Quality Checklists», Journal of Experimental Criminology, núm. 5(1), págs. 1-23.

OEwEUS, D. (1993), Bullying at School: What We Know and What We Can Do, Oxford, England, Blackwell.

SMITH, P. K. y BRAIN, P. (2000), «Bullying in schools: Lessons from two decades of research,» Aggressive Behavior, núm. 26(1), págs. 1-9.

TTOFI, M. M. y FAIUUNGTON, D. P. (2011), «Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review», Journal of Experimental Criminology, núm. 7(1), págs. 27-56.

(2012), «Risk and protective factors, longitudinal research and bullying prevention», New Directions for Youth Development, en prensa.

TTOFI, M. M., FAIUUNGTON, D. P. y LósFL, E (2011), «Editorial: Health consequences of school bullying», Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, núm. 3 (2), págs. 60-62.

(2012), «School bullying as a risk marker for aggression and violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies», paper submitted to Aggression and Violent Behaviour.

TTOFI, M. M., FARRINGTON, D. P., LOSEL, E y LOEBER, R. (201la), «Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies», Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, núm. 3 (2), págs. 63-73.

(201 lb)' «The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies», Criminal Behaviour and Mental Health, núm. 21(2), págs. 80-89.

WILSON, D. (2010), Email communication, 25 de octubre.

WILSON, D. B., GoTTFREDSON, D. C. y NAJAKA, S. S. (2001), «School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis», Journal of Quantitative Criminology, número 17 (3), págs. 247-272.

CAPÍTULO 12

Estrategias *antibullying* dentro de los centros: lo que se hace y lo que funciona[1]

FRANK THOMPSON Y PETER K.SMITH

Go/dsmiths. Universidad de Londres

i Traducción: Sergio Vera (Universidad de Castilla-La Mancha).

En este capítulo hablaremos de lo que los centros pueden hacer contra el bullying y sobre la evidencia empírica de la efectividad de tales acciones. Para ello, comenzaremos con hallazgos internacionales, con especial atención al Reino Unido. Revisaremos varias estrategias proactivas y reactivas de ayudas entre iguales, que los centros pueden emplear y emplean para reducir el acoso escolar. Algunas intervenciones tienen por objeto el centro o la clase al completo; algunas de ellas se centran en el comportamiento de aquellos que llevan a cabo el acoso; algunas lo hacen en las víctimas y otras en los espectadores o probables defensores. A continuación, analizaremos la efectividad de las intervenciones basadas en programas de supervisión, que en la actualidad son bastante numerosas y cuyos resultados han sido objeto de metaanálisis.

12.1. INFORMAR Y REGISTRAR EL BULLYING

Muchos centros utilizan sistemas de informe o algún tipo de formulario de incidentes, desde los tradicionales sistemas en papel a programas informáticos. Los centros necesitan diversos sistemas de informe para el bullying, inclu yendo sistemas en papel, en línea y de ayuda entre iguales. Los sistemas de informe han de ser no estigmatizantes y proteger a los estudiantes vulnerables. Un sistema de registro eficiente puede supervisar el comportamiento, fijándose como objetivo a los estudiantes con ayuda adicional (ayuda entre iguales) y permitir que los centros evalúen la efectividad de sus medidas antibullying. De hecho, con frecuencia, los centros con informes y sistemas de registro efectivos reconocen a los estudiantes vulnerables en cuanto se matriculan, gracias a la información proporcionada por la escuela de Educación Primaria de la que provienen.

Además, los investigadores han desarrollado diversos métodos para obtener cifras de incidencia. Estos métodos pueden ser útiles para los centros, si desean averiguar cuál es la efectividad de su labor antibullying. Un planteamiento muy extendido ha

sido administrar cuestionarios de autoinforme, normalmente anónimos, a los estudiantes. Si bien este método es más apropiado para encuestas grandes; por ejemplo, las llevadas a cabo dentro de un centro completo. Aunque se pueden elaborar sus propios cuestionarios, el diseño de este tipo de instrumentos presenta numerosas dificultades, por lo que es mejor emplear versiones estandarizadas2. Aparte de la incidencia, los cuestionarios pueden ofrecer información sobre dónde ocurre el acoso, qué han hecho los alumnos al respecto, etc. No obstante, al ser anónimos, no permiten identificar a agresores y víctimas.

Las nominaciones o designaciones entre iguales constituyen un planteamiento alternativo, centrado en el alumnado. Aquí se solicita a los alumnos que nominen a los compañeros de clase que hayan asumido el rol de agresor o de víctima. Ha sido utilizado con bastante frecuencia en la investigación y, probablemente, sea mejor aplicado por alguien ajeno al centro, pues de esta forma los alumnos pueden responder con mayor confianza. Para ello, dos instrumentos habituales son el Slee y Rigby (1993), y la Salmivalli Participant Role Scale (Salmivalli et al., 1996). Con varios informadores también se puede proporcionar bastante fiabilidad detectando a agresores y víctimas. Aunque este método requiere mucho tiempo (por implicar entrevistas individuales) e incrementa, considerablemente, los problemas éticos porque se solicita a los alumnos que descubran a otros compañeros.

12.2. INTERVENCIONES DIRIGIDAS AL CENTRO

En los siguientes epígrafes se analizan algunas estrategias concretas que son utilizadas en los centros. Algunas pruebas del empleo y efectividad percibida de estas estrategias proceden de una evaluación nacional de las escuelas de Inglaterra, llevada a cabo entre 2006 y 2010 (Thompson y Smith, 2011). Las hemos dividido en

-Estrategias proactivas, que pueden ser utilizadas como un planteamiento dirigido a todo el centro y diseñadas para reducir las probabilidades de bullying.

Ayudaentre iguales, que se sirve de los propios alumnos para que se encarguen de prevenir y responder al bullying.

-Estrategias reactivas, que son formas de manejar los incidentes de acoso una vez que estos han tenido lugar.

12.3. ESTRATEGIAS PROACTWWAS

12.3.1. Normas de centro sobre bullying

Las normas de centro quedan reflejadas en un breve folleto a disposición de toda la

comunidad escolar. Entre otras cosas, se debería definir el bullying, estipular las obligaciones de todos los responsables del centro si se produce y explicar, claramente, qué acciones se llevarán a cabo para reducir el acoso y para tratar los incidentes cuando estos tengan lugar. Desde 1999 se exige a los centros de Inglaterra y Gales que dispongan de normas de centro antibullying. Estas varían en alcance (Smith et al., 2012), pero aportan un marco de trabajo para la acción de los centros, implicando a toda la comunidad escolar: alumnos, profesores, guías de aprendizaje (learning mentors), personal de apoyo, equipo directivo y padres/tutores. Con todo, hasta el momento no existen evidencias firmes de que contar con unas buenas normas de centro se traduzca en menores índices de acoso o de violencia. En centros galeses se encontró una asociación significativa entre bajos niveles de bullying y alumnos que informaban que el centro disponía de normas claras para hacerle frente (Lambert et al., 2008).

12.3.2. Modelos adultos de comportamiento

Los modelos adultos de relaciones seguras y comunicación son utilizados por la inmensa mayoría de los centros ingleses y fueron altamente valorados por el personal del centro. No en vano se debe predicar con el ejemplo, pues los estudiantes necesitan de la «inteligencia emocional» de unos buenos modelos de conducta (Thompson y Smith, 2011).

12.3.3. Los consejos escolares

Los consejos escolares cuentan con alumnos, a menudo representantes elegidos, que se reúnen regularmente con el personal del centro para discutir y tomar decisiones acerca de cuestiones de política escolar, entre las que pueden incluirse las medidas antibullying. Esta es la principal forma de represen tación en la mayoría de centros. Los consejos escolares son inclusivos para los alumnos, ofreciendo no solo oportunidades de obtener feedback de los estudiantes, sino de que el centro los escuche. Algunos consejos escolares incluyen comités antibullying, que pueden ser efectivos para ofrecer feedback acerca de las medidas contra el acoso en foros de estudiantes. Si los centros emplean esta forma de voz estudiantil, sus recomendaciones y el feedback han de ser reconocidos y tomados en consideración, pues de otro modo se convertirá en mera «política de buenas intenciones» (Thompson y Smith, 2011).

12.3.4. Sistemas que fomentan la participación de padres/tutores

Implicar a padres y tutores en las medidas antibullying ha sido una prioridad para las orientaciones gubernamentales. Su participación puede abarcar desde boletines

informativos a consultas sobre normas o grupos de apoyo extraescolar para padres con hijos en situación de riesgo. Los padres pueden implicarse directamente en los incidentes de acoso, tanto a través de reuniones informales como de conferencias «restaurativas». Muchos centros disponen de personal específico para trabajar en colaboración con los padres (trabajadores sociales y asesores para la ayuda parental). Algunos centros encuentran dificultades para captar a los padres y se produce escasa asistencia a las propuestas del centro (Thompson y Smith, 2011).

12.3.5. Incidiendo en el patio

Las normas de patio incluyen una estrategia para el adecuado comportamiento en los recreos y en los momentos de juego, la cooperación entre el personal docente y los cuidadores del comedor, fomentando los juegos y actividades prosociales en el patio. Unas normas de patio efectivas y una zona de juego bien diseñada pueden ayudar a reducir los índices de acoso escolar (Smith y Sharp, 1994). Con frecuencia el bullying tiene lugar fuera de las aulas, en pasillos e instalaciones del centro (Blatchford, 1998). Incidir sobre el entorno físico del patio incluye estructurarlo o rediseñarlo para ofrecer posibilidades más creativas a los alumnos durante los descansos y las horas de almuerzo, y reducir el aburrimiento y el bullying. Este puede ser un proceso participativo e inclusivo para los alumnos. Las estrategias incluyen ejercicios diseñados para el patio, elaborar un plano de su uso, identificar las zonas peligrosas y los puntos calientes de acoso (Smith y Sharp, 1994). Un estudio informó que las mejoras en las instalaciones escolares redujeron en un 64 por 100 el bullying (Learning Through Landscapes, 2003). Rasgos propios de una buena práctica son una eficiente comprobación de los terrenos, fijando las áreas de juego seguro o aulas tranquilas, y una estrecha vigilancia al inicio y al final de la jornada escolar.

En algunos países, incluido el Reino Unido, los momentos de juego no son vigilados por profesores, sino por cuidadores del comedor (a menudo volun tarios de la comunidad local). Los cuidadores del comedor desempeñan un rol fundamental implementando cualquier norma antibullying en el recreo o el centro, pero a menudo reciben escasa o nula formación para ello. Las sesiones de entrenamiento pueden dotarles de destrezas adicionales organizando juegos, reconociendo comportamientos agresivos, entrevistando alumnos y manejando situaciones de acoso y conflicto. Un aspecto importante es distinguir el bullying de las peleas «en broma». Dicho entrenamiento también puede incrementar la autoestima y el estatus de los cuidadores dentro de la comunidad escolar. Un estudio encontró que entrenar a los cuidadores del comedor suscitó una clara reducción del bullying en los recreos en centros de educación primaria (Boulton, 1994).

12.3.6. Enfoques basados en los materiales curriculares

Las actividades de clase pueden ser utilizadas para ir abordando de forma progresiva los temas relacionados con el bullying. Estas actividades deben ser acordes con la edad, el género y la cultura de los alumnos. Estos enfoques curriculares acrecientan el conocimiento sobre el acoso escolar y las normas antibullying de los centros, y existe evidencia de que pueden desarrollar destrezas, empatía y asertividad para confrontar el bullying (Smith y Sharp, 1994; Boulton y Flemington, 1996). Pueden incluir actividades más pasivas como literatura, materiales audiovisuales y vídeos, y formas más activas, como juegos de rol/dramatización, música, debates, talleres, marionetas y muñecas (durante los primeros años), así como trabajos grupales y modernos entornos virtuales, como juegos de ordenador en los que el niño puede representar un rol y observar las consecuencias de sus conductas.

Aunque existe evidencia empírica de sus efectos, estos pueden ser solo temporales si las medidas curriculares no vienen respaldadas por medidas y normas antibullying continuadas (Smith y Sharp, 1994). Los centros con enfoques más exitosos toman en consideración la opinión de los alumnos y dedican el currículo y las tutorías a discutir sobre relaciones y temas como el bullying. Las medidas curriculares fueron más efectivas cuando se llevaron a cabo a través de lecciones creativas e interactivas. Es esencial que el personal sea adiestrado para una eficaz puesta en escena de las actividades (Thompson y Smith, 2011).

La evaluación de dos vídeos de seguridad digital empleados en centros de Educación Secundaria, el internacional de child.net Lets Fight It Together (Combatámoslo juntos) sobre cyberbullying para los tres primeros cursos de Educación Secundaria, y Child Exploitation and Online Protection's (Explotación infantil y protecciones en línea) sobre el sexting (enviar imágenes y textos sexualmente explícitos a través del móvil) para los últimos dos cursos de Educación Secundaria fueron parte de un proyecto DAPHNE III sobre ciberacoso. Ambos vídeos y recursos fueron bien valorados por los estudiantes y el personal de los centros (http://bullyingandcyber.koinema.com/en/).

12.3.7. Trabajo en grupos cooperativos

El alumnado trabaja en grupo para llevar a cabo una tarea cotidiana; por ejemplo, diseñar un periódico («Un acertijo escolar»). El trabajo grupal cooperativo tiene un gran potencial implicando e integrando a los niños vulnerables dentro del grupo clase. En general, ha dado muestras de ser de ayuda, aunque las actividades pueden ser interrumpidas por niños agresores (Cowie, Smith, Boulton y Laver, 1994).

12.3.8. Los círculos de calidad

Los «círculos de calidad» (CCs, Quality circles) son grupos de alumnos formados para la resolución de problemas en sesiones ordinarias. Los temas pueden incluir el bullying. Existen diversos procedimientos para la formación de grupos, la recolección de datos y la presentación de resultados. Paul, Smith y Blumberg (en prensa) informaron acerca del empleo de los CCs en un centro de Educación Secundaria del Reino Unido, en un contexto para la comprensión y reducción del bullying y del cyberbullying. Los CCs fueron efectivos para reunir datos sobre bullying y cyberbullying en el centro. El círculo de calidad fue un procedimiento atractivo para los alumnos y los jóvenes motivados para ofrecer una perspectiva realista de los problemas de bullying, que estaban teniendo lugar en el centro. Los estudiantes sugirieron un abanico de soluciones para estos problemas, y la información obtenida fue muy útil para el personal y también para comprender cómo iba evolucionando el bullying con el tiempo (por ejemplo, nuevas formas de cyberbullying). Además, aportó algunas sugerencias para la intervención.

12.3.9. Educación social y personal

La educación sobre relaciones y responsabilidades del ciudadano puede ofrecer al docente una clara oportunidad para incidir sobre el bullying, particularmente dentro de los bloques de ciudadanía, seguridad, salud emocional y bienestar. A través del debate se pueden incrementar los conocimientos sobre distintos tipos de bullying y las consecuencias del acoso y de las conductas antisociales. Los niños pueden desarrollar asertividad para saber qué hacer frente al bullying, adquirir confianza para manejarlo y estrategias de resolución de conflictos. Esta puede ser para el centro la principal forma de difundir las medidas antibullying a través del currículo, pero necesita de personal motivado y adiestrado para hacerlo de forma efectiva (Thompson y Smith, 2011).

12.3.10. Entrenamiento asertivo

Durante las sesiones ordinarias o después de ellas los alumnos (víctimas o alumnos en riesgo) aprenden estrategias específicas para manejar situaciones difíciles de modo asertivo en vez de pasivo o agresivo, como intentos de acoso. Pueden hablar sobre sus experiencias, y aprender y practicar respuestas efectivas. Se enseñan diversas destrezas y técnicas como «la grabación rota» (broken record), que consiste en repetir las peticiones cada vez que el alumno encuentre alguna resistencia, o el fogging, que se basa en hallar algún aspecto, por limitado que este sea, en que se esté de acuerdo con el agresor. Pese a resultar caro y requerir tiempo, este entrenamiento ha demostrado ayudar a las víctimas a desarrollar estrategias útiles y funciona mejor con sesiones periódicas de repaso. Sin embargo, por sí solo no soluciona el acoso (Smith y Sharp, 1994; Fox y Boulton, 2003).

12.3.11. Proyectos de ayuda entre iguales

La ayuda entre iguales utiliza los conocimientos, destrezas y experiencias de los propios niños y jóvenes de un modo planificado y estructurado para prevenir y reducir el bullying. Los estudiantes seleccionados son entrenados para ser «ayudantes de iguales», para manejar los conflictos ínterpersonales, la exclusión social y el acoso a través de formas proactivas e indirectas. Los proyectos de ayuda entre iguales también se pueden utilizar reactivatnente, para responder a los incidentes de bullying y ayudar a los involucrados. En centros de Educación Primaria, los «colegas» (buddies) y los «entabladores de amistad» (befrienders), por lo general, están pendientes de los alumnos disgustados o solitarios durante los descansos. Los líderes de juego y sus colaboradores dirigen actividades estructuradas. En Educación Secundaria los «ayudantes de iguales», normalmente de cursos superiores, pueden servir para apoyar a estudiantes más jóvenes en la transición y ofrecer orientación (counseling) individualizado para estudiantes acosados. Los proyectos incluyen orientación entre iguales (peer mentoring), asesoramiento (counseling) entre iguales y mediación entre iguales.

11 Hay varias formas de contactar con los ayudantes de iguales. Los centros de Educación Primaria pueden tener un banco en el recreo donde acudir, si se sienten tristes o no tienen a nadie con quien jugar; entonces, un ayudante de iguales entrenado irá a hablar con él. En centros de Educación Secundaria es más habitual que exista una zona confidencial (corno, por ejemplo, una habitación privada, atendida por ayudantes de iguales durante el almuerzo) a la que los alumnos pueden ir en busca de ayuda o bien contactar a través de un buzón (bully worry box) o la intranet del centro. Los ayudantes de iguales se pueden identificar por sus insignias, con sus fotografías en un tablón de anuncios especial y en reuniones introductorias especiales.

El éxito de los proyectos de ayuda entre iguales depende del compromiso activo del personal y de que se establezcan objetivos y reglas claras para todos los aspectos del procedimiento. La evaluación de la ayuda entre iguales, en relación con los ayudantes de iguales, los usuarios del proyecto y el clima escolar se considera en otro capítulo de este libro (Cowíe y Smith, cap. 13). Los tipos particulares de proyectos de ayuda entre iguales se resumen en los apartados que siguen a continuación.

12.3.12. Círculos de amigos/círculos de apoyo/amigos de apoyo

En estos círculos los alumnos voluntarios son entrenados para entablar amistad y ayudar a otros alumnos, que son identificados como aislados o rechazados por sus iguales y por lo tanto vulnerables al bullying. El entrenamiento incluye el incremento

de las habilidades empáticas, el desarrollo de un método flexible y creativo para entablar relaciones positivas con los iguales y el ingenio necesario para idear estrategias prácticas para apoyar a las víctimas.

12.3.13. Entablando amistad

En los proyectos de «entablar amistad» (befriending) los ayudantes de iguales son entrenados para ofrecer apoyo y amistad en situaciones cotidianas. Algunos proyectos se basan en «colegas» de patio (claramente identificables por sus gorras/vestimentas especiales) que ayudan a los chicos solitarios o acosados durante los descansos y el almuerzo. Otros proyectos se centran en organizar juegos de patio, llevar a cabo grupos durante la comida abiertos para todo el mundo pero con vistas a ofrecer compañía a los alumnos solitarios. Los «entabladores de amistad» pueden ser de la misma edad o más mayores que su grupo diana. Son apoyados y supervisados por el personal y necesitan entrenamiento en habilidades de escucha, relaciones de confidencialidad, asertividad y liderazgo. Los proyectos de «colegas» de patio pueden ser de ayuda, aunque pueden estar infrautilizados si los usuarios se sienten expuestos o estigmatizados. Los «colegas» pueden ser objeto de bromas por sus gorras/vestimentas. Normalmente, las actividades durante la comida pueden evitar estos problemas (Smith y Watson, 2004).

12.3.14. Orientación entre iguales

Los proyectos de «orientación entre iguales» (peer-mentoring) persiguen lograr una relación de ayuda entre dos estudiantes, combinando consejo práctico y apoyo. Son utilizados, especialmente, para ayudar a alumnos en momentos desafiantes (por ejemplo, el ingreso en un centro nuevo, las situaciones de duelo o el bullying). Los orientadores de iguales son conocidos por el resto del centro (a través de reuniones, boletines informativos) y son contactados vía «buzón del acoso», la intranet del centro o remitidos por un miembro del personal. En los centros de Educación Secundaria los orientadores de más edad pueden ayudar a entrenar a los más jóvenes. La orientación es más efectiva cuando las formas de actuar convenidas están claras y hay una buena supervisión del personal y ayuda de los orientadores (Cowie y Wallace, 2000; Smith y Watson, 2004).

12.3.15. Mediación entre iguales

La «mediación entre iguales» (peer mediation) es un procedimiento de resolución de problemas. Anima a los alumnos a definir los problemas, identificar y acordar las cuestiones clave, discutir y hacer lluvia de ideas de posibles soluciones, negociar un plan de acción y acuerdo, hacer su seguimiento y evaluar los resultados. Los alumnos

mediadores son entrenados en habilidades para la resolución de conflictos y para ayudar a resolver disputas individuales.

12.3.16. Entrenamiento de espectadores (defensores)

Implica acciones de intervención sobre espectadores, cuando son testigos de la victimización de iguales. Los defensores intervienen para detener el acoso o reconfortar a los alumnos que lo experimentan. Rigby y Johnson (2006) proyectaron un vídeo de bullying en presencia de espectadores a alumnos de finales de Educación Primaria e inicios de Educación Secundaria de Australia; el 43 por 100 indicaron que habrían ayudado a la víctima. Algunos predictores significativos del comportamiento del «espectador-defensor» son estar en un grupo de menor edad (centro de Educación Primaria), no ser acosador, haber intervenido previamente, mostrar una actitud positiva hacia las víctimas y creer que los padres y los amigos (que no los profesores) esperaban de ellos que ayudasen a las víctimas. Las chicas informaron de más comportamientos defensores que los chicos.

12.3.17. Ciberorientadores

Una institución benéfica del Reino Unido, beatbullying («vencer al acoso»), lanzó en 2009 una nueva forma de apoyo virtual entre iguales, llamada ciberorientadores (cybermentors). En este caso, los estudiantes son entrenados en talleres de dos jornadas de duración. El personal es instruido por los entrenadores de beatbullying por separado. Ciberorientadores y orientados se conectan y orientan la demanda. La página web, moderada por el personal de beatbullying, tiene un software filtro para proteger la identidad de los usuarios y ocultar el diálogo online. Los ciberorientadores pueden remitir a los que piden ayuda a otros de más edad; si es necesario, con mayor experiencia y conocimientos.

El proyecto de los ciberorientadores ha sido evaluado por Banerjee, Robínson y Smalley (2010), Thompson y Smith (2011) y, más recientemente, como parte de un proyecto DAPHNE III sobre cyberbullying (http://bullyingandcyber.koinema.com/en/). La evaluación ha reflejado que el entrenamiento es muy valorado por los estudiantes, aunque algunos miembros del personal querían más feedback y apoyo continuado para los alumnos tras la sesión de entrenamiento inicial. De aquellos ciberorientadores y ciberorientados que cumplimentaron un cuestionario online, la mayoría eran chicas de entre once y dieciocho años. Los ciberorientadores y orientados que informaron de incidentes de cyberbullying dijeron que la mayoría duraron varias semanas, involucraban redes sociales y conocían a los responsables, que eran más o menos de la misma edad. La página de beatbullying fue calificada como segura y sencilla de utilizar, y los

ciberorientadores como fáciles de contactar y conversar.

12.3.18. Evaluación general de los proyectos de apoyo entre iguales

Cowie y Smith (2010, y cap. 13 de este libro) defienden que, como medio para reducir el bullying, la ayuda entre iguales puede ser: a) a través de la mejora general del ambiente del centro; b) ayudando a alumnos que están tomando parte en el proyecto, para que dejen de ser victimízados, y c) reduciendo los índices generales de acoso dentro del centro. La conclusión de gran número de estudios es que existe abundante evidencia de que los centros que hacen uso de una ayuda entre iguales bien gestionada se perciben como más humanitarios y preocupados por el bienestar de sus alumnos, siendo el proyecto conocido y apoyado por los estudiantes y por el personal. Asimismo, existe abundante evidencia de que generalmente los propios ayudantes de iguales se benefician de la experiencia (Houlston y Smith, 2009). Sin duda alguna, hay indicios de casos individuales que emplean estos proyectos que aseguran serles de utilidad. Sin embargo, tan solo se dan evidencias contradictorias en la mayoría de los estudios que no encontraron diferencias significativas en las conductas de acoso, como resultado de la implementación de un proyecto de ayuda entre iguales.

Los estudios de evaluación también muestran que el éxito de los proyectos de ayuda entre iguales varía de forma considerable. Entre las cuestiones cruciales para ello se cuentan la selección y el entrenamiento de los ayudantes de iguales, el equilibrio entre géneros en el reclutamiento (hay más chicas voluntarias que chicos, especialmente en la etapa de Educación Secundaria), la adecuada y continua supervisión de un miembro accesible del personal, la efectiva promoción del proyecto y el hecho de que existan suficientes muestras de que los chicos que apoyan a los iguales se sienten seguros en su rol (Cowie y Smith, 2010).

12.3.19. Estrategias reactivas

Las estrategias reactivas entran en acción cuando ya han surgido situaciones de bullying. Su éxito y efectividad depende de la claridad y eficacia de los sistemas de información para que los estudiantes den cuenta de los incidentes de bullying, incluyendo rutas variadas y confidenciales para informar del acoso, de la investigación efectiva e imparcial, de las estrategias de escucha y de los sistemas de seguimiento para asegurar que los acuerdos se mantienen. Las estrategias reactivas abarcan desde enfoques más punitivos basados en sanciones, pasando por enfoques más indirectos y no punitivos. En Inglaterra, el Departamento para la Educación recomienda que el bullying conlleve siempre alguna forma de sanción: «Los centros deberían imponer medidas disciplinarias a aquellos alumnos que acosan, para mostrarles claramente que su conducta es errónea» (DfE, 2011). Muchos

profesionales, no obstante, prefieren enfoques menos directos, al menos para los casos de bullying menos severos. La filosofía del centro a este respecto debe quedar patente en sus normas antz=bullying.

12.3.20. Sanciones directas

Las sanciones directas no son tanto una estrategia o un método como un término colectivo que describe un abanico de castigos utilizados por los centros, que pueden variar en su severidad y ser utilizados de forma gradual si el bullying persiste. Las sanciones abarcan desde reprimendas, charlas formales con el director, reuniones implicando a padres o tutores, traslados temporales de clase, retirada de privilegios y recompensas, medidas disciplinares como quedarse castigado después de clase, castigos como tirar la basura/limpiar la escuela y hasta expulsiones temporales o permanentes. Es de esperar que las sanciones directas hagan entender al responsable que lo que ha hecho es inaceptable y promuevan la comprensión de los límites de la conducta aceptable, que den una oportunidad a los agresores de afrontar el daño que han causado y aprender de él, que disuadan a los agresores de repetir esa conducta, que señalen a otros alumnos que esa conducta es inaceptable y los persuadan de no hacerla y que demuestren que las reglas y normas del centro han de ser tomadas en serio.

Existe escasa evidencia de la efectividad de las sanciones directas. En Inglaterra, Thompson y Smith (2011) encontraron que la inmensa mayoría de los centros (92 por 100) utilizaban alguna sanción directa para dar respuesta al bullying, más que ninguna otra estrategia. Sin embargo, solo el 62 por 100 de los colegios informaron que el resultado fue que el acoso se detuvo. En Educación Secundaria las sanciones directas fueron la estrategia preferida contra el bullying físico, el bullying mediante el daño provocado a las pertenencias de un compañero, el bullying relacionado con la raza, el bullying homófobo y el cyberbullying.

Las sanciones directas funcionaron mejor cuando estaban reflejadas en las normas antibullying y se utilizaban fundamentalmente dentro del marco del trabajo con otras estrategias (por ejemplo, enfoques restaurativos). Algunos centros de Educación Secundaria utilizan salas de aislamiento, como una forma de expulsión interna para los comportamientos problemáticos, entre ellos el bullying.

12.3.21. Enfoques restaurativos

Los enfoques restaurativos enfatizan la recuperación de buenas relaciones, más que el castigo. Engloban una jerarquía de respuestas flexibles, desde conversaciones informales a reuniones formales facilitadas o conferencias. En una breve o

miniconferencia se mantiene una reunión con los alumnos involucrados, liderada por un miembro entrenado del personal. En ella se analizan los incidentes y el daño causado, y se solicita a el/los infractor/es que propongan diferentes formas de reparación. En una conferencia restaurativa completa tiene lugar una reunión estructurada con los alumnos junto con sus padres/ tutores, amigos y representantes del centro, que se unen para discutir y resolver un incidente. El miembro del personal que encabeza la conferencia está altamente cualificado y, previamente, mantiene entrevistas individuales con los participantes, para asegurarse de que es oportuna una conferencia completa y que todo el mundo está preparado para ella.

Él objetivo es resolver el'conflicto y 'reparar el daño centrándose en el infractor, al que se hace tornar conciencia de los sentimientos de las víctimas, reconocer lo que ha hecho y ofrecerle una oportunidad para repararlo. De esta forma, los que han sufrido tienen la oportunidad de ver su daño o pérdida reconocida y compensada (Restorative Justice Consortium, 2005). En la práctica, los centros pueden recurrir a la sanción si un alumno se niega a «restaurar» o no soporta las decisiones tornadas. Tales sanciones pueden situarse dentro de un marco de trabajo restaurativo.

Los enfoques restaurativos están siendo utilizados cada vez más en los centros para todo tipo de conductas antisociales o inapropiadas, incluyendo el bullying. La mayoría de los expertos antibullying recomendaron enfoques restaurativos para el acoso. Un 69 por 100 de los centros emplean en la actualidad enfoques restaurativos, solo por detrás de las sanciones directas (Thompson y Smith, 2011). La efectividad de la justicia restaurativa depende de la capacidad de los alumnos para hablar sobre sentimientos y relaciones. Un buen «caldo de cultivo» para ello son los «círculos de resolución de problemas» (solving problem circles) y los «círculos de tiempo» (circle tizne), especialmente en el tramo de Educación Primaria. Estas reuniones pueden facilitar aproximaciones simples de restauración como los «recordatorios restaurativos» (restorative rezninders), «discusiones restaurativas» (restorative discusions) y «planes de pensamiento restaurativo» (restorative thinking plans).

Las evaluaciones han informado de resultados exitosos de las prácticas restaurativas en los centros. En el Reino Unido, una evaluación nacional informó de que el 92 por 100 de las conferencias se resolvieron satisfactoriamente y que tres meses después el 96 por 100 de los acuerdos permanecían intactos (Youth Justice Board, 2004). La mayoría del personal escolar informó que su centro se había beneficiado, aunque no se encontrasen mejoras generales en las actitudes de los alumnos a nivel de centro. Otras evaluaciones reconocen que, mientras que los planteamientos restaurativos pueden ofrecer un enfoque más positivo para reparar el daño, suscitan importantes preocupaciones acerca de que las prácticas restaurativas se

conviertan en «una forma de control social», dado que gran parte del lenguaje deriva del sistema de justicia criminal (por ejemplo, infractor, agresor, víctima). Sherman y Strang (2007) recomiendan que, para ser efectivas las prácticas restaurativas, han de ser adoptadas como un enfoque global del centro, con el completo apoyo de la administración y con un adecuado entrenamiento del personal en técnicas restaurativas. Sin este cambio radical hacia un espíritu restaurativo, pueden surgir tensiones entre las prácticas predominantes del centro, a menudo basadas en sanciones, y los principios restaurativos. Thompson y Smith (2011) recopilaron 285 formularios de incidentes de bullying de 35 estudios de caso único en centros, que mostraron que aquellos que utilizaban enfoques restaurativos con entrenamiento para todo el personal y aplicación constante de estrategias restaurativas tenían más éxito a la hora de detener el bullying (79 por 100) que los que no eran constantes (64 por 100) y que los centros no restaurativos (58 por 100). Las sanciones directas todavía se utilizaban si los alumnos se negaban a «reparar».

12.3.22. «Método Pikas» o método de la preocupación compartida

La preocupación compartida (share concern), o «método Pikas», fue desarrollada en Suecia por Pilcas (2002). Se trata de un enfoque no punitivo basado en el counseling, para la deconstrucción de las dinámicas grupales de acoso. Emplea una combinación de reuniones individuales y grupales, estructurada en torno a cinco fases consecutivas: charlas individuales con los sospechosos de acoso, charla individual con la víctima, conferencia grupal preparatoria y reunión y seguimiento de los resultados. Se espera que este enfoque sensibilice a los agresores con respecto al daño que están causando a la víctima; pretende fomentar las conductas positivas hacia el acosado y también que las víctimas provocadoras mejoren su conducta.

Después de entrenar a 21 profesores de Educación Primaria y Educación Secundaria en este método, se realizó una evaluación independiente (Smith, Cowie y Sharp, 1994), en la que se constató que todos afirmaron que se trataba de un método apropiado para responder al bullying, mientras que los alumnos participantes en un 75 por 100 informaron que el acoso se redujo tras la intervención. Esta mejora fue atribuida a que el método da una oportunidad a los alumnos para expresar abiertamente sus sentimientos y formular su propia solución para resolver la situación. Los autores concluyeron que el método Pikas era una intervención útil para reducir las conductas de bullying a corto plazo pero, que en caso de acoso muy persistente, pueden ser necesarias más intervenciones. Una evaluación realizada en Australia encontró que el método era bien valorado por los docentes que lo utilizaban; que lo consideraban altamente exitoso para mejorar la situación de los alumnos acosados y que, generalmente, resultaba de gran ayuda para la mejora de las

actitudes y el comportamiento de los acosadores. No obstante, se necesita más investigación para identificar qué casos fueron más apropiados para la aplicación del método Pikas (Rigby y Griffiths, 2010).

Por su parte, Thompson y Smith (2011) encontraron que solo un 5 por 100 de los centros de Inglaterra (la mayoría de Educación Primaria) empleaban el método Pikas, con escaso entrenamiento del personal. Para los participantes el método fue un procedimiento educativo. Sin embargo, muchos centros no tenían constancia del método, o lo confundían con la reunión de información tras un incidente de acoso.

12.3.23. Método del grupo de ayuda (enfoque de los siete pasos)

El «método del grupo de ayuda» (support group method) (formalmente llamado «enfoque de no culpabilización» o no-blame approach) fue desarrollado por Robinson y Maines (2007). Se trata de un enfoque no punitivo que persigue cambiar las conductas problemáticas a través de una mezcla de «presión entre iguales», para provocar una respuesta prosocial y de autocomprensión del daño y el sufrimiento causado a la víctima. Se dan siete pasos: el facilitador charla de forma individual con el alumno acosado; se organiza un grupo de reunión de seis a ocho estudiantes, algunos por sugerencia del alumno pero sin su presencia; el facilitador explica al grupo que el alumno tiene un problema, pero no discuten el incidente que ha tenido lugar; el facilitador asegura al grupo que no habrá castigo sino que, en vez de eso, todos los participantes deberán compartir la responsabilidad de hacer que la víctima se sienta feliz y segura; cada miembro ofrece sus propias ideas sobre cómo se puede ayudar a la víctima; el facilitador termina la reunión confiriendo al grupo la responsabilidad de mejorar la seguridad y bienestar de la víctima; se mantienen reuniones individuales de seguimiento con cada miembro del grupo para determinar si ha sido eficaz la intervención.

Este método se basa en la premisa del «cambio duradero» más que en el del castigo. Se espera que desarrolle la conciencia emocional, la ayuda entre iguales y las habilidades sociales y de empatía de los alumnos implicados. Young (1998) informó que, de 51 sesiones grupales de apoyo estudiadas, el 80 por 100 obtuvieron un éxito inmediato y el 14 por 100 más tarde; con el 6 por 100 restante tuvo un éxito limitado. Smith, Howard y Thompson (2007) evaluaron el uso y el apoyo al método de los grupos de ayuda dentro de 59 centros de toda Inglaterra. Más de la mitad de los centros encuestados valoró la efectividad del método como «muy satisfactoria», mientras que el 30 por 100 dijeron que era «bastante satisfactoria» y los restantes fueron neutrales. Se encontró que el método del grupo de ayuda era considerablemente flexible en su empleo, así que no siempre fueron necesarios los siete pasos ya mencionados; con frecuencia se mencionaron cuestiones relacionadas

con la participación de los padres y la disponibilidad adicional de sanciones. No se encontraron evidencias directas de que el método de grupos de ayuda pudiera mejorar el comportamiento de los alumnos que acosaban a otros.

Thompson y Smith (2011) encontraron que el 10 por 100 de los centros utilizaban el método de los grupos de ayuda, recomendado por más de un tercio de los expertos antibullying. Esta estrategia se utilizó con el bullying relacional y verbal, mostrándose eficaz a la hora de que los estudiantes asumieran la responsabilidad de sus acciones a través de la empatía con el alumno acosado. Algunos centros lo utilizaron porque «no era confrontativo» y evitaba el castigo; otros lo rechazaron por no asignar directamente las culpas y la responsabilidad.

12.4. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

Hasta ahora hemos hablado de los componentes individuales de las intervenciones antibullying; pero, por supuesto, la mayoría de centros emplean una combinación de ellas. Por ejemplo, en Inglaterra, una encuesta a 148 centros en 2002 comprobó que habían utilizado un paquete antibullying del gobierno. Samara y Smith (2008) encontraron que muchos centros dijeron que empleaban otros métodos; por ejemplo, el 80 por 100 empleaba «círculos de tiempo»; el 74 por 100, «juegos dramatizados de rol»; el 57 por 100 entrenaba «vigilantes de patio»; el 28 por 100, «grupos de apoyo» o «método Pikas» (enfoques no punitivos). Así, pues, estas cifras muestran que muchos centros se sirven de diversos métodos combinados.

A nivel internacional existen programas disponibles con varios componentes y secuencias de actividades estructuradas. Entre ellos se cuentan el Olweus Bullying Prevention Program (OBPP, Programa de prevención del acoso Olweus) en Noruega, el KIVa en Finlandia y el SAVE en España. En la actualidad existe un considerable número de estudios pre-post test que han analizado la eficacia de las intervenciones basadas en programas antibulying. Una descripción detallada de 14 de esos estudios puede encontrarse en Smith, Pepler y Rigby (2004), y una discusión, en un número especial del International Journal of Behavioral Development (Spiel, Salmivalli y Smith, 2011).

12.4.1. El Olweus Bullying Prevention Program (OBPP) en Noruega

El primer programa de intervención fue la campaña noruega a escala nacional contra el bullying, lanzada mediante publicidad masiva en 1983. Implicaba una encuesta dentro de los centros, recursos para profesores (materiales curriculares y vídeos) y consejos para padres. Fue perfeccionada por Olweus, dando lugar al OBPP (Olweus, 1999). El OBPP definitivo tiene componentes a nivel de centro (como un

comité de coordinación de la prevención del bullying, que introduce normas escolares contra el acoso), componentes a nivel de aula (como reuniones de clase y reuniones con padres), componentes a nivel individual (como charlas formales y planes de prevención para estudiantes involucrados) y componentes a nivel comunitario (como asociaciones de ayuda con miembros de la comunidad); para obtener toda la información, véase Olweus y Limber (2010).

En el primer proyecto Bergen (1983-1985) participaron 42 centros, que utilizaron una versión temprana del OBPP, además de la campaña nacional noruega. El efecto sobre la prevalencia del acoso fue espectacular, cayendo alrededor de un 50 por 100 los índices de víctimas de acoso informadas, tanto en chicas corno en chicos. También hubo un descenso del comportamiento antisocial y una mejora general del clima escolar. Un segundo proyecto Bergen (1998) implicó a 14 centros de intervención y 16 de comparación. El acoso se redujo entre un 21 y un 38 por 100 en los centros de intervención, sin cambios o aumento en los centros de comparación. Un primer proyecto Oslo (20012002), utilizado en 37 centros, redujo entre un 30 y un 45 por 100 la victimización y el bullying. Más recientemente, Olweus y Límber (2010) informaron de hallazgos asociados a una nueva iniciativa nacional en Noruega, con caídas en un rango del 37-49 por 100. Por lo tanto, el éxito del OBPP en Noruega es considerable y bien replicado.

12.4.2. El OBPP fuera de Noruega

El programa ha sido aplicado fuera de Noruega pero con éxito menos uniforme (Olweus y Lúnber, 2010). En Canadá, el Proyecto Toronto 1991-1993 (Pepler, Craig, O'Connell, Atlas y Charach, 2004) empleó un programa que, en gran medida, tomó como modelo el OBPP, con gran variedad de intervenciones a nivel de centro, aula e individual en cuatro centros elementales de Educación Primaria. Un programa de mediación entre iguales también fue utilizado en tres centros. Los índices de victimización se redujeron en un 2,5 por 100 y en realidad los índices de acoso mostraron un ligero aumento alrededor de un 2 por 100. En Alemania, el proyecto Schleswig-Holstein en 19941996 (Hanewinkel, 2004) empleó las intervenciones a nivel de centro, aula e individuo del OBPP en 37 centros de Educación Primaria y Educación Secundaria. Hubo descensos bastante leves en las tasas de victimización y acoso hasta los dieciséis años pero un ligero aumento de los diecisiete a los dieciocho años. En Holanda, Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick (2006) trabajaron con 15 centros de intervención y 30 de control empleando un programa a imagen y semejanza del OBPP, con especial énfasis en las normas antibullying de los centros. Encontraron que, con respecto a los centros de control, los índices de víctimas decrecían en un 25 por 100 en los centros de intervención durante el primer año, pero

no se apreciaron diferencias relevantes en el seguimiento del segundo. En los Estados Unidos, Limber et al. (2004) informó del Proyecto Carolina del Sur (1994-1995), con 11 centros de intervención y 28 de control, usando el OBPP junto con medidas de participación de la comunidad de iguales. No se encontraron efectos significativos en la tasa de víctimas, pero las de bullying se redujeron en un 25 por 100 en los centros de intervención, en comparación con el ligero aumento experimentado por los centros de control. Bauer, Lozano y Rivara (2007) informaron del proyecto Seattle (20032005), con 10 centros de intervención y tres de control utilizando el OBPP. No hubo diferencias significativas en los índices de víctimas, actitudes de intervención o percepción de seguridad pero sí en percepción de la probabilidad de que otros estudiantes intervinieran.

Como Olweus y Limber (2010, pág. 397) comentan en su propia revisión, «aunque estos hallazgos son claramente alentadores, también debería señalarse que los resultados de estos estudios no han sido uniformemente positivos». En resumen, el OBPP se ha mostrado altamente efectivo en Noruega, pero hasta el momento no se ha traducido tan eficazmente a otros contextos culturales.

12.4.3. Programas con menores similitudes al OBPP

En Inglaterra, el principal programa de intervención fue el proyecto Sheffield de 1991-1993 (Smith y Sharp, 1994). Se llevó a cabo con 23 centros de intervención y 4 de control. Incluía el desarrollo de unas normas de centro, aparte de una selección variada de componentes de intervención (medidas curriculares, círculos de calidad, entrenamiento asertivo, medidas para el patio o ayuda entre iguales). Se dio una disminución en los índices de victimización por bullying de alrededor de un 17 por 100 en centros de Educación Primaria pero de solo un 3-5 por 100 en los de Educación Secundaria. Hubo, no obstante, una alta correlación positiva entre el nivel de implicación del centro y los resultados alcanzados.

En Bélgica, el proyecto Flandes (1995-1997) empleó un programa que tomó como modelo el proyecto Bergen (versión temprana del OBPP) y los programas Sheffield (Stevens, Van Oos y De Bourdeauhuij, 2004). Se aplicó en 18 centros, con 3 de Educación Primaria y 3 de Educación Secundaria en tratamiento con ayuda, tratamiento sin ayuda y con control. Comparando el tratamiento con los centros control, se halló una pauta mixta de cambios positivos en centros de Educación Primaria y sin resultados en Educación Secundaria. La ayuda del equipo de investigación produjo escaso cambio.

12.4.4. Proyecto SAVE en España

El proyecto SAVE (Sevilla Anti-Violencia Escolar) se llevó a cabo en Sevilla entre 1995-1996 y 1999-2000. El programa se inspiró en los proyectos Sheffield y Bergen, pero se desarrolló de forma independiente. Tiene cuatro partes: gestión democrática de las relaciones interpersonales; trabajo en grupo cooperativo y currículo; entrenamiento en emociones, actitudes y valores, e intervenciones directas sobre alumnos en riesgo o implicados en el bullying (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2004). Diez centros participaron en el programa de intervención con alumnos de ocho a dieciocho años. Cinco de ellos tomaron parte en una encuesta postintervención llevada a cabo cuatro años después de la inicial. Otros tres centros participaron en el post-test como grupos control; aunque corno no había datos pretest de estos centros, el diseño no fue totalmente experimental.

En relación con los alumnos implicados, en los centros de intervención se redujo un 57 por 100 la victimización y un 16 por 100 el bullying. La proporción de agresores-víctimas (aquellos que toman parte en el acoso y además son acosados) descendió un 57 por 100, mientras que los espectadores crecieron un 7 por 100. Los resultados del post-test mostraron una incidencia significativamente menor de problemas de acoso escolar en los centros de intervención, comparados con los de control. Hubo un aumento del 16 por 100 de chicos que informaron que las relaciones con sus iguales eran positivas, y una reducción en víctimas a largo plazo (aquellas que informaron haber sido victimízadas durante un año o más) de un 41 por 100.

12.4.5. Proyecto KiVA en Finlandia

El proyecto aplicado en Finlandia (2006-2007), el programa KiVa Koulu, es innovador en sus métodos (Salmivalli, Kárná y Poskiparta, 2010). KiVa incluye intervenciones universales (vía clase) e intervenciones dirigidas (discusiones individuales con víctimas y acosadores y alumnos prosociales de alto estatus como defensores). Las medidas de clase incluyen un entorno de aprendizaje virtual antibullying, el juego de ordenador KiVa utiliza personajes y episodios simulados para aprender datos y probar estrategias, que luego pueden ser aplicadas a la vida cotidiana en el centro. Las evaluaciones han sido alentadoras, con descensos del acoso alrededor de un 34-37 por 100. Corno otros programas de intervención, KiVA es más efectivo en el tramo de Educación Primaria que en Educación Secundaria (Smith, Salmivalli y Cowie, 2012).

12.5. METAANÁLISIS DE INTERVENCIONES A GRAN ESCALA

Han tenido lugar varias revisiones y metaanálisis de estudios de programas de intervención, como los ya referidos. Los más rigurosos han sido Ttofi, Farríngton y Baldry (2008) y Ttofi y Farrington (2011). En la última revisión, un metaanálisis de

44 programas internacionales de intervención en centros escolares, Ttofi encontró que, como media, el bullying descendía alrededor de un 20-23 por 100 y la victimización un 17-20 por 100. Hubo una variación considerable en los resultados, por lo que Ttofi y Farrington analizaron dentro de los programas qué componentes garantizaban mayor asociación con el éxito. Para reducir las tasas de víctimas, los más eficaces fueron el uso de vídeos, las medidas disciplinares, el trabajo con iguales, el entrenamiento de padres y el trabajo en grupos cooperativos. Para reducir el bullying, los más exitosos fueron el entrenamiento de padres, la mejora de la vigilancia del patio, los métodos disciplinares, las conferencias escolares, los vídeos, la información para padres, las reglas y las dinámicas de clase.

La conclusión global, con descensos de alrededor de 20-23 por 100, es bastante alentadora. Los análisis de la efectividad individual de los componentes son también un paso adelante, pero algunas conclusiones han sido criticadas (Smith et al., 2012). Su análisis fue históricamente limitado, en tanto que los programas estudiados abarcaban más de veinticinco años, cuando los métodos de intervención han sido y todavía son desarrollados y modificados. Algunos de sus análisis (por ejemplo, los que sugieren que el trabajo con iguales es relativamente inefectivo, o que los métodos disciplinares son ventajosos) dependen sobremanera del modo en que se interpreten las expresiones «trabajo con iguales» y «métodos disciplinares». Un resultado sorprendente encontrado en este metaanálisis fue que los programas funcionaron mejor en alumnos de mayor edad. Este hallazgo es contrario a los arrojados por la evaluación interna de numerosos proyectos (Smith et al., 2012), y puede deberse a que las comparaciones se han hecho entre proyectos bastante diferentes, no dentro de un mismo proyecto.

12.6. CONCLUSIONES

Las intervenciones antibullying han tenido algo de éxito y resultan útiles para reducir el sufrimiento y, últimamente, para mejorar el clima del centro e incrementar el civismo. Sin embargo, todavía resta mucho por aprender, especialmente sobre la efectividad de algunos componentes específicos. Un área de continua controversia es la relativa eficacia de los enfoques más disciplinares y basados en sanciones, en comparación con los no punitivos (entre los que quizá se cuenten las prácticas restaurativas). Otra área de debate es si debemos continuar con soluciones centradas en el bullying, o incidir de forma general sobre las relaciones y el clima escolar para mejorar la convivencia. Las intervenciones deben sustentarse en el creciente conocimiento sobre el impacto del grupo de iguales, los roles y las motivaciones del bullying. Caravita et al. (2009) demostraron la importancia de los factores relacionados con los iguales para una efectiva defensa y ello permitió elaborar el

proyecto KiVA. De otra parte, el cyberbullying aporta nuevos retos, al tratarse de una forma relativamente nueva de bullying, con sus propias características, necesitando procedimien tos diferentes para una intervención efectiva (Mora-Merchán y Jáger, 2010). A pesar de todo, el bullying ha sido un área en la que durante los últimos años la investigación y la práctica han ido de la mano, con abundante evidencia de que los resultados han mejorado el bienestar y la felicidad de los alumnos.

12.7. RECONOCIMIENTOS

Estamos agradecidos al programa DAPHNE III por una beca para la evaluación de los efectos de algunas intervenciones contra el cyberbullying (http:// bullyingandcyber.koinema.com/en/).

BIBLIOGRAFÍA

BANERJEE, R., ROBINSON, C. y SMALLEY, D. (2010), Evaluation of the Beatbullying Peer Mentoring Programme. Report for Beatbullying, University of Sussex.

BAUER, N. S., LozANO, P. y RivARA, É P. (2007), «The effectiveness of the Olweus bullying prevention program in public middle schools: A controlled trial», Journal of Adolescent Health, núm. 40, págs. 266-274.

BLATCHFORD, P. (1998), Social !¡fe in School: Pupils' Experiences of Break Time and Recess from 6 to 16, Londres, Routledge.

BOULTON, M. (1994), «Understanding and preventing bullying in the junior school playground», en P.K.Smith y S.Sharp (eds.), School Bullying: Insights and Perspectives, Londres, Routledge, págs. 132-159.

BouLTON M. J. y FLEMINOTON I., (1996), «The effects of a short video intervention on secondary school pupils' involvement in definitions of and attitudes towards bullying», School Psychology International, núm. 17, págs. 331-345.

CARAVITA, S.DIBLAsio, P. y SALMIVALLI, C. (2009), «Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying», Social Development, núm. 18, págs. 140-163.

CowiE, H. y SMITH, P. K. (2010), «Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence», en B.Doll, W.Pfoh y J.Yoon (eds.), Handbook of Youth Prevention Science, Nueva York, Routledge, págs. 177-193.

COWIE, H SMITH, P. K., BOULTON, M. J. y LAVER, R. (1994), Co-operative Group Work in the Multi-ethnic Classroom, Londres, David Fulton.

CowIE, H. y WALLACE, P. (2000), Peer Support in Action from by Standing to Standing by, Londres, Sage.

DfE (2011), Preventiog and Tackling Bullying: Advice for Head Teachers, Staff and Governing Bodies, http://www.education.gov.uk/publications, ref: DFE-00062-2011.

FEKKES, M., PIJPERS, E 'l. M. y VERLOOVE-VANHORICK, P. S. (2006), «Effects of antibullying school program on bullying and health complaints», Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, núm. 160, págs. 638-644.

Fox, C. y BOULTON, M. (2003), «Evaluating the effectiveness of a social skills training programme for victims of bullying», EducationalResearch, núm. 45, págs. 231-247.

HANEWINKEL, R. (2004), «Prevention of bullying in German schools: An evaluation of an anti-bullying approach», en P.K.Smith, D.Pepler y K.Rigby (eds.), Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 81-97.

HOULSTON, C. y SMITH, P. K. (2009), «The impact of a peer counselling scheme to address bullying in an all-girl London secondary school: A short-term longitudinal study», British Journal of Educational Psychology, núm. 79, págs. 69-86.

LAMBERT, P., SCOURFIELD, J., SMALLEY, N. y DONES, R. (2008), «The social context of school bullying: Evidence from a survey of children in South Wales», Research Papers in Education, núm. 23, págs. 269-291.

LEARNING THROUGH LANDSCAPES (2003), National School Grounds Survey, http://www. ltl.org.uk/schools-and-settings/research/research-downloads.htm

LIMBER, S. P., NATION, M., TRACY, A. J., MELTON, G. B. y FLERX, V. (2004), «Implementation of the Olweus Bullying Prevention Programme in the Southeastern United States», en P.K.Smith, D.Pepler y K.Rigby (eds.), Bullying in Schools: How Successful Can Interventions He? Cambridge, Cambridge University Press, págs. 55-79.

MORA-MERCHAN, J. y JÁGER, T. (eds.). (2010), Cyberbullying: A Cross-national

Comparison, Landau, Alemania, Verlag Empirische Píidagogik.

OLwEUs, D. (1999), Noen hovedresultater fra Det nye Bergensprosjektet mot mobbing og antisosial atferd (Some Key Results from the New Bergen Project against Bullying and Antisocial Behavior), unpublished manuscript, Research Center for Health Promotion, University of Bergen.

y LIMBER, S. P. (2010), «Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program», American Journal of Orthopsuchiatry, núm. 80(1), págs. 124-134.

ORTEGA, R., DEL REY, R. y MORA-MERCHÁN, J. (2004), «SAVE model: an anti-bullying intervention in Spain», en P.K.Smith, D.Pepler y K.Rigby (eds.), Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be? Cambridge, Cambridge University Press, págs. 167-185.

PAUL, S., SMITH, P. K., y BLUYIBERG, H. H. (en prensa), «Revisiting Cyberbullying in schools using the quality circle approach», School Psychology International.

PEPLER, D. J., CRAIG, W M., O'CONNELL, P., ATLAS, R. y CHARACH, A. (2004), «Making a difference in bullying: Evaluation of a systemic school-based programme in Canada», en P.K.Smith, D.Pepler y K.Rigby (eds.), Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be? Cambridge, Cambridge University Press, págs. 125-139.

PIKAS, A (2002), «New developments of the Shared Concern Method», SchoolPsychology International, núm. 23, págs. 307-336.

RESTORATIVE JUSTICE CONSORTIUM (2005), Statement of Restorative Justice Princzples: As applied in a school setting, Londres, Restorative Justice Consortium, www.restorativejustice.org.uk.

RIGBY, K. y GRIFFITHS, C. (2010), Applying the Method of Shared Concern in Australian schools: an evaluative study, Canberra, Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR), htt.//www.deewr.gov.au/schooling/nationalsafeschools/pages/research. aspx.

RIGBY, K. y JOHNSON, B. (2006), «Expressed readiness of Australian schoolchildren to actas bystanders in support of children who are being bullied», Educational Psychology, núm. 26, págs. 425-440.

ROBINSON, G., y MAINES, B. (2007), Bullying: A Complete Guide to the Support Group Method, Bristol, Lucky Duck Publishing.

SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJORKQVIST, K., OSTERIMAN, K., y KAUKIAINEN, A. (1996), «Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group», Aggressive Behavior, núm. 22, págs. 1-15.

SALMIVALLI, C., KARNÁ, A. y POSKIPARTA, E. (2010), «From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program», en S.Jimerson, S.Swearer y D.Espelage (eds.), Handbook of Hullying in Schools: An International Perspective, Nueva York, Routledge, págs. 441-454.

SAMARA, M. y SMITH, P.'K. (2008), «How schools tackle bullying, and the use of whole school policies: changes over recent years», Educational Psychology, núm. 28, págs. 663-676.

SHERMAN, L. W. y STRANG, H. (2007), Restorative Justice: The Evidence, Londres, The Smith Institute.

SLEE, P. T. y RIGBY, K. (1993), «Australian school children's self-appraisal of interpersonal relations: the bullying experience», Child Psychiatry and Human Development, núm. 23, págs. 272-283.

SMITH, P. K., CowíE, H. y SHARP, S. (1994), «Working directly with pupils involved in bullying situations», en P.K.Smith y S.Sharp (eds.), School Bullying: Insights and Perspectives, Londres, Routledge, págs. 193-212.

SMiTH, P. K., HowAaD, S. y THoMPSON, F (2007), «Use of the Support Group Method to tackle bullying, and evaluation from schools and local authorities in England», Pastoral Care in Education, núm. 25, págs. 4-13.

SMITH, P. K., KUPFERBERG, A., MORA-MERCHÁN, J. A., SAMARA, M., BOSLEY, S. y OSBORN, R. (2012), «A content analysis of school anti-bullying policies: A follow-up after six years», EducationalPsychology in Practice, núm. 28, págs. 61-84.

SMI H, P. K., PEPLER, D. J. y RIGBY, K. (eds.) (2004), Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?, Cambridge, Cambridge University Press.

SMiTH, P. K., SALMIVALLI, C. y COwIE, H. (2012), «Effectiveness of school-

based programs to reduce bullying: A commentary», Journal of Experimental Criminology.

SMITH, P. K. y SHARP, S. (eds.) (1994), School Bullying: ínsights and Perspectives, Londres, Routledge.

SMiTH, P. K. y WATSON, D. (2004), Evaluation of the CHIPS (ChildLine in Partnership with Schools) Programme, Research report RR570, DfES.

SPIEE, C., SALMIVALLI, C. y SMITH, P. K. (2011), «Trans1ational research: National strategies for violence prevention in school», International Journal of Behavioral Development, núm. 35, págs. 381-382.

STEVENS, V., VAN OosT, P. y DE BOUPDEAUHUIJ, 1. (2004), «Interventions against bullying in Flemish schools: programme development and evaluation», en P.K.Smith, D. Pepler y K.Rigby (eds.), Bullying in Schools: How Successful Can Interventions be?, Cambridge, Cambridge University Press, págs. 141-165.

THOMPSON, F. y SMITH, P. K. (2011), The Use and Effectiveness of Anti-bullying Strategies in Schools, Londres, DFE-RR098.

TTOFI, M., FARRT' GTON, D. P. y BALDRY, A. C. (2008), Effectiveness of Programmes to Reduce School Bullying: A Systematic Review, report prepared for The Swedish National Council for Crime Prevention, Vásterás, Suecia, Edita Norstedts.

TTOFI, M. M. y FARRINGTON, D. P. (2011), «Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review», Journal of Experimental Criminology, en prensa.

YOUNG, S. (1998), «the Support Group approach to bullying in schools», Educational Psychology in Practice, núm. 14, págs. 32-39.

YOUTH JUSTICE BOARD (2004), National Evaluation of the Restorative Justice in Schools Programme, Youth Justice Board Publication, Number D61.

CAPÍTULO 13

La ayuda entre iguales como instrumento para la mejora de la seguridad en los centros educativos y para la reducción del *bullying* y la violencia[1, 2]

HELEN COWIE Y PETER K.SMITH

Universidad de Surrey y Universidad de Londres

Traducción: Raúl Navarro (Universidad de Castilla-La Mancha).

2 Este capítulo es una edición revisada y actualizada de H.Cowie y P.K.Smith (2010), «Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence», en B.Doll, W.Pfohl, W. y J.Yoon (eds.), Handbook of Youth Prevention Sczence, Nueva York, Routledge, págs. 177-193.

INTRODUCCIÓN

Los sistemas de ayuda entre iguales (peer support) dentro de los centros educativos se definen como estructuras flexibles en las que niños y jóvenes son entrenados para ofrecer apoyo emocional y social a los compañeros que se encuentran en situación de temor o peligro (Cowie y Jennifer, 2008). La ayuda entre iguales abarca una amplia gama de actividades y sistemas dentro de los que se fomenta el potencial de los jóvenes para ayudar a otros a través de un entrenamiento adecuado en habilidades como la tutoría, escucha activa, resolución de conflictos, capacidad para hacer amigos y promoción de los derechos de los jóvenes a trabajar y aprender en un entorno seguro. Tal y como argumenta Cowie (2011), la implantación de la ayuda entre iguales como parte de una política es colar integral puede proporcionar oportunidades para que los espectadores sean diligentes en la lucha contra el bullying cuando se encuentran con él. Junto a ello, en relación con el eyberbullying, la ayuda entre iguales puede ser muy eficaz en la creación de un entorno social en el que los espectadores se nieguen a confabularse con conductas negativas en Internet (DiBasilío, 2008).

El sistema de ayuda entre iguales ha sido ampliamente utilizado en Canadá y Australia desde la década de los 80. Su popularidad se ha visto acrecentada durante los últimos años y ahora es utilizado en muchos países. Por ejemplo, un estudio realizado en 240 centros educativos de Inglaterra (130 centros de Primaria, 110 centros de Secundaria) encontró que 186 de estos centros habían implantado tal

sistema (Houlston, Smith yJessel, 2009). Se estima que el 62 por 100 de los centros ingleses lo estaban utilizando.

Los diversos programas de ayuda entre iguales han ganado popularidad a nivel internacional al considerarlos un tipo de intervención contra el bullying, que posee el potencial para mejorar la seguridad de los alumnos, su salud emocional y su bienestar (Cowie et al., 2004).

13.1. Tn:>oS DE SISTEMAS DE AYUDA ENTRE IGUALES

Los sistemas de ayuda dentro de los centros de Primaria, por una parte, implican el entrenamiento de ciertos estudiantes como colegas o amigos. Estos observan a aquellos estudiantes que parecen estar solos, a menudo en el patio de recreo, y se ofrecen para jugar con ellos o ayudarlos; también informan a los adultos de los conflictos y las peleas graves. En algunos casos existe un «banco de colegas» o «una parada de la amistad» en el patio, donde los estudiantes pueden acudir si necesitan la ayuda de sus iguales. Además, algunos centros de Primaria incorporan otras actividades desarrolladas por los alumnos ayudantes (peer supporters) como la dirección de juegos estructurados, el apoyo al aprendizaje para hacer los deberes dentro de un grupo y el trabajo individual con los estudiantes más jóvenes que necesitan ayuda para aprender a jugar con otros compañeros (Cowie, Boardman, Dawkins y Jennifer, 2004; Cowie y Jennifer, 2008; Thompson y Smith, 2011).

Por otra parte, estos sistemas suelen incluir el asesoramiento o tutorización de iguales (peer mentors), que ayudan a estudiantes con problemas de adaptación. También incluyen el trabajo grupal o el contacto individual, durante un período de tiempo, con aquellos estudiantes que lo necesitan. Del mismo modo, se puede crear un grupo en la hora de la comida con los estudiantes más jóvenes (Andrés, 2007; Thompson y Smith, 2011). Los alumnos ayudantes también puede ser elegidos por sus compañeros para hacer frente a problemas interpersonales (Andrés, 2007; Del Barrio et al., 2011). Algunos estudiantes de Educación Secundaria trabajan como mediadores en la resolución de conflictos a través de un proceso estructurado en el que, a modo de tercera parte neutral, ayudan de forma voluntaria a los alumnos a resolver sus conflictos (Fernández, Víllaoslada y Funes, 2002). En relación con el cyberbullying, existen evidencias de que los estudiantes de Secundaria prefieren la mediación de los iguales a la de los adultos como medio para hacer frente a los agresores. Por ejemplo, Stacey (2009) encontró que los alumnos ayudantes, habitualmente estudiantes más mayores, consideraban que tenían la responsabilidad de aconsejar a los más pequeños, discutiendo acerca de sus experiencias con el cyberbullying y ayudándolos con estrategias para afrontarlo. De modo similar, DíBasilio (2008) encontró que la ayuda entre iguales, prestada por compañeros

entrenados para ello, era muy eficaz en la sensibilización acerca de los riesgos del cyberbullying y el desarrollo de prácticas de intervención con las que prevenirlo.

Los sistemas de ayuda entre iguales han evolucionado con el tiempo. Se han producido cambios de acuerdo a las necesidades específicas, así como por la percepción positiva de los estudiantes acerca de la eficacia y aceptación de este tipo de intervención. Con los avances tecnológicos, los sistemas de ayuda entre iguales están incluyendo apoyos a través de modalidades de aprendizaje a distancia, como el apoyo a través de Internet y el correo electrónico (Cartwright, 2005; Cowie y Hutson, 2005; Hutson y Cowie, 2007).

La organización sin ánimo de lucro del Reino Unido Beatbullying3 puso en marcha en 2009 una nueva forma virtual de ayuda entre iguales denominada cybermentors (cibermentores). Los alumnos ayudantes son entrenados durante dos días en un taller desarrollado por personal de la organización, mientras el personal del centro educativo por separado es informado de modo separado por los formadores de Beatbullying. Los cibermentores y los usuaríos se conectan online y reciben asesoramiento cuando lo demandan. La página web, moderada por personal de Beatbullying, contiene una ventana donde se produce el diálogo online y un software que protege la identidad, tanto de los alumnos ayudantes como de quienes solicitan la ayuda. Los ayudantes pueden remitir a los usuarios a un cibermentor con mayor experiencia y también a orientadores que proporcionen un apoyo adicional cuando sea necesario. El programa de cibermentores ha sido evaluado por Banerjee, Robinson y Smalley (2010) y Thompson y Smith (2011) y, más recientemente, como parte del proyecto DAPHNE 111 (http://bullyingandcyber.koinema.com/en/). La formación es muy valorada por los alumnos ayudantes, aunque parte del personal de los centros reclama una mayor retroalimentación, así como apoyo continuo después de las sesiones iniciales de formación para los estudiantes.

13.2. OBJETIVOS Y ASPECTOS CLAVE DE LOS SISTEMAS DE AYUDA ENTRE IGUALES

Los sistemas de ayuda entre iguales tienen un propósito digno de alabanza, pero ¿cumplen lo prometido? y ¿hasta qué punto son efectivos? En este capítulo considerarnos tres aspectos clave sobre la ayuda entre iguales, que son fundamentales y conceptualmente útiles para distinguir sus principales objetivos y sus posibles resultados. Se analizan los resultados de los sistemas de ayuda entre iguales en estas tres áreas, ya que varios resultados específicos pueden examinarse desde cada uno de estos dominios.

1.Los iguales seleccionados son entrenados para ser alumnos ayudantes. Un

objetivo inmediato aquí es el de proporcionar a los ayudantes ciertas habilidades, que incluyan la oportunidad de aprender buenas habilidades de comunicación; compartir información y reflexionar sobre sus logros en los grupos de supervisión; adoptar la perspectiva del otro y desarrollar habilidades empáticas; hacer frente a conflictos interpersonales, la exclusión social, la violencia y el bullying de modo proactivo y no violento. Resultados: ¿son útiles las habilidades adquiridas?; ¿se utilizan estas habilidades?; ¿mejoran los ayudantes su autoestima y aumentan su autoconciencia?; ¿mejoran los ayudantes su estatus entre los compañeros o, por el contrario, se burlan de ellos?; ¿es el género un aspecto que se debe considerar?

2. Otros estudiantes serán los usuarios del sistema de ayuda entre iguales. El objetivo en este caso - claramente el principal objetivo de este tipo de ayuda - es que los usuarios sean ayudados, ya sea directamente por los alumnos ayudantes, a través de la organización o a partir del fomento por parte de los ayudantes de otras formas de ayuda que proporcionarán a los usuarios. Resultados: ¿sienten los usuarios que se benefician del sistema de ayuda entre iguales?; ¿volverían a utilizarlo?; ¿se han reducido los problemas de bullying o violencia que los afectan tras utilizar este sistema?

3. A largo plazo un objetivo claro de estos sistemas, mediante el entrenamiento de los ayudantes, así como la ayuda y consejos dados a los usuarios, es el de reducir los índices de conflictos no resueltos y el bullying entre los estudiantes del centro educativo. De este modo, el funcionamiento del sistema de ayuda entre iguales puede mejorar el perfil del centro como institución moral y de cuidado, teniendo efectos sobre el clima escolar o ethos. Resultados: ¿conocen todos los miembros del centro escolar la existencia del sistema de ayuda entre iguales?; ¿saben los estudiantes cómo usarlo?; ¿se utiliza?; ¿es visto de forma favorable por estudiantes, profesores, padres y otras personas en el centro educativo?; ¿se piensa que tiene efectos positivos de modo general en el clima escolar o, más específicamente, mejorando la imagen del centro como un contexto seguro?; ¿se han mejorado las relaciones entre los iguales?; ¿han disminuido los niveles de violencia o bullying en el centro educativo?

En esta revisión examinaremos las evidencias relacionadas con estos posibles resultados y concluiremos con una discusión sobre lo que indican estos resultados hasta el momento, qué investigación es necesaria y cuáles son las implicaciones para el funcionamiento de los sistemas de ayuda entre iguales en los centros educativos.

13.3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Las evaluaciones de los sistemas de ayuda entre iguales son tan variadas como lo son los diferentes tipos de sistemas. Algunas de estas evaluaciones son estudios de caso realizados por el propio centro y a menudo desarrolladas por un profesional entusiasta que adopta y aplica la intervención. Otros centros han realizado una evaluación externa, que varía de acuerdo con la naturaleza de los datos utilizados (desde informes generales apoyados en comentarios de los participantes hasta los estudios cuantitativos que miden sus actitudes y los resultados del programa). No obstante, estos estudios han revelado de forma sistemática las ventajas de la ayuda entre iguales. Los alumnos ayudantes, por lo general, informan que se benefician del proceso de ayuda, que sienten más confianza en sí mismos y que han aprendido a valorar más a las otras personas. Para los alumnos en riesgo, el uso del sistema de ayuda entre iguales puede ser una parte muy importante del proceso de sentirse bien consigo mismo y hacer frente a dificultades como la victimización. En general, los profesores informan que el contexto escolar gana en seguridad y mejora su atmósfera de cuidado cuando se introduce este sistema, a la vez que mejoran las relaciones entre los iguales (Cowie et al., 2002; Cremin, 2007; Hurst, 2001; Mental Health Foundation, 2002; Naylor y Cowie, 1999).

Algunos estudios han informado de evaluaciones externas, que incluyen resultados cuantitativos: Cowie (1998); Naylor y Cowie (1999); Cowie, Naylor, Talamelli, Chauhan y Smith (2002); Smith y Watson (2004); Cowie y Oztug (2008); Cowie, Hutson, Oztug y Myers (2008); DiBasilio (2008); Stacey (2009), y Houlston, Smith y Jessel (2011). Otros estudios han utilizado un diseño longitudinal con medidas pre y post test para conocer sus efectos: Andrés (2007); Del Barrio et al. (2011); Cowie y Olafsson (2001); Ellis, Marsh y Craven (2005); Houlston y Smith (2009); Lane-Garon y Richardson (2003); Menesini, Codecasa, Benelli y Cowie (2003); Peterson y Rigby (1999), y Sal nivalli (2001). A continuación se describen y analizan los resultados de estos estudios, considerando las tres dimensiones antes mencionadas.

13.4. RESULTADOS DE LOS SISTEMAS DE AYUDA ENTRE IGUALES

Resultados sobre los alumnos entrenados en la ayuda entre iguales: de modo general, el entrenamiento en la ayuda entre iguales se dirige al desarrollo de la escucha activa, así como la habilidad para responder de forma real y auténtica a las necesidades y sentimientos de aquellos que buscan ayuda. Los alumnos ayudantes necesitan ir más allá de la empatía hacia el otro y adoptar una postura racional para la resolución de problemas, de forma que los participantes puedan obtener algún tipo de solución o restitución ante su situación. En este punto las habilidades para una buena comunicación son esenciales. Los ayudantes deben demostrar a través de la elección de sus palabras, el tono de su voz, el ritmo de su discurso y su confianza, que creen

realmente que es posible encontrar una solución al problema. Lo ideal sería que también existiera algún tipo de supervisión y reuniones informativas en las que los ayudantes puedan procesar lo que hacen y tratar de forma colectiva los problemas que se encuentran. Sin embargo, en realidad, muchos de los sistemas de ayuda entre iguales carecen de una supervisión periódica por personal formado, generalmente debido a la falta de tiempo de los profesores que participan en la puesta en marcha de estos programas. Este es un aspecto importante, que debe preocuparnos.

Cowie (1998) realizó entrevistas pare recoger las experiencias de los alumnos ayudantes y el personal del centro que se ocupaba de los servicios de ayuda entre iguales. Entrevistó a 25 ayudantes y 9 profesores en 9 centros educativos del Reino Unido (2 centros de Educación Primaria y 7 centros de Educación Secundaria), en los que los sistemas de ayuda entre iguales se habían venido desarrollando al menos durante un año (rango de uno a cuatro años, media 2,4 años). En las entrevistas se preguntó acerca de los beneficios percibidos derivados de la ayuda entre iguales, tanto para los ayudantes como para la escuela en su conjunto. También se preguntó sobre los problemas con que se habían encontrado durante su funcionamiento y los modos en que estos habían sido solucionados, encontrándose que todos los entrevistados (tanto los profesores como los estudiantes) afirmaban que los ayudantes obtenían un beneficio personal por su participación en el proyecto. Los beneficios más repetidos fueron el incremento de la seguridad en sí mismos, el sentido de la responsabilidad y la creencia de que estaban contribuyendo de forma positiva al desarrollo diario del centro escolar. El 60 por 100 de los ayudantes informaron que estos beneficios surgieron directamente del entrenamiento recibido. Al mismo tiempo, los ayudantes dijeron que existía cierta burla y hostilidad por parte de los miembros del grupo de iguales a modo de «comentarios hostiles», «celos porque eran otros quienes recibían la atención» y «dudas acerca de la capacidad del sistema para ofrecer ayuda». Esto último desempeñó un papel importante a la hora de considerar las diferencias por género en relación con el número de chicos y chicas que formaron parte de las fases de reclutamiento, aplicación, entrenamiento y puesta en marcha. De hecho, la tasa de abandono entre los chicos que fueron reclutados para el programa fue alta, al parecer motivada por la «presión de otros chicos» (en el caso del profesor de Educación Secundaria) o por «los valores machistas del centro educativo» (en el caso de los ayudantes). Es importante señalar que los alumnos ayudantes eran supervisados semanalmente por la profesora a cargo del programa, cuya formación era la de orientadora. Como se ha señalado anteriormente, la intensidad del entrenamiento y la supervisión realizada durante su funcionamiento contrasta con la realizada en programas en los que los alumnos ayudantes se quejan de la falta de oportunidades para discutir los casos difíciles con un adulto (Smith y Watson, 2004).

En un estudio a gran escala, Naylor y Cowie (1999) preguntaron a 2.3 13 estudiantes de Secundaria y 234 profesores sobre sus experiencias y actitudes en relación con la ayuda entre iguales. La muestra estaba integrada por alumnos ayudantes, grupos de usuarios o usuarios potenciales del sistema, profesores implicados en la organización del servicio y también un grupo de profesores no implicados en el funcionamiento del programa. Los resultados mostraron que el 78 por 100 de los ayudantes decían haber desarrollado habilidades interpersonales y sociales durante su entrenamiento, entre las que destacaba la escucha activa. El 58 por 100 informó que, una vez que habían comenzado a prestar su ayuda a otros, habían sido capaces de demostrar que cuidaban de los compañeros que los necesitaban y fueron capaces de desarrollar su deseo altruista de combatir el bullying en sus centros.

Cowie, Naylor, Talamelli, Chauhan y Smith (2002), en un estudio realizado con 35 de los primeros 51 centros investigados, encontraron que los alumnos ayudantes valoraban la oportunidad de colaborar para resolver problemas reales en sus escuelas y también la posibilidad de haber recibido las habilidades y los medios para hacerles frente. Los ayudantes hablaron de forma favorable sobre la utilidad de las habilidades de comunicación que habían aprendido en el curso de entrenamiento, especialmente sobre «la escucha activa». Entre los beneficios personales que obtuvieron de su participación en estos programas destacan principalmente la escucha activa (100 por 100), la capacidad de empatizar con la persona que necesita ayuda (81 por 100) y la gratificante sensación de responsabilidad (74 por 100), por ejemplo, a la hora de contribuir a que el centro educativo fuera un lugar más seguro, así como la posibilidad de realizar cambios en el sistema de ayuda basándose en su experíencía. Frecuentemente comentaban que su participación en el programa los había llevado a elegir una profesión de cuidado o ayuda asistencial para sus estudios y carrera profesional. Estos autores encontraron también que los alumnos ayudantes de su estudio experimentaban cambios con el tiempo. En concreto, experimentaron cambios en la confianza en sí mismos y hablaban de una creciente identidad como ayudantes. Del mismo modo, también percibieron cambios tanto en el grado colmo en la trascendencia de la ayuda que los alumnos ayudantes recibían de otros, en relación con la calidad de la formación, la aprobación de los padres, el alcance y la importancia de la supervisión y la retroalimentación tanto de los usuarios reales colmo de los potenciales. Algunos de los chicos ayudantes vencieron sus reticencias relacionadas con los problemas de identidad de género y otros se las arreglaron para hacer compatible su deseo de ser «varonil» con su rol de ayudante.

Cowie y Olafsson (2000) analizaron el funcionamiento del sistema de ayuda entre iguales en un centro de Educación Secundaria del centro de Londres. El instituto se

encontraba en una zona en desventaja dentro del centro de la ciudad y tenía altos niveles de agresión. Aunque es inusual para un centro financiado por el Estado, los alumnos de este centro de Educación Secundaria eran del mismo sexo (chicos). En el estudio se entrevistó a los siete alumnos ayudantes y se administró un cuestionario sobre bullying antes de que el servi cio de ayuda entre iguales se pusiera en marcha y, también, siete meses y medio después. A pesar de las circunstancias extremadamente difíciles en las que los ayudantes trabajaban, los siete creían en las posibilidades de la ayuda entre iguales, y decían que esta tenía un impacto positivo sobre ellos, al permitirles asumir cierta responsabilidad en relación con el problema del bullying. Al mismo tiempo, todos ellos expresaron la necesidad de contar con un mayor número de ayudantes para atender a los 420 chicos del centro y se mostraron resignados ante el hecho de que muchas víctimas no buscaban ayuda por miedo a las represalias o para evitar la ansiedad derivada de ser vistos por los demás como débiles.

Smith y Watson (2004) recogieron datos de 20 centros en Inglaterra (10 centros de Educación Primaria, 10 centros de Educación secundaria) que habían participado en el entrenamiento proporcionado por el ChildLine in Partnership with Schools4 (CHIPS). Entrevistaron al director de cada centro y al coordinador del CHIPS; mantuvieron reuniones de grupo con los alumnos entrenados en la ayuda entre iguales; administraron cuestionarios centrados en el conocimiento que tenían sobre los sistemas de ayuda en el centro y también sobre sus opiniones acerca de su efectividad. Los cuestionaros los completaron 455 estudiantes de Educación Primaria y 379 estudiantes de Educación Secundaria (incluyendo 178 alumnos ayudantes), además de 109 profesionales de Educación Primaria y 95 de Educación Secundaria. Encontraron que, generalmente, los alumnos ayudantes se mostraban muy entusiasmados con el entrenamiento recibido y la ayuda puesta en práctica. Mientras que algunos de los ayudantes estaban bastante ocupados proporcionando ayuda, otros tenían poco que hacer en sus centros. Esto último era más habitual en los programas dirigidos a ayudar dentro del patio de recreo o aquellos más orientados a tratar problemas de adaptación. También se encontró que algunos de los ayudantes corrían el riesgo de ser asignados a la realización de tareas administrativas rutinarias, en lugar de prestar ayuda a sus iguales.

Houlston y Smith (2009) realizaron un estudio longitudinal durante un año en un centro de Educación Secundaria femenino en el que evaluaron los efectos de un programa de ayuda entre iguales, que fue implementado como parte de una intervención contra el bullying. Los resultados mostraron que los alumnos ayudantes valoraban de forma positiva el entrenamiento recibido y la adquisición de habilidades interpersonales y de comunicación. Los resultados de las pruebas pre y post test en los 14 alumnos ayudantes y en un grupo control con 14 estudiantes de la misma edad

revelaron que se había producido un incremento significativo de la autoestima de los ayudantes en comparación con la de los estudiantes del grupo control.

Andrés (2007) llevó a cabo un estudio longitudinal en dos centros de Educación Secundaria en una misma zona de España. El primer centro (centro experimental), con 778 estudiantes, contaba con un sistema de ayuda entre iguales para mejorar la convivencia, mientras que el segundo centro, con 462 estudiantes, no contaba con ningún sistema de ayuda y servía como grupo control para la comparación de resultados. La zona geográfica en la que se encontraban los centros tenía una gran afluencia de familias procedentes de otras culturas y, además, existía una preocupación creciente por los niveles de violencia tanto en el centro como en el contexto cercano. En el centro experimental los estudiantes en cada clase elegían qué compañeros deseaban para desempañar el rol de alumno ayudante. A estos estudiantes se los entrenaba para intervenir de forma directa en la resolución de conflictos entre compañeros, específicamente sobre cómo intervenir en casos de bullying y abuso de poder. El programa tuvo efectos positivos sobre el desarrollo social de aquellos que participaron como alumnos ayudantes. Las chicas mostraron mejoras significativas en las medidas de empatía, conducta prosocial, autoeficacia y habilidades de resolución de problemas. Los chicos, que comenzaron el programa con una media más baja en todas estas variables, también experimentaron avances aunque de un modo más lento.

Resultados sobre los usuarios de la ayuda entre iguales: Naylor y Cowie (1999), en un estudio con estudiantes de Educación Secundaria, hallaron que, de los 65 alumnos que fueron usuarios de los sistemas de ayuda entre iguales, el 82 por 100 lo consideró «útil» o «muy útil». El 82 por 100 también señaló que les dio fuerzas para afrontar el bullying. El 80 por 100 dijo que recomendarían el sistema a un amigo. Solo el 18 por 100 tuvo pensamientos negativos sobre el programa, señalando que no era «útil» o era «poco atractivo». Los usuarios argumentaron que el sistema de ayuda entre iguales era beneficioso porque proporcionaba a alguien que te escuchaba, que quienes lo solicitaron fueron ayudados para superar su problema y que, además, la existencia de un sistema de ayuda entre iguales indicaba que la escuela se preocupa por el bienestar de los estudiantes. En el estudio realizado dos años después, Cowie et al. (2002) confirmaron estos resultados. De modo general, el 87 por 100 de los estudiantes que habían sido víctimas del bullying dijeron que el sistema les resultó útil o muy útil. La razón argumentada más frecuente para ello era que el programa facilitaba que se pudiera hablar con un compañero.

Cowie y Olafsson (2001) entrevistaron a siete usuarios del servicio de ayuda entre iguales en un centro de Educación Secundaria con problemas graves. De los

entrevistados, cuatro encontraron que el servicio era útil y lo recomendarían a un compañero. Valoraban haber tenido a un compañero que escuchase sus problemas y encontraron útil contar con la protección de un alumno ayudante. Sin embargo, tres informaron que no se sentían más seguros en la escuela y se quejaban de que los agresores (bullies) no habían sido castigados por sus acciones.

Smith y Watson (2004), en su evaluación sobre los sistemas de ayuda entre iguales promovidos desde la organización ChildLine de Reino Unido, encon traron que el uso de estos servicios era diferente entre los centros, lo que a menudo dependía del rol desempeñado por los alumnos ayudantes y también de las horas que estos dedicaban al programa. En los centros de Educación Primaria el 22 por 100 los estudiantes lo habían utilizado al menos una vez y el 11 por 100 más de una vez. En los centros de Educación Secundaria, el 9 por 100 lo había utilizado una vez y el 8 por 100 más de una vez. El 44 por 100 de los usuarios en centros de Educación Primaria dijeron que el programa los había ayudado mucho, el 50 por 100 dijo que los había ayudado un poco y el 6 por 100 que no los había ayudado. En los centros de Educación Secundaria, el 47 por 100 informó que el programa los había ayudado mucho, el 42 por 100 dijo que los había ayudado un poco y el 11 por 100 que no los había ayudado. No hubo diferencias por género dentro de los centros de Educación Primaria en la utilidad que chicos y chicas conferían al programa, pero en los centros de Educación Secundaria más chicos que chicas dijeron que no los había ayudado (18 y 7 por 100, respectivamente). Cuando se les preguntó si utilizarían los sistemas de ayuda en caso de tener algún problema, el 75 por 100 de los usuarios en los centros de Educación Primaria dijeron que sí, el 23 por 100 dijeron que no estaban seguros y el 3 por 100 señalaron que no lo utilizarían. En los centros de Educación Secundaria el 67 por 100 dijo que sí lo utilizarían, el 22 por 100 que no estaban seguros y el 11 por 100 no lo utilizarían. No se dieron diferencias significativas entre los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria, ni tampoco entre chicos y chicas.

Houlston y Smith (2009) encontraron, en un centro solo femenino, que más del 30 por 100 de las estudiantes de edades comprendidas entre los once y doce años indicaron que habían utilizado el servicio de ayuda entre iguales al menos una vez, mientras que las de edades comprendidas entre los doce y trece años solo lo habían utilizado el 11 por 100. El 33 por 100 de las estudiantes del grupo de once-doce años indicaron que el servicio les había servido de «mucho», el 50 por 100 «un poco» y el 17 por 100 dijo que no los había ayudado. En el grupo de doce-trece años, nadie señaló que el programa los había ayudado «mucho», el 75 por 100 dijo que «un poco» y el 25 por 100 indicó que no les había ayudado.

DiBasilio (2008) encontró que la ayuda entre iguales utilizada para afrontar el

cyberbullying disminuía su incidencia, a la vez que hacía a los estudiantes más conscientes de los riesgos de este fenómeno. Se produjo, además, un incremento de los estudiantes que decían no participar en el cyberbullying. La disminución de estas conductas agresivas, según este autor, estaba relacionada con el hecho de que los alumnos ayudantes fomentaban la discusión en clase acerca de esta problemática y después informaban a los profesores de los problemas que habían observado durante la discusión. Los participantes en el estudio también informaron que eran reacios a contárselo a un adulto cuando eran víctimas de cyberbullying. Por el contrario, consideraban que los alumnos ayudantes desempeñan un papel muy importante en la prevención y el afrontamiento del cyberbullying.

Houlston et al. (2011) analizaron hasta qué punto los sistemas de ayuda entre iguales desarrollados en tres centros de Educación Secundaria ingleses mejoraba la percepción positiva que los estudiantes de once y doce años tenían del apoyo social proporcionado por los iguales, e incrementaban su autoestima. Observaron que la ayuda entre iguales mejoraba la percepción que los estudiantes tenían del apoyo social dado por otros estudiantes, pero esta no estaba relacionada con la mejora del apoyo proporcionado por los amigos cercanos y tampoco con el incremento de la autoestima. Sin embargo, encontraron evidencias de que los efectos de la ayuda entre iguales dependía de si los alumnos eran o no víctimas. Se encontró que esta ayuda mejoraba el bienestar psicológico de los alumnos acosados. Estos resultados indicaron que la ayuda entre iguales puede ser un factor de protección contra las consecuencias negativas de la victimización.

Resultados sobre el clima escolar o ethos: el estudio realizado en Inglaterra por Thompson y Smith (2011) encontró que los programas de amigos (buddy schemes) eran los más habituales, especialmente en la etapa de Educación Primaria, mientras que la tutoría entre iguales era el programa más utilizado en la etapa de Educación Secundaria. Los proyectos de ayuda entre iguales fueron los mejor valorados por considerar que tienen un efecto positivo como mecanismo de prevención. El estudio también evaluó la eficacia de un programa piloto gubernamental de tutoría entre iguales en el que 12 centros educativos, 41 profesionales y 223 estudiantes fueron entrevistados. Los centros que habían puesto en marcha programas impulsados por la Mentoring and Befrieding Foundation5 valoraron los recursos de formación para la tutoría entre iguales como buenos y efectivos. Con este programa el personal de los centros se sentía bien asistido durante el desarrollo del programa. Los resultados también mostraron la existencia de puntos controvertidos sobre la necesidad de actualizar los recursos para garantizar la protección de los estudiantes. Los centros que desarrollaban programas promovidos por la ChildLine in Partnership with Schools (CHIPS) evaluaron el entrenamiento de los alumnos ayudantes como

positivo aunque expresaban la necesidad de que se realizara un mayor seguimiento y una actualización de los recursos para la formación. Los centros de Educación Secundaria no encontraron interesante o suficientemente iriteractiva la formación en el programa y algunos talleres fueron descritos como contraproducentes. En los programas de cibermentores impulsados por Beatbullying, el entrenamiento fue calificado de bueno a muy bueno, y la página web en la que se desarrolla fue descrita como segura, valorando positivamente su supervisión. A pesar de ello, ya que los datos sobre su funcionamiento son controlados por Beatbullying, algunos centros no tenían una idea precisa sobre cómo el servicio había respondido a sus necesidades.

Por lo general, los informes de los alumnos y los profesores sobre estos programas, a menudo de naturaleza cualitativa, muestran su satisfacción con el desarrollo del proyecto, aunque hay algunas excepciones. Cowie et al. (2002) encontraron que los profesores pensaban que la reputación del centro en la comunidad local había mejorado gracias a la presencia del programa de ayuda entre iguales, que se entendía como un signo de preocupación por el bienestar de los estudiantes. La Fundación de Salud Mental (2002) desarrolló y evaluó sistemas de ayuda entre iguales en seis centros de Educación Secundaria y un centro de educación universitaria en Inglaterra. Los datos cualitativos están limitados a respuestas del personal de los centros a seis ítems (n = 34). El 61 por 100 del personal docente percibía que el sistema de ayuda entre iguales había reducido los incidentes de bullying. Grossman y Tierney (1998) llegaron a resultados similares en su evaluación del programa de tutoría entre iguales Big Brothers, Big Sisters en Estados Unidos.

Naylor y Cowie (1999) encontraron que tanto estudiantes como profesores opinaban que la existencia de un sistema de ayuda entre iguales era esperanzador. El sistema se percibía como beneficioso, incluso por estudiantes que no lo habían utilizado. Sin embargo, el hecho de que algunos estudiantes y profesionales del centro no supieran que el programa se estaba desarrollando indicaba que existían deficiencias en la publicidad del servicio y también problemas en los mecanismos que habían puesto en marcha para reclutar a nuevo personal docente, nuevos alumnos o personal clave como supervisores durante la hora de la comida. Cowie et al. (2004) encontraron dificultades para mantener el impulso de un programa de ayuda entre iguales en un centro con altos niveles de agresión y tensión racial. Los alumnos ayudantes percibían que la pobre comunicación y la falta de compromiso, tanto del personal docente como de los estudiantes, eran aspectos importantes que frenaban el éxito del programa.

Naylor y Cowie (1999) informaron que los sistemas de ayuda entre iguales no parecían reducir el bullying, ya que su incidencia era similar a la encontrada en otros

centros donde no se desarrollaban estos programas. Sin embargo, los usuarios del programa indicaron que el desarrollo de un sistema de ayuda entre iguales reducía el impacto negativo del bullying sobre las víctimas y hacía que estas fueran menos reticentes a informar sobre lo que les ocurría. Este último resultado se debía a que tanto los usuarios corno otros estudiantes creían que los compañeros podían detectar el bullying mucho antes de lo que lo hacían los adultos. En cualquier caso, la ayuda entre iguales no está diseñada para reducir el bullying, pero los resultados parecen mostrar que alivia sus efectos negativos.

Lane-liaron y Richardson (2003) estudiaron el impacto de un programa de mediación entre iguales sobre el clima escolar en una muestra de 300 estudiantes pertenecientes a centros de Educación Primaria de Estados Unidos. Tanto los mediadores como los no mediadores percibían que el clima escolar había ganado en seguridad una vez aplicado el programa de mediación. Los estudiantes que estaban de acuerdo o muy de acuerdo con que se sentían más seguros en el centro ascendieron del 56 por 100 (en 1999) al 66 por 100 (en 2001). Las respuestas a los ítems «otros estudiantes me tratan con respeto en la escuela y siento que pertenezco a este lugar» se incrementaron del 47 al 58 por 100, durante ese mismo período.

Smith y Watson (2004) encontraron que casi todo el personal docente (94 por 100) y una mayoría significativa de estudiantes (72 por 100) creían que la implantación en el centro de un programa de ayuda entre iguales había sido una buena idea. La ayuda de los estudiantes era mayor entre las chicas de Educación Primaria (82 por 100) y menor entre los chicos de Educación Secundaria (59 por 100). En general, las conductas de ayuda fueron mayores entre aquellos que habían sido entrenados en los métodos de ayuda entre iguales (90 por 100), y también entre los que habían utilizado estos sistemas (84 por 100). Solo un 4 por 100 de los estudiantes se oponían a su implementación (se produjo mayor oposición entre los chicos de Educación Secundaria, con un 7 por 100). Ni un solo miembro del personal expresó que el programa fuera una mala idea. Al contrario, muchos profesores concluyeron que gracias a la ayuda entre iguales el ambiente del centro era más seguro. Además, a pesar de la falta de evidencias objetivas, el profesorado indicaba con cierta frecuencia que se producía una reducción de los incidentes de bullying menos graves, ya que después del desarrollo del programa los estudiantes eran más capaces de resolver estas situaciones por sí solos de modo pacífico. Los estudiantes más vulnerables también eran identificados con más facilidad, en parte debido a la mayor conciencia del resto de estudiantes y también como consecuencia de la red de apoyo creada por el programa, a través de la que estos alumnos podían ser ayudados más rápidamente. Cuando a los participantes en el estudio se les preguntó si el sistema de ayuda entre iguales estaba ayudando a reducir el bullying en el centro, el 52 por 100 de los

docentes y el 43 por 100 de los estudiantes afirmaron que sí. Sin embargo, alrededor del 45 por 100 de todos los participantes no estaban seguros, mientras que el 11 por 100 de los estudiantes (mayor entre los chicos de Educación Secundaria con un 19 por 100) y un 3 por 100 de los docentes dijeron que no contribuía a la reducción del bullying.

Houlston y Smith (2009) encontraron que la mayoría de los docentes en un centro femenino de Educación Secundaria pensaba que tener un programa de ayuda entre iguales en el centro era una buena idea (79 por 100 de 34 respuestas). El 62 por 100 pensaba que era útil en la reducción del bullying. En la misma línea, más de la mitad de los estudiantes también pensaban que los sistemas de ayuda entre iguales era positivos, aunque se encontró una diferencia significativa de acuerdo con la edad (el 74 por 100 de los chicos entre los once y doce años pensaban que era una buena idea, mientras que el 53 por 100 pensaba lo mismo entre los doce y trece años y el 51 por 100 entre los trece y los catorce años). Un número reducido de estudiantes en cada uno de los grupos (5-8 por 100) expresaron que el programa no era una buena idea. En cuanto a la creencia sobre la utilidad del sistema de ayuda entre iguales para la reducción del bullying, también aparecieron diferencias significativas de acuerdo con la edad. Esta creencia fue mayor en el grupo de once y doce años, con un 28 por 100 de los estudiantes indicando que era útil. Un mayor número de estudiantes en cada uno de los grupos no tenían claro que el sistema de ayuda entre iguales ayudaba a la reducción del bullying (44-70 por 100), y una minoría importante (16-38 por 100) pensaba que no reducía su incidencia.

Los resultados expuestos hasta el momento proceden de investigaciones realizadas en centros que estaban implementando un programa de ayuda. Cabría preguntarse si estos resultados se mantienen cuando se realizan comparaciones con centros que no están desarrollando estos programas. Cowie, Hutson, Oztug y Myers (2008) realizaron un estudio en el que se comparaba dos centros de Educación Secundaria que contaban con un programa de ayuda entre iguales, con otros dos centros que no tenían estos sistemas. La población del estudio para el conjunto de los centros estaba compuesta aproximadamente por 900 estudiantes. Los resultados mostraron que los estudiantes en los centros en los que no había programas de ayuda entre iguales informaban que se sentían menos seguros en los baños, en el patio, en los pasillos y en las aulas que sus compañeros de los centros en los que existía la ayuda entre iguales. No obstante, dentro de los centros con ayuda entre iguales aparecieron diferencias significativas en la percepción de seguridad entre la minoría de estudiantes que no conocía el programa y los estudiantes que sí lo conocían. Los primeros se sentían más seguros durante las clases, percibían el centro como un lugar más amigable y estaban significativamente menos preocupados ante la posibilidad de

ser acosados. Estos estudiantes encontraban, además, menos dificultades para comunicarse con otros cuando algo malo ocurría en el centro.

Un pequeño número de estudios han utilizado una metodología pre y post test para conocer los efectos de estos programas, por ejemplo, sobre los niveles de victimización. Dos de estos estudios han evaluado el efecto de las intervenciones dirigidas por estudiantes. En el primero de ellos, Peterson y Rigby (1999) midieron los niveles de victimización durante un período de dos años en los cuatro primeros cursos de Educación Secundaria de un centro australiano en el que se había desarrollado una intervención multifacética, que incluía actividades dirigidas por los propios estudiantes y un sistema de ayuda entre iguales. Los resultados mostraron que no se había producido una disminución de los niveles de victimización a nivel general pero sí una interacción significativa de acuerdo con el grupo de edad. En concreto, los resultados post-test indicaban que la victimización había disminuido en el grupo de doce a trece años, pero había aumentado en el grupo de catorce a quince años.

El segundo estudio realizado por Sahnivalli (2001) indagó sobre los efectos a pequeña escala de una intervención realizada por estudiantes (ocho alumnos ayudantes) durante una semana en un centro de Educación Secundaria finlandés. Estudiantes entre los trece y los quince años participaron en la intervención. En el grupo de estudiantes más joven (trece-catorce años) los resultados fueron positivos (reducción de los niveles de victimización, informada tanto por uno mismo como por los iguales), pero con los estudiantes más mayores (catorcequince años) no se encontraron los mismos resultados ni entre las chicas ni entre los chicos. Sí que se produjeron modificaciones en el deseo de las chicas por combatir el bullying. Sin embargo, entre los chicos, aumentaron las actitudes a favor del bullying. No obstante, la intervención tuvo una duración muy corta y no se contaba con un grupo control para la comparación de los resultados.

Por otro lado, Cowie y Olafsson (2001) administraron un cuestionario sobre bullying en un centro de Secundaria con altos niveles de violencia antes de la introducción de un servicio de ayuda entre iguales y siete meses y medio después de su puesta en marcha. La alta tasa de bullying sufrió pocos cambios durante el período en que el programa estuvo operativo. Los estudiantes estimaron que el número de víctimas en su propia clase era de 2,64 en noviembre y 2,63 en el siguiente junio. El número de agresores estimados en noviembre fue de 2,39 y 2,46 en junio. Cuando se les preguntó con qué frecuencia los profesores, los alumnos ayudantes y otros estudiantes trataron de impedir que alguien fuera acosado, la estimación que los estudiantes realizaron sobre los tres colectivos fue menor en junio a la realizada en el mes de noviembre anterior. Como aspecto positivo encontraron que el número de

alumnos que no informaba a otras personas de que estaba siendo acosado disminuyó del 39 por 100 en el mes de noviembre al 30 por 100 en el mes de junio. Paralelamente, el número de víctimas que había comunicado su situación a profesores, alumnos ayudantes o familiares se incrementó de noviembre (n = 12) a junio (n = 18). Los autores del estudio concluyeron que no era realista esperar que un pequeño número de alumnos ayudantes pudieran solucionar las situaciones de bullying en un contexto tan difícil, especialmente cuando no existían muchas evidencias de que los adultos estuvieran supervisando, controlando y apoyando la intervención, asegurando así su mantenimiento en el tiempo. El personal del centro parecía no aplicar sanciones contra los agresores que habían sido identificados gracias al trabajo de los ayudantes, lo que fue valorado de forma negativa tanto por los usuarios del programa como por los otros estudiantes.

Houlston y Smith (2009), en un estudio realizado en un centro de Educación Secundaria femenino, emplearon una metodología pre y post test para conocer las diferencias en la incidencia del bullying y, también, la percepción que sobre esta problemática tenían 416 estudiantes en los tres primeros cursos. Los resultados no arrojaron cambios significativos en los niveles de victimización. Sin embargo, los estudiantes creían que el bullying había disminuido y aumentó su percepción de que el centro estaba poniendo medidas para atajar esta problemática. Estas mejoras fueron más evidentes para los estudiantes del primer curso de Educación Secundaria.

Tres estudios incluyeron en sus evaluaciones clases que no habían formado parte del programa de ayuda entre iguales, con el objetivo de comparar los niveles de bullying con aquellas clases que contaban con uno de estos programas. Menesini et al. (2003) analizaron los efectos de un programa centrado en el aula durante el período de un año (de octubre a mayo) dirigido a estudiantes de entre los once a quince años en dos centros educativos de Italia. En los dos centros, nueve clases formaban parte del programa y cinco clases no. Las clases con el programa, en comparación con las otras, mostraron una disminu ción en los roles de agresor y observadores dentro de la dinámica de bullying y un incremento mínimo de los roles de reforzadores y asistentes del agresor, especialmente para los chicos. No se produjeron cambios significativos en los roles de víctimas o defensores, aunque ambos roles aumentaron en los estudiantes del grupo de once a doce años. Los resultados sobre las actitudes ante el bullying revelaron un aumento del rechazo hacia esa conducta entre los alumnos del grupo de once a doce años.

Ellis, Marsh y Graven (2005) evaluaron los efectos de un programa de ayuda entre iguales en estudiantes de primer curso de Educación Secundaria en tres centros australianos. Los estudiantes de primer curso fueron comparados con los estudiantes

que habían ingresado en el centro un año antes de que se pusiera en marcha el programa de ayuda. Los estudiantes que contaban con el programa mejoraron su autoconcepto, y las actitudes favorables a los agresores fueron menores en comparación con las del grupo control. Los resultados se mantuvieron en el tiempo, pero no hubo cambios significativos en las actitudes a favor de la víctima o en la autoestima a nivel global. Este estudio no evaluó los niveles de bullying.

El estudio longitudinal en dos centros españoles realizado por Andrés (2007) mostró que profesores y estudiantes del centro, que contaba con un sistema de ayuda entre iguales, pensaban que la convivencia había mejorado en el centro durante el período de la intervención. Sin embargo, aunque los problemas de exclusión social se redujeron en este centro, la tasa de bullying físico se incrementó del mismo modo que lo hicieron los conflictos agresivos.

13.5. DISCUSIÓN SOBRE LOS RESULTADOS

En primer lugar se consideran los resultados que se han encontrado hasta el momento en relación con las tres principales características de los sistemas de ayuda entre iguales, que se han comentado a lo largo del capítulo. Se analiza de forma específica cómo estos resultados se relacionan con el modo en que los sistemas de ayuda funcionan. Se discuten, a continuación, los aspectos a los que la investigación futura necesita responder y las implicaciones para la práctica atendiendo al estado actual de la cuestión.

Resultados sobre los estudiantes entrenados en la ayuda entre iguales: el beneficio que los sistemas de ayuda tienen para los alumnos ayudantes es el resultado más claro que muestra la investigación. Existen evidencias de que mejora la autoestima, aumentan las habilidades sociales y de comunicación, mejora la empatía, se fomenta el sentido de responsabilidad y se hace que los ayudantes sientan que están realizando una labor importante para el centro educativo. Casi todos los estudios revisados han descrito estos mismos resultados. Dichos beneficios probablemente sean el producto de la calidad de la formación recibida (en la mayoría de los estudios citados los alumnos ayudantes calificaron su formación como muy positiva), la supervisión continua y la práctica de habilidades, generalmente, valoradas por otros estudiantes y también por el centro educativo.

No obstante, estos resultados positivos no impiden que haya problemas para los alumnos ayudantes. Se han identificado principalmente dos: el desequilibrio de género y la inquietud o ansiedad que genera la falta de uso del sistema. De hecho, algunos ayudantes informan que experimentan ansiedad ante su papel dentro del sistema. Este hecho es más común entre los chicos de Educación Secundaria, que

tienden a tener menos actitudes positivas hacia los sistemas de ayuda entre iguales (Smith y Watson, 2004). En general, se ha informado que es más sencillo reclutar a chicas que a chicos como alumnos ayudantes. Naylor y Cowie (1999) señalaron que los chicos son perfectamente capaces de demostrar las cualidades que un ayudante debe tener aunque, a menudo, optarán por no involucrarse en los sistemas de ayuda si las circunstancias en las que se produce su implicación pueda amenazar su percepción de lo que es ser varonil. Una explicación de este resultado podría encontrarse en las representaciones de masculinidad y feminidad transmitidas por los padres, los iguales o los medios de comunicación. Desde este punto de vista, un aspecto importante es reconsiderar la elección de los ayudantes (por ejemplo, preguntarse si deberían existir cuotas para chicos y chicas) y contar con alumnos ayudantes entre los chicos con mayor estatus en el grupo de iguales, que ayuden a promocionar y publicitar el sistema de ayuda entre iguales.

Por último, es importante remarcar que los alumnos ayudantes valoran en mayor medida su papel si pueden poner en práctica sus propias habilidades. Corren el riesgo, por ejemplo, de que nadie vaya a los «bancos de amigos» en el patio de recreo, o a las clases donde se proporciona la ayuda, por el miedo a ser estigmatizado. Puede ocurrir, además, que se les planteen a los ayudantes tareas rutinarias cuando son asignados a grupos de tutoría. Estos malos usos deberían ser evitados. Los ayudantes o quienes entablan amistad con aquellos que los necesitan deben desempeñar un papel más activo en la organización de juegos y actividades, haciendo más atractivo el programa para los ayudantes y facilitando que los estudiantes más tímidos o que están siendo acosados puedan obtener la ayuda de un modo menos patente para el resto de compañeros. Los sistemas de ayuda pueden utilizar la intranet del centro, o pueden estar orientados a proporcionar apoyo en distintas áreas (académica e interpersonal), evitando el riesgo de estigma para aquellos que la buscan (Cartwright, 2005; Cowie y Hutson, 2005; Smith y Watson, 2004).

Resultados sobre los usuarios de la ayuda entre iguales: la mayoría de los usuarios de estos sistemas consideran que son útiles. El grado de utilidad varía entre las distintas investigaciones realizadas, pero la mayoría volvería a utilizar el servicio y lo recomendaría a un amigo que lo necesitara. No obstante, una minoría que se sitúa entre el 6 por 100, encontrado por Smith y Watson (2004), y el 18 por 100 por Naylor y Cowie (1999), informa que no lo considera útil. Dicha minoría fue más elevada en la investigación de Cowíe y Olafsson (2001), en la que encontraron que tres de cada cuatro no pensaban que el sistema fuese efectivo. Faltan evidencias sobre cómo el uso de la ayuda entre iguales ayuda a disminuir las experiencias de bullying. Además, es necesario conocer por qué las experiencias de algunos alumnos dentro del sistema han sido negativas. Otros estudiantes argumentan que la actitud de algunos ayudantes

no es la idónea y lo atribuyen a la falta de seguimiento en los casos de bullying. Estos problemas se podrían solucionar con una buena formación y supervisión de los alumnos ayudantes, así como con una integración del sistema dentro de las iniciativas contra el bullying, que deben formar parte de la cultura escolar general.

Resultados sobre el clima escolar o ethos: los resultados sobre el impacto de la ayuda entre iguales en el clima escolar son más indirectos, si los comparamos con los resultados sobre los beneficios que reportan a alumnos ayudantes y usuarios. Una gran mayoría del personal de los centros y también de los estudiantes opina que estos programas tienen efectos positivos sobre las relaciones interpersonales y las tasas de bullying, aunque otros muchos no están seguros de sus efectos. Existen informes puntuales sobre los beneficios que el programa ha tenido para algunos de los alumnos que forman parte de él, pero faltan datos más generales obtenidos a través de medidas más objetivas, ya que no son muchos los estudios que han realizado una evaluación rigurosa.

De entre estos estudios, ninguno ha encontrado resultados positivos a nivel general. Menesini et al. (2003) y Ellis, Marsh y Craven (2005) informaron de resultados positivos. Sin embargo, los primeros desarrollaron un programa que, en lugar de atender al centro en su conjunto, se centró en algunas clases, mientras que los segundos no evaluaron los niveles de bullying. Los estudios realizados por Peterson y Rigby (1999) y Salmivalli (2001) analizaron intervenciones que habían sido dirigidas por estudiantes. Tras su análisis informaron de resultados tanto positivos como negativos, con diferencias de acuerdo con la edad del grupo examinado. De forma global encontraron que los estudiantes más jóvenes experimentaron cambios más positivos y esto mismo encontraron también Andrés (2007) y Del Barrio et al. (2011). Cowie, Hutson, Oztug y Myers (2008) señalaron que los estudiantes que desconocían que sus centros habían puesto en marcha un sistema de ayuda entre iguales estaban significativamente más preocupados ante la posibilidad de ser acosados que los estudiantes que conocían el programa. Aunque no encontraron diferencias en relación con una mayor percepción de seguridad en los pasillos, baños o el patio del recreo, los estudiantes que conocían el programa se sentían significativamente más seguros en las clases y describían sus centros como un lugar agradable. Por otra parte, Cowie y Olafsson (2001) informaron que se produjo un ligero incremento de bullying tras la implantación de un programa de ayuda, pero no contaban con un grupo control con el que comparar este resultado. El hecho de que el bullying se mantuviera estable durante el período de desarrollo del programa dentro del centro (recordamos que el centro tenía muchos problemas) podría indicar que la ayuda entre iguales, más que introducir algún cambio en la situación previa, impide que esta empeore. Finalmente, Houlston y Smith (2009) no encontraron que el

sistema de ayuda modificase el número de agresores y víctimas dentro del centro, a pesar de que la percepción general era que se había producido un cambio positivo tras la implantación del programa.

En general, los resultados muestran que los sistemas de ayuda entre iguales son conocidos por la mayoría de los estudiantes (en términos de cómo funcionan y cómo utilizarlos) y son vistos de un modo favorable. Sin embargo, existen evidencias de que una minoría importante de alumnos siguen sin tener conocimiento de estos programas y de que estos mismos estudiantes se sienten significativamente más inseguros en los centros, están más preocupados ante la posibilidad de ser acosados y que son más reticentes a compartir con alguien sus problemas (Cowie, Hutson, Oztug y Myers, 2008). La mayoría de los estudiantes (incluidos los chicos de Educación Secundaria) se muestran contrarios al bullying, y ven los sistemas de ayuda entre iguales como una buena idea. No obstante, otros estudiantes (presumiblemente muchos de los que perpetran el bullying) se muestran escépticos o reticentes ante estos programas (Smith y Watson, 2004; Andrés, 2007). Roberts, Liabo, Lucas, DuBois y Sheldon (2004) argumentan que la tutoría entre iguales puede tener problemas para llegar hasta ciertos jóvenes con dificultades.

De forma específica, son pocas las evidencias objetivas que nos permiten conocer de manera precisa sus efectos sobre el clima escolar, los vínculos con el centro y la percepción de seguridad dentro de él. En relación con los niveles de bullying, generalmente el personal del centro y los estudiantes han informado de un cambio positivo con respecto a esta problemática, aunque faltan datos pre y post test que utilicen medidas más objetivas.

Problemas que afectan al éxito de los sistemas de ayuda entre iguales: el grado en que las estrategias de ayuda entre iguales hayan sido integradas en la política o en el clima del centro es a menudo un factor que contribuye a su éxito. De los estudios revisados, los centros que publicitan el sistema a través del uso de asambleas, boletines, pósteres y presentaciones consiguen que el programa sea más aceptado por los estudiantes. En estos centros, los alumnos ayudantes alcanzan un mayor respeto y credibilidad de los compañeros. Sin embargo, no es frecuente que se produzcan colaboraciones entre los centros que cuentan con estos programas a la hora de compartir conocimientos, experiencias y ejemplos de buenas prácticas. En esta línea, pocos centros fomentan oportunidades para que los alumnos ayudantes compartan sus ideas con estudiantes de otros centros. Junto a ello, existe poca continuidad entre los programas desarrollados en Educación Primaria y Educación Secundaria, cuando los centros de esta última etapa podrían aprovechar las habilidades adquiridas por los alumnos ayudantes provenientes de Educación Primaria.

El apoyo activo del director u otra figura de la dirección también parece ser un factor crucial, ya sea directa o indirectamente. Esto facilita tiempo y recursos a los coordinadores dedicados al programa, para que de forma regular puedan supervisar a los alumnos ayudantes. Al reducir la presión y las responsabilidades de los coordinadores, estos podrían realizar una supervisión diaria del programa, además de proporcionar apoyo y formación continua a los alumnos ayudantes. Además, crear la conciencia de que los ayudantes están ahí para paliar los problemas de otros estudiantes contribuye a la construcción social del centro como un lugar seguro.

Dada la amplia evidencia del impacto positivo del entrenamiento en la ayuda entre iguales sobre los jóvenes que participan de él, puede argumentarse que es importante proporcionar formación adicional sobre cómo hacer frente a los agresores dentro de la dinámica del bullying y también sobre cómo afrontar la apatía de los espectadores de este fenómeno, junto al refuerzo de otras habilidades ya consideradas como la escucha activa y la empatía. Es importante potenciar el uso de diversas estrategias de ayuda, para que los centros y sus alumnos consigan crear y mantener un ambiente social y de aprendizaje amistoso y seguro.

junto 'a ello, habría que ampliar la formación al mayor número posible de jóvenes. La investigación sobre los programas de ayuda ha demostrado que la formación de un pequeño número de mediadores no previene la violencia y no alcanza los resultados esperados. Sin embargo, a medida que crece el número de mediadores, en proporción a la población del centro, los efectos sobre el clima escolar son mayores (Lane-Garon y Richardson, 2003). En otras palabras, el grado en que la ayuda entre iguales está disponible mejora sus resultados.

13.6. SUGERENCIAS PARA LA INVESTIGACIÓN FUTURA

En la actualidad contamos con suficiente información que nos deja entrever los posibles resultados, beneficios y dificultades de los sistemas de ayuda entre iguales dentro de los centros educativos. Hemos propuesto tres áreas principales de resultados, con subdivisiones dentro de cada una de ellas. Las evidencias sobre sus efectos son más claras en las dos primeras áreas (beneficios para los alumnos ayudantes y usuarios) que en la última área (beneficios para el clima escolar, incluyendo las relaciones entre iguales y el bullying). No obstante, en las tres áreas todavía hay margen para realizar investigaciones más objetivas y focalizadas.

Se deberían realizar más estudios de corte cuantitativo, con diseños pre y post test, midiendo aspectos relacionados con las habilidades de los ayudantes, las experiencias de los usuarios, los problemas de relaciones interpersonales atendiendo al bullying y el clima escolar. Esta aproximación cuantitativa no ha sido la más característica del

área, con la excepción de la media docena de estudios revisados que tienen sus deficiencias.

Los sistemas de ayuda entre iguales se ejecutan junto con otras iniciativas contra el bullying. Sin embargo, los grupos control que se utilizan para comparar el efecto de esta iniciativa (por ejemplo, estudiantes a los que se entrena con posterioridad a la evaluación de un programa, o estudiantes que no son usuarios de los sistemas de ayuda entre iguales) pueden no ser completamente equivalentes. El hecho de no contar con evidencias objetivas más allá de las proporcionadas por los informes de quienes participan del sistema (informes que están expuestos a los sesgos del autoinforme y a la deseabilidad social de las respuestas) puede estar contribuyendo a que los beneficios del sistema de ayuda sigan siendo poco convincentes para los escépticos.

Desde luego, no abogarnos por un cambio de los enfoques experimentales de carácter cuantitativo. Sin embargo, precisamente a causa de sus propias debilidades, estos métodos deben ser complementados con métodos cualitativos y estudios de caso, que ofrezcan un mejor diagnóstico de los procesos y la complejidad de las interacciones en los centros educativos y también en otros contextos (Smith, 2003).

Otra sugerencia es la de implicar a los propios jóvenes como investigadores (Greene y Hogan, 2005). En la pasada década se produjo un cambio dentro de nuestra cultura en el modo en que los niños eran percibidos. Este cambio se constata en las políticas puestas en marcha para mejorar los derechos del niño. El derecho del niño a participar en la toma de decisiones se establece en el artículo 12.1 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (United Nations, 1991), donde se recomienda que «las opiniones de los niños se tengan debidamente en cuenta, de acuerdo con la edad y la madurez del niño». Ello nos hace regresar a las cuestiones morales planteadas en la introducción de este capítulo. La información recogida desde una aproximación cualitativa acerca de los alumnos ayudantes mostró que los estudiantes que observan cómo sus compañeros son maltratados y acosados afrontan diversos dilemas morales. La ayuda entre iguales parece dar sentido a los deseos altruistas de los jóvenes para hacer frente a injusticias como el bullying y la exclusión social en el contexto escolar. Esta es la postura moral adoptada por aquellos observadores que - al contrario que la mayoría silenciosa - están dispuestos a demostrar públicamente su actitud en contra de la injusticia (Cowie y Hutson, 2005).

La investigación disponible ofrece grandes posibilidades para poner en marcha iniciativas de ayuda entre iguales. Del mismo modo, los resultados hasta el momento señalan la importancia de realizar estudios más completos sobre la eficacia de este tipo de intervenciones, en las que se puede solicitar la participación de los jóvenes en

la evaluación de sus éxitos y fracasos.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRÉS, S. (2007), Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia en la escuela: evaluación de una intervención, tesis doctoral no publicada, Madrid, Universidad Autónoma.

BANERJEE, R., ROBINSON, C. y SMALLEY, D. (2010), Evaluation of the Beatbullying Peer Mentoring Programme. Reportfor Beatbullying, University of Sussex.

CARrvRIGuT, N. (2005), «Setting up and sustaining peer support systems in a range of schools over 20 years», Pastoral Care in Education, núm. 23, págs. 45-50.

CowIE, H. (1998), «Perspective of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying», Educational Research and Evaluation, núm. 4, págs. 108-125.

COWIE, H. (2011)1 «Peer support as an intervention to counteract school bullying: Listen to the children», Children y Society, núm. 25, págs. 287-292.

CowiE, H., BOARDMAN, C., DAWKINS, J. y JENNIFER, D. (2004), Emotional Health and Well-being: A Practical Guide for Schools, Londres, Sage.

CowIE, H., y HUTSON, N. (2005), «Peer support: a strategy to help bystanders challenge school bullying», Pastoral Care in Education, núm. 23, págs. 40-44.

CowmE, H., HuTSON, Ñ., OZTUG, O. y MYERS, C. (2008), «The impact of peer support schemes on pupils' perceptions of bullying, aggression and safety at school», Emotional and Behavioural Difficulties, núm. 13, págs. 63-71.

CowIE, H. y JENNIFER, D. (2067), Managing School Violence: A Whole School Approach to Good Practice, Londres, Paul Chapman.

-(2008), New Perspectives on Bullying, Maidenhead, Open University Press.

COWIE, H., NAYLOR, PP, TALAMELLI, L., CHAuHAN, P. y SMin-i P K. (2002), «Knowledge, use of and attitudes towards peer support», Journal ofAdolescence, núm. 25, págs. 453-467.

CowIE, H. y OLAFSSON, R. (2001), «The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression», School Psychology

International, núm. 21, págs. 79-95.

COWIE, H. y OzTUG, O. (2008), «Pupils' perceptions of safety at school», Pastoral Care in Education, núm. 26, págs. 59-67.

CowIE, H. y WALLACE, P. (2000), Peer Support in Action, Londres, Sage.

CREMIN, H. (2007), Peer Mediation, Londres, Open University Press.

DEL BARRIO, C., BARRIOS, A., GRANIZO, L., VAN DER MEULEN, K., ANDRÉS, S. y GUTIÉRREz, H. (2011), «Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en us instituto madrileño», European Journal of Education and Psychology, núm. 4, págs. 5-17.

DIBASIEIO, A. (2008), Reducing Bullying in Middle School Students through the Use of Peer Leaders, unpublished Masters thesis, University of Chicago, Illinois.

ELLIS, L. A., MARSH, H. W. y CRAVEN, R. G. (2005), «Navigating the transition to adolescente and secondary school: A critical evaluation of the impact of peer support», The New Frontiers of Self Research, Information Age Publishing, págs. 323-349.

FERNÁNDEZ, I., VILLAOSLADA, E. y FUNES, S. (2002), Conflicto en el Centro Escolar, Madrid, Catarata.

GREENE, S. y HOGAN, S. (eds.) (2005), Researching Children's Experience, Londres, Sage.

GROSSMAN, J. P. y TIERNEY, J. P. (1998), «Does mentoring work? An impact study of the Big Brothers, Big Sisters program», Evaluation Review, núm. 22, págs. 403-425.

HOULSTON, C. y SMITH, P. K. (2009), «The impact of a peer counselling scheme in an all girl secondary school», British Journal of EducationalPsychology, núm. 79, págs. 69-86.

HOUISTON, C., SMITH, P. K. y JESSEL, J. (2009), «Investigating the extent and use of peer support initiatives in English schools», EducationalPsychology, núm. 29, págs. 325-344.

-(2011), «The relationship between use of school-based peer support initiatives and the social and emotional well-being of bullied and non-bullied students», Children

and Society, núm. 25, págs. 293-305.

HURST, T. (2001), «An evaluation of an anti-bullying peer support programme in a (British) secondary school», Pastoral Care in Education, núm. 19, págs. 10-14.

HUTSON, N. y CowIE, H. (2007), «Setting an e-mail peer support scheme», Pastoral Care in Education, núm. 25, págs. 12-16.

JENNIFER, D. y COWIE, H. (2008), «Engaging children and young people actively in research», en K.Bryan (ed.), Communication in Healthcare, Londres, Peter Lang, págs. 135-164.

LAME-GARON, P. y RICHARDSON, T. (2003), «Mediator mentors: improving school climatenurturing student disposition», Conflict Resolution Quarterly, núm. 21, págs. 47-69.

MENESINI, E., CODECASA, E., BENELLI, B. y COWIE, H. (2003), «Enhancing children's responsibility to take action against bullying: evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools», Aggressive Behavior, núm. 29, págs. 1-14.

MENTAL HEALTH FOUNDATION (2002), Peer Support: Someone to Turn to. An Evaluation report of the Mental Health Foundation Peer Support Programme, Londres y Glasgow, Mental Health Foundation.

NAYLOR, P. y COWIE, H. (1999), «The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils», Journal of Adolescente, núm. 22, págs. 467-479.

PETERSON, L. y R GBY, K. (1999), «Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers», Journal of Adolescente, núm. 22, págs. 481-492.

ROBERTS, H., LiABO, K., LucAs, P, DuBois, D. y SHEL.DON, A. (2004), «Mentoring to reduce antisocial behaviour in childhood», British Medical Journal, núm. 328, págs. 512-514.

RoSENROLL, D. (1989), «A practitioner's guide to peer counselling research issues and dilemmas», Canadian Journal of Counselling, núm. 23, págs. 75-92.

SALMIVALLI, C. (2001), «Peer-1ed intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited?», Educational Research, núm. 43, págs. 263-278.

SALMIVALLI, C., LAGERSPETZ, K., BJóRKQVIST, K., OSTERMAN, K. y KAUKIAINEN, A. (1996), «Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group», Aggressive Behavior, núm. 22, págs. 1-5.

SMITH, P. K. (2003), «Violente in schools: An overview», en P.K.Smith (ed.), Violente in Schools: The Response in Europe, Londres, Routledge, págs. 1-14.

SMITH, P. K. y SAMARA, M. (2003), Evaluation of the DfES Anti-Bullying Pack. Research Brief No. RBX06-03. DfES, Londres.

SMITH, P. K. y WATSON, D. (2004), Evaluation of the CHIPS (ChildLine in Partnership with Schools) Programme, Research report RR570, DfES publications, PO Box 5050, Sherwood Park, Annesley, Nottingham NG15 ODJ.

STACEY, E. (2009), «Research into cyberbullying: student perspectives on cybersafe learning environments», Informatics in Education, núm. 8, págs. 115-130.

THOMPSON, F. y SMITH, P. K. (2011), The Use and Effectiveness of Antt-hullying Strategies in Schools, DFE-RR098.

2 Playgrounds Association es una ONG de Hong Kong cuya misión es la de facilitar un desarrollo saludable de jóvenes y niños. Literalmente, significa «Asociación de las zonas de juego», haciendo referencia a todas las instalaciones en parques o zonas públicas construidas por el gobierno para el ocio de los jóvenes. (N. del T)

s El sistema de asignación de los estudiantes de cada grupo o clase es similar al español. (N. del T).

a Cuando los estudiantes hablan de eun-ta, no está claro que una persona esté siendo ignorada o excluida por quien realiza la acción. Por ejemplo, un grupo de estudiantes puede hablar acerca de una persona que está junto a ellos, pero dicha persona puede no captar que es el objeto de esa conversación porque el modo en que hablan es ambiguo o utilizan claves que desconoce. (N. del T)

5 Instituto Coreano de Desarrollo Educativo.

6 El programa trataba de fomentar la motivación para buscar la «paz» entre el conjunto de estudiantes, buscando su intervención en conflictos como el bullying. (N. del T)

s El término flaming hace referencia a peleas online a través del envío de mensajes hostiles dentro de una discusión en caliente en la que los protagonistas se insultan o amenazan el uno al otro. (N. del T)

El griefing es un término asociado a los juegos online y consiste en intentar perjudicar a otro jugador destruyendo lo que ha ido recreando en el juego o poniendo en práctica acciones que evitan a un jugador avanzar en el juego. (N. del T)

2 OR = proporción de probabilidades ajustadas, IC = intervalo de confianza, M = media, SD = desviación estándar.

2 Algunos ejemplos están disponibles en la página web de la Alianza Antibullying de Inglaterra (www.abatoolsforschools.org.uk/default.aspx).

3 Beatbullying es una organización inglesa dedicada a la prevención del bullying. En la siguiente página puede encontrarse información sobre el sistema de ayuda en el que unos alumnos asesoran a otros de forma online: https://cybermentors.org.uk/. (N. del T)

a Childline es una línea telefónica de ayuda en Reino Unido donde los jóvenes pueden obtener asesoramiento y consejos sobre un amplio número de temas. En 1997 pusieron en funcionamiento un programa con el que potenciar la puesta en marcha de distintos proyectos de ayuda entre iguales dentro de los centros educativos para afrontar problemas como la violencia y el bullying. (N. del T)

s Fundación británica que ofrece servicios para aumentar la eficacia y calidad de la tutoría y los grupos de amigos como método para que los jóvenes puedan solucionar sus problemas y alcanzar su máximo potencial. (N. del T)

Índice

CAPÍTULO 1.-El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional, Anastasio Ovejero 7

CAPÍTULO 2.-El género en las conductas de acoso escolar, Raúl Navarro, Elisa Larrañaga y Santiago Yu 64

CAPÍTULO 3.-Actitudes ante la problemática del bullying: diferencias intergénero, María de la Villa 86

CAPÍTULO 4.-El acoso, la agresión y la victimización en los niños pequeños: medición, naturaleza y p 107

CAPÍTULO 5.-El acoso y el grupo de iguales, Christina Salmivalli 131

CAPÍTULO 6.-El bullying homofóbico, lan Rivers 155

CAPtFULO 7.-Bullying escolar en Hong Kong, Japón y Corea del Sur, Siu-Fung Lin, Tomoyuki Kanetsuna y 170

CAPÍTULO 8.-Cyberbullying y ciberagresión, Peter K.Smith 200

CAPÍTULO 9.-Oportunidades y riesgos de la ciberconducta: el programa Conred para la prevención del b 220

CAPÍTULO 10.-Familia, comunicación y conductas de acoso, Santiago Yubero, Elisa Larrañaga e Isabel M 240

CAPÍTULO 11.-Acoso escolar como predictor de la delincuencia y la violencia posterior en la vida: un 261

CAPÍTULO 12.-Estrategias antibullying dentro de los centros: lo que se hace y lo que funciona, Frank 277

CAPÍTULO 13.-La ayuda entre iguales como instrumento para la mejora de la seguridad en los centros e 301

Las cifras publicadas por la EDB en 2012 sugieren que el bullying era un fenómeno poco frecuente en 327

Sistemas por grupo en los centros educativos y sus efectos sobre el ijime: el ijime en Japón adopta 327

cho, continuamente aparecen nuevas palabras que luego dejan de utilizarse. Por ejemplo, eun-ta signi 327

El KEDI (Korean Educational Development Institute)s 327

Kwak, Kim, Kim y Koo (2005) desarrollaron el programa HELP-ing program (Help Encourage yourself as a 327

Atendiendo al tipo de agresión, Willard (2006) describe siete categorías: flaming3, 327
hostigamiento, persecución, denigración, suplantación de la identidad, violación de la intimidad y 328
En concreto, el número especial de la revista Criminal Behaviour and Mental Health se centró en la a 328
Además, los investigadores han desarrollado diversos métodos para obtener cifras de incidencia. Esto 328
La organización sin ánimo de lucro del Reino Unido Beatbullying3 328
Smith y Watson (2004) recogieron datos de 20 centros en Inglaterra (10 centros de Educación Primaria 328
Resultados sobre el clima escolar o ethos: el estudio realizado en Inglaterra por Thompson y Smith (328