

# **El acoso entre adolescentes en España<sup>1</sup>. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización**

## **Bullying among adolescents in Spain<sup>2</sup>. Prevalence, participants' roles and characteristics attributable to victimization by victims and aggressors**

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164

**María José Díaz-Aguado Jalón**

*Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España*

**Rosario Martínez Arias**

*Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Madrid, España.*

**Javier Martín Babarro**

*Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, España.*

---

<sup>(1)</sup> Esta investigación forma parte del estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (2010), realizado en el marco de un convenio entre la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense y el Ministerio de Educación, con la colaboración de las 17 comunidades autónomas. Los indicadores consensuados en dicho contexto han servido para elaborar una aplicación digital de autodiagnóstico de la convivencia que se ofrece a los centros educativos desde dichos organismos.

<sup>(2)</sup> This research is part of the Study of Spanish National Observatory of School Climate (2010), and it has been developed within an Agreement between Institute of Preventive Psychology of Complutense University of Madrid and Spanish Ministry of Education, with the collaboration of 17 *comunidades autónomas*. The indicators defined in this survey have been used to develop a computerized tool to self-diagnosis of school climate which is offered to schools from these organizations.

## Resumen

**Introducción.** En este artículo se presenta un diagnóstico del acoso y el maltrato entre adolescentes en España a partir de indicadores consensuados y fiables, entre los que se incluyen sus nuevas modalidades y el papel de todo el grupo. Lo que se pretende es conocer con qué características de la víctima se asocia y qué eficacia se anticipa a distinto tipo de medidas. **Método.** Se ha realizado con encuesta y selección probabilística mediante muestreo de conglomerados, proporcional al tamaño, estratificado/bietápico. La unidad de muestreo es el centro educativo, estratificado por comunidad autónoma y por titularidad (pública, concertada y privada). La muestra es de 23.100 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. **Resultados.** En el diagnóstico del acoso y el maltrato entre iguales cabe destacar los siguientes resultados: en primer lugar, una estimación global de la prevalencia del acoso cifrada en un 3,8% de víctimas y un 2,4% de acosadores; en segundo lugar, destaca que ante una agresión el 80% de los estudiantes dicen intervenir para detenerla o creen que deberían, el 14% no interviene ni cree que debería y un 6% responde que participa en la agresión. **Discusión y conclusiones.** El hecho de que se detecten más víctimas en primer y segundo curso y menos acosadores en primero concuerda con la definición del acoso como un abuso de poder contra una víctima que se percibe más débil. Los chicos participan como agresores en todas las situaciones de maltrato, incluidas las de tipo indirecto. Estas diferencias aumentan con su gravedad y en la postura general ante una agresión y apoyan la necesidad de adoptar una perspectiva de género para erradicar la violencia. El punto de vista adolescente sobre las medidas más eficaces contra el acoso indica que reconoce al grupo de iguales como parte del problema y de su solución. Las características a las que víctimas y agresores atribuyen la victimización reflejan que el acoso parece reproducir problemas (racismo, sexismo...) que son expresión de un modelo de dominio y sumisión, creado más allá de las puertas de la escuela, característica que resulta imprescindible tener en cuenta para su erradicación. El hecho de no encontrar efectos atribuibles al centro educativo en ninguno de los indicadores apoya esta interpretación.

**Palabras clave:** acoso, *bullying*, maltrato entre iguales, agresión, atribución de la victimización, papel ante la agresión, perspectiva de género.

## Abstract

This diagnosis of bullying and abuse among adolescents in Spain was based on reliable consensual indicators that included new types of bullying and abuse and the role of the group. The goal was to ascertain what the characteristics of victimization are and how effective students expect different kinds of measures to

be. A survey was carried out with a probabilistic sample selected by stratified/bietapic cluster sampling proportional to school size. The sampling unit was the school, stratified by region and school type (public, private or government-supported private). The sample size was 23,100 students in compulsory secondary education. The diagnosis of abuse and bullying revealed a number of findings. First, in the overall estimate of the prevalence of bullying, 3.8% of students were victims and 2.4% were bullies. Second, when faced with aggression, 80% of students said they step in to stop the aggression or believe they should do so, 14% said they do not step in or believe that they should and 6% said that they participate in the aggression. The fact that more victims were detected among first- and second-year students and fewer bullies were found among first-year students is consistent with the definition of bullying as the abusive use of power against a victim who is perceived to be weaker. Boys were involved as aggressors in all abusive situations, including indirect abuse. These differences increased with the severity of abuse and also appeared in general attitude toward aggression, a finding that suggests that a gender perspective should be taken to combat violence. The teen viewpoint about the most effective anti-bullying measures indicated that the peer group is recognised as part of the problem and its solution. The characteristics that victims and aggressors alike attributed to victimization show that bullying seems to reproduce problems expressing a dominance/submission model (such as racism and sexism) that come not from the school, but from the social macrosystem. This feature must be factored into the effort to eradicate bullying. The fact that no effects attributable to the school were found in any of the indicators supports this interpretation.

*Key words:* harassment, bullying, peer abuse, aggression, attribution of victimization, participants' roles in aggression, gender perspective.

## Introducción

Los alumnos suelen destacar que las relaciones con los iguales son lo mejor de la escuela y una de las principales fuentes de apoyo social y emocional que encuentran en ella (Bernd y Perry, 1986; Hartup, 1992). Junto a esto, es preciso reconocer la existencia de problemas en dichas relaciones (Bernd, 2004), requisito imprescindible para su tratamiento y prevención.

El más grave de los problemas detectados en las relaciones entre escolares, en función de sus consecuencias y extensión, es el acoso

(*bullying*), definido desde el trabajo pionero de Olweus (1978) como un tipo de violencia que: se produce en una relación de desequilibrio de poder entre el acosador y la víctima; se repite y prolonga en el tiempo; e incluye conductas de diversa naturaleza (agresiones no solo físicas, sino también verbales e indirectas). En la última década se han producido dos cambios que amplían esta definición, al incluir las modalidades de acoso que se producen hoy a través de las nuevas tecnologías (Smith et ál. 2008; Williams y Guerra, 2007), y entender que no es solo un problema entre individuos (acosador y víctima), puesto que en él intervienen también las personas que con ellos interactúan, especialmente el grupo de iguales en cuyo contexto se produce. (Espelage y Swearer, 2009; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996), por lo que debe ser evaluado como parte de dicho problema y de su solución.

## **Necesidad de indicadores rigurosos basados en criterios compartidos**

Existe un consenso generalizado sobre la necesidad de disponer de indicadores fiables y consensuados que permitan evaluar el acoso como punto de partida para el desarrollo y la evaluación de la intervención, realizar su seguimiento y comparar entre investigaciones (Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010; Cornell y Bandyopadhyay 2009; Solberg y Olweus, 2003). El procedimiento más utilizado para ello suele basarse en el autoinforme, pudiendo diferenciarse dos modalidades (Cook et al., 2010). La primera se basa en la frecuencia con la que los alumnos reconocen haber vivido *situaciones específicas de maltrato* (no dejar participar, pegar...) como víctima o como agresor. La segunda se basa en la *estimación del acoso* obtenida al pedir al alumno que diga si ha sufrido o ejercido acoso, generalmente después de haber explicado en qué consiste dicho problema. Este último procedimiento cuenta con un mayor apoyo como criterio para la estimación de la prevalencia (Currie et ál. 2004; Solberg y Olweus, 2003). Las mayores variaciones, en este sentido, se producen en función del punto de corte utilizado para calcularla. Cada día se acepta más la necesidad de estimar la prevalencia a partir de las respuestas que reflejan que se produce frecuentemente (a partir de dos o tres veces al mes, como apuntan Solberg y Olweus, 2003; o semanalmente, según los trabajos de Nansel, Overpeck y Pilla, 2001; y de Volk, Craig, Boyce y King, 2006). Por otra parte, para evitar estimaciones de la prevalencia del

acoso erróneas y exageradas es necesario eliminar las encuestas con respuestas inconsistentes, las cuales pueden llevar a duplicar o triplicar erróneamente la estimación de esta y otras conductas de riesgo (Cornell y Bandyopadhyay, 2009).

## Diferencias en función de la edad y el género

La victimización es mayor en la adolescencia temprana que después y su máxima frecuencia se sitúa en torno a los 13 años. La conducta de acoso también se incrementa de entre los 11 y los 13 años, mientras que, en los años posteriores, se mantiene bastante estable (Currie et ál., 2004; Del Barrio et ál., 2008). Estas diferencias han sido explicadas como consecuencia de los cambios de la pubertad, así como por la función que el acoso puede cumplir para el establecimiento de las jerarquías de dominancia en los nuevos grupos producidos por las transiciones escolares, como la que coincide con los 12-13 años, cuando se inicia la Educación Secundaria (Pellegrini y Long, 2002).

Por otra parte, la mayoría de los estudios han encontrado, como sucede con otras formas de violencia, que los chicos utilizan más el acoso que las chicas, siendo menores las diferencias de género en la victimización (Olweus, 1978, 2005; Currie et ál., 2004). Respecto al resto de los papeles, se encuentra que las chicas intervienen más para detener la violencia, mientras que los chicos suelen apoyarla en mayor medida (Salmivalli, 1999).

Se cuestiona la conclusión según la cual los chicos se comportan de forma más violenta que las chicas, aludiendo a que ellas utilizan un tipo de agresión indirecta o relacional. La evaluación de este refleja que las chicas emplean tanta violencia como los chicos, pero lo hacen de distinta forma (Björkqvist, Österman y Lagerspetz, 1994). Olweus (2009) responde cuestionando estos resultados, que atribuye al hecho de haber utilizado como punto de corte para la evaluación del acoso o la agresión la categoría según la cual se produce 'a veces', que lleva a distorsionar la realidad. Según este autor, a partir de la respuesta 'frecuentemente', según los datos a gran escala de Noruega, se encuentra sin duda que los chicos utilizan más la violencia. Respecto a la de tipo indirecto o relacional, los chicos la manifiestan tanto o incluso algo más que las chicas (Olweus, 2009).

## La ecología del grupo de iguales y el acoso

Uno de los temas más investigados actualmente en relación con el acoso es el papel del grupo en cuyo contexto se produce. Su importancia se reflejaba ya en el perfil de las víctimas, en su aislamiento (Cook et ál., 2010), puesto que la falta de amigos favorece el inicio de la victimización, y esta aumenta el aislamiento (Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli, 1999; Smith, Talamelli, Cowie, Taylor y Chauhan, 2004). Además, tener amigos y caer bien a los compañeros son hechos que protegen contra la victimización, siempre que aquellos no procedan del grupo de víctimas, debido a su debilidad para intervenir. De hecho, quienes se suelen atrever a intentarlo son sobre todo quienes tienen una buena posición en el grupo (Caravita, Di Blasio y Salmivalli, 2009). Se ha observado, además, que cuando el grupo de iguales interviene para detener el acoso este suele detenerse (Hawkins, Pepler y Craig, 2001).

Hoy se interpreta el acoso entre escolares como una forma de ejercer el poder, basada en el miedo (Vaillancourt, McDougall, Hymel y Sunderani, 2009), consecuencia de un extendido proceso de socialización, que se refuerza por el grupo de iguales a través de mecanismos y normas existentes en el conjunto de la clase, que es necesario conocer con precisión para poder erradicarlo (Salmivalli y Voeten, 2004).

Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de evaluar qué postura adopta cada miembro del grupo cuando se produce una agresión (Salmivalli y Voeten, 2004). Olweus (2006) distingue las siguientes: el acosador, que lo inicia y dirige; el secuaz, que sigue al acosador activamente; el seguidor pasivo (no actúa, pero lo aprueba); el testigo no implicado, que no hace nada porque cree que no es su problema; el que cree que debería intervenir, pero no hace nada; el que intenta intervenir para detenerlo, situación en la que pueden diferenciarse la actitud del que interviene solo si es amigo de la víctima y la del que interviene en cualquier caso.

Los resultados obtenidos en la investigación con estudiantes de Educación Secundaria de Madrid (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008) reflejan importantes diferencias en el riesgo psicosocial de los adolescentes en función de la postura que dicen adoptar cuando se produce violencia entre escolares: hay un riesgo máximo para quienes participan en ella; medio para los indiferentes; y mínimo para quienes la rechazan, especialmente si intervienen para detenerla independientemente de quién sea la víctima. Dicho riesgo se encuentra en tres tipos de indicadores, a

saber: indicadores sobre dificultades familiares (respecto a las relaciones con adultos y los consejos ante la violencia) y problemas para encontrar un lugar en la escuela sin exclusión ni violencia (experiencia repetida de fracaso y falta de protagonismo positivo con profesores y compañeros), indicadores de identificación con distintos tipos de violencia y de intolerancia (entre iguales, de género, racista...) e indicadores de integración en grupos de adolescentes que han vivido problemas parecidos y que proporcionan una especie de 'refugio' frente a situaciones anteriores de exclusión.

### **Las características de las víctimas**

El estudio de las características de las víctimas del acoso también está cambiando; ya no se centra en carencias psicológicas individuales para explicarlas en función del contexto en el que se produce, puesto que el riesgo de ser elegido como víctima en la escuela se incrementa con determinados tipos de condiciones:

- *Las conductas que contrarían los estereotipos sexistas tradicionales*, que hacen al individuo diferente de sus iguales, especialmente entre los chicos (Young y Sweet, 2004). Con el acoso se castiga al individuo que no actúa según lo que el grupo considera aceptable para cada género. Parece ser este el tipo de diversidad que caracteriza a un mayor número de víctimas (Felix, Furlong y Austin, 2009).
- *La pertenencia a una minoría étnica y el origen inmigrante*, que incrementan el riesgo de victimización (Del Barrio et ál., 2008; Verkuyten y Thijs, 2002), sobre todo cuando existen diferencias importantes entre el propio grupo y el grupo dominante, no se domina la lengua del país así o el grupo minoritario se sitúa en desventaja tal como esta es percibida por quienes acosan (McKenney, Pepler, Craig y Connolly, 2006). Este problema se incrementa cuando existen tensiones y confrontación entre grupos en el entorno que rodea al escolar o en el conjunto de la sociedad (Scherr y Larson, 2009).
- *La existencia de necesidades educativas especiales* (Nabuzoka y Smith, 1993). Suele explicarse diciendo que dichas necesidades incrementan la visibilidad del individuo como alguien vulnerable (Mishna, 2003), característica que permite ejercer fácilmente el dominio.

## Objetivos

Los objetivos de la investigación que aquí se presenta son los siguientes:

- Obtener un diagnóstico del acoso y el maltrato entre adolescentes en España a partir de indicadores consensuados y fiables –incluyendo sus nuevas modalidades y el papel de todo el grupo– que puedan ser utilizados para el diagnóstico de la convivencia, el diseño y evaluación de programas, así como para la comparación entre estudios.
- Conocer con qué características de la víctima se asocia el acoso sufrido o ejercido, incluida la pertenencia a colectivos que tienen riesgo de exclusión en el conjunto de la sociedad.
- Conocer qué eficacia se prevé para distinto tipo de medidas (tratamiento individual, modificación del comportamiento del grupo...) para erradicar el acoso.

## Método

### Participantes

Este estudio se ha realizado en la Educación Secundaria Obligatoria. El número de estudiantes participantes, una vez eliminados los casos con respuestas incompletas o inconsistentes es de  $n = 23.100$ . El número total de centros es de 302 y el promedio de estudiantes por centro de 77, con un rango entre 20 y 110 estudiantes por centro.

De los participantes, 11.272 son mujeres (50,1%) y 11.225 hombres (49,9%). La media de edad es de 14,22 años, con mediana de 14 años y desviación típica de 1,41. El rango está comprendido entre los 12 y los 18 años, con un porcentaje muy bajo de participantes con esta última edad (1%). Las medias de edad por género son muy similares: 14,25 años (desviación típica de 1,42) para los hombres y 14,20 (desviación típica de 1,40) para las mujeres. La distribución por los cuatro cursos de ESO es bastante homogénea: 25,2% de primero; 24,7% de segundo; 25,7% de tercero; y 24,4% de cuarto.



## Diseño

El diseño del estudio es una encuesta con selección probabilística mediante muestreo de conglomerados estratificado y bietápico. La unidad primaria de muestreo ha sido el centro educativo, estratificado por comunidad autónoma y por titularidad (pública, concertada y privada). En la primera etapa se seleccionaron aleatoriamente los centros, con muestreo proporcional al tamaño dentro de cada comunidad y en función de la titularidad. En la segunda etapa se seleccionó aleatoriamente un aula de cada curso (1.º, 2.º, 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria). En los centros con una única línea por curso, se seleccionó esta.

En el *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2010) se encuentra una descripción más detallada. Puede descargarse el estudio gratuitamente desde: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13567>.

## Procedimiento

Este estudio se ha realizado desde el grupo de trabajo constituido con este objetivo por la Comisión Permanente del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, con la participación de 17 representantes, uno de cada comunidad autónoma. En dicho contexto se realizaron las siguientes actividades:

- Desarrollo y aprobación de los cuestionarios utilizados y de la página web mediante la cual fueron respondidos.
- Elaboración y aplicación del procedimiento de recogida de información, estableciendo una cooperación en red entre el equipo investigador de la universidad, el Ministerio de Educación, el coordinador de cada comunidad y los coordinadores de cada uno de los centros participantes en el estudio. En este proceso han participado más de 325 personas.
- Reuniones en cada comunidad autónoma. En la mayoría, se realizaron una o varias reuniones de trabajo entre el coordinador de la Consejería de Educación y los coordinadores de los centros participantes.

Como preparación se realizó un estudio piloto en dos fases, para comprobar la viabilidad de los procedimientos informáticos y la comprensión de las preguntas. En la primera fase participaron cinco centros y en la segunda 22.

La recogida de datos del estudio estatal se realizó en abril y mayo de 2008. Los cuestionarios se elaboraron en castellano y se tradujeron al catalán, gallego, valenciano y vasco. En las comunidades autónomas con dos lenguas cooficiales, cada estudiante podía decidir en qué idioma respondía.

Los alumnos participantes respondían al cuestionario online, de forma anónima, desde la sala de ordenadores de su centro educativo, con el más estricto respeto a la confidencialidad de sus respuestas. Cada centro participante nombró a una persona para coordinar esta recogida de datos, a cuyo correo electrónico se enviaron las claves dadas a los alumnos para que pudieran responder a los cuestionarios, incluso con interrupciones. Los propios centros se encargaron de informar a las familias y obtener su consentimiento informado. En el informe completo de esta investigación se incluyen también un estudio realizado con la información de las familias –que respondieron en 2009– y un estudio realizado con las respuestas de los profesores y los equipos directivos, que respondieron en 2008. Una vez finalizada cada una de estas fases, los centros participantes recibieron sus resultados globales, para facilitar su utilización en los planes de convivencia.

## Las variables y su medida

Las variables evaluadas mediante el cuestionario global utilizado para este estudio son las siguientes:

- *Sociodemográficas*: sexo, edad, curso, nivel de estudios de la familia, estatus de inmigración.
- *Convivencia y clima global en el centro*. Con el objetivo de situar los problemas de interacción entre adolescentes en un contexto más amplio, se evaluó de forma global la calidad de cada una de las relaciones que se establecen en el centro. Las preguntas concretas se presentan en las tablas de resultados. Estas preguntas fueron reducidas a una única dimensión por medio de análisis de factores principales con rotación Promax (véase Díaz-Aguado et ál., 2010, para

detalles): 'satisfacción general con el centro y las relaciones escolares', formado por ocho preguntas sobre cómo se sienten los participantes con cada relación. El coeficiente alfa es de 0,80.

- **Prevalencia de víctimas y acosadores.** Se plantearon dos preguntas generales referidas a la frecuencia con la que se habían visto en dichos papeles durante los dos últimos meses, tras la definición de ambas situaciones propuesta por Olweus (Solberg y Olweus, 2003). Las respuestas se recogieron en una escala con cuatro opciones, que indican la frecuencia: 1 (nunca), 2 (a veces), 3 (a menudo) y 4 (muchas veces).
- **Situaciones vividas como víctima o como agresor.** Se presentaron dos listados de las mismas 12 situaciones, con la misma escala de frecuencia, pero se variaba el papel desempeñado en cada una de ellas. Se establecieron dos tipos de situaciones: en primer lugar, las *situaciones vividas como víctima*: Mis compañeros/as me ignoran, me rechazan, me impiden participar, me insultan...; en segundo lugar, las *situaciones vividas como agresor*: He participado ignorando, rechazando, impidiendo participar...
- **Acoso con nuevas tecnologías.** Se incluyeron cuatro preguntas en ambas escalas sobre las situaciones vividas como víctima o como agresor con nuevas tecnologías (móvil, Internet, grabaciones en vídeo...). Las preguntas se encuentran recogidas en las tablas de resultados.

Las 16 situaciones vividas –sea como víctima o como agresor– se redujeron por medio de análisis de factores principales seguido de rotación Promax y se encontraron tres factores para las situaciones vividas como víctima y tres para las vividas como agresor. Los detalles de estos análisis pueden consultarse en Díaz-Aguado et ál. (2010). Los factores fueron los siguientes:

- Ser víctima de situaciones de exclusión y humillación (seis ítems: me ignoran; me rechazan; me impiden participar; me insultan, ofenden o ridiculizan; hablan mal de mí; me rompen o roban cosas). Coeficiente alfa = 0,86.
- Ser víctima de situaciones de agresión (seis ítems: me pegan; me amenazan para meterme miedo; me obligan a hacer cosas con amenazas; me intimidan con frases o insultos de carácter sexual; me

- obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar; me amenazan con armas). Coeficiente alfa = 0,87.
- Ser víctima de acoso con nuevas tecnologías, que incluye las cuatro situaciones mencionadas en la tabla de resultados. Coeficiente alfa = 0,83.
  - Participación en situaciones de exclusión o humillación (cinco ítems: he participado rechazando, ignorando, impidiendo participar, insultando/ofendiendo/ridiculizando, hablando mal de la persona). Coeficiente alfa = 0,85.
  - Participación en situaciones de agresión (siete ítems: he participado rompiéndole o robándole cosas, pegándole, amenazándole, obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas, intimidándole con frases o insultos de carácter sexual, obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar, amenazándole con armas). Coeficiente alfa = 0,90.
  - Participación en situaciones de acoso con nuevas tecnologías. Incluye las cuatro conductas que se muestran en la tabla. Coeficiente alfa = 0,91.
- *Características con las que relaciona la victimización.* A los alumnos que respondieron haber vivido como víctima o como agresor alguna de las 16 situaciones planteadas, se les preguntó a cuál o cuáles de la serie de características que se incluyen en la tabla de resultados (propias en el primer caso y del compañero que sufría la situación en el segundo) atribuían la victimización: ser nuevo en el centro, estar aislado, ser un chico que no se comporta como la mayoría, ser gitano...
  - *Papel desempeñado ante situaciones de violencia en la escuela.* Para conocer qué postura adopta todo el grupo ante situaciones de violencia, se preguntó sobre el papel que suelen desempeñar *cuando insultan o pegan a un compañero* y se pidió a los alumnos que se situaran en una de siete posibles posiciones, que van desde 'Participo dirigiendo el grupo que se mete con esa persona' hasta 'Intento cortar la situación aunque no sea mi amigo'.
  - *Eficacia de medidas para que no se repita el acoso.* Se les pidió que anticiparan la posible eficacia (nada, poco, bastante, nada), de

distintos tipos de medidas educativas (la lista completa se incluye en la tabla de resultados) para que los estudiantes que han molestado o agredido a otro estudiante no lo repitan: la expulsión temporal del agresor, llevarle al psicólogo o psiquiatra, que toda la clase apoye al agredido sin dejarle solo, el trabajo cooperativo...

## **Resultados**

A continuación se presentan los principales resultados en las variables descritas. En todos los casos en los que se obtuvieron factores, se presentan dos tipos de tablas: una tabla de distribución de frecuencias relativas (porcentajes) de las respuestas a los ítems que componen el factor y una tabla de medias y desviaciones típicas de las puntuaciones en el factor en la misma escala de los ítems (1-4) segmentadas por sexo y curso. El número de casos utilizado en las diferentes comparaciones se presenta en la Tabla 1. Debido a que hubo quien no respondió a la pregunta sobre la variable sexo, no coinciden exactamente con la descripción del número de participantes.

**TABLA I.** Número de participantes en los grupos segmentados por sexo y curso

<b>Sexo</b>	<b>1.º ESO</b>	<b>2.º ESO</b>	<b>3.º ESO</b>	<b>4.º ESO</b>	<b>Total sexo</b>
Mujer	2.709	2.671	2.880	2.835	11.095
Hombre	2.828	2.804	2.806	2.583	11.021
Total curso	5.537	5.475	5.686	5.418	22.116

### **Calidad de la convivencia y de las relaciones que se establecen en la escuela**

En la Tabla II se presentan las frecuencias de respuesta a los ítems del factor 'satisfacción con el centro y las relaciones en la escuela' y en la Tabla III las medias y desviaciones típicas en el factor segmentadas por sexo y edad.

**TABLA II.** Distribución de respuestas sobre el grado de satisfacción con el centro y las relaciones que en él se establecen

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante/ Mucho</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
En este centro	3,1	17,9	57,9	21,1	79,0
Con los profesores	3,8	23,8	58,7	13,7	72,4
Con mis compañeros	1,7	8,9	39,2	50,2	89,4
Con el director	8,6	20,2	48,0	23,2	71,2
Con el orientador o similar	9,5	18,9	49,5	22,1	71,6
Con los conserjes	10,4	20,8	45,5	23,3	68,8
Con la relación entre tu familia y el centro	4,1	12,4	46,5	37,0	83,5
Con lo que aprendes en el centro	3,2	11,1	51,2	34,5	85,7

**TABLA III.** Medias y desviaciones típicas en el factor 'satisfacción con las relaciones en el centro por sexo y curso'

SEXO	1.º ESO		2.º ESO		3.º ESO		4.º ESO		TOTAL GÉNERO	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D.T.
Mujer	3,23	0,47	3,07	0,48	3,00	0,44	2,95	0,45	3,06	0,47
Hombre	3,10	0,54	2,94	0,52	2,89	0,51	2,86	0,48	2,95	0,52
Total curso	3,16	0,51	3,00	0,51	2,94	0,48	2,91	0,47	3,00	0,50

Las diferencias que se presentan en la Tabla III resultan estadísticamente significativas aunque tales diferencias son de escasa magnitud. Los estadísticos relativos al efecto principal del sexo son estos:  $F(1 \text{ y } 22.108) = 305,06$ ;  $p < ,001$ ,  $\eta^2$  parcial = ,014, las mujeres puntúan significativamente más en su satisfacción con las relaciones que establecen en la escuela. Los estadísticos relativos al efecto principal de curso son los siguientes:  $F(3 \text{ y } 22.108) = 305,10$ ;  $p < ,001$ ,  $\eta^2$  parcial = ,040. El contraste a posteriori de Games-Howell muestra diferencias estadísticamente significativas entre todos los cursos: las medias decrecen de 1.º a 4.º. El efecto de interacción género x curso, aunque estadísticamente significativo dentro de los niveles convencionales, se debe al tamaño de la muestra, puesto que el tamaño de efecto es 0. Los estadísticos del efecto de interacción son:  $F(3 \text{ y } 22.108) = 2,72$ ;  $p = ,043$ ,  $\eta^2$  parcial = ,000.

## Prevalencia del acoso

Se presentan en la Tabla IV las distribuciones de frecuencias relativas (porcentajes) a las dos preguntas globales sobre si se ha vivido acoso como víctima o como agresor y en la Figura 1, segmentados por sexo y curso, los porcentajes de estudiantes que responden haber sido víctimas o agresores 'a menudo' y 'muchas veces' durante los dos últimos meses, después de haber leído la explicación de en qué consiste dicho problema, criterio utilizado para estimar la prevalencia.

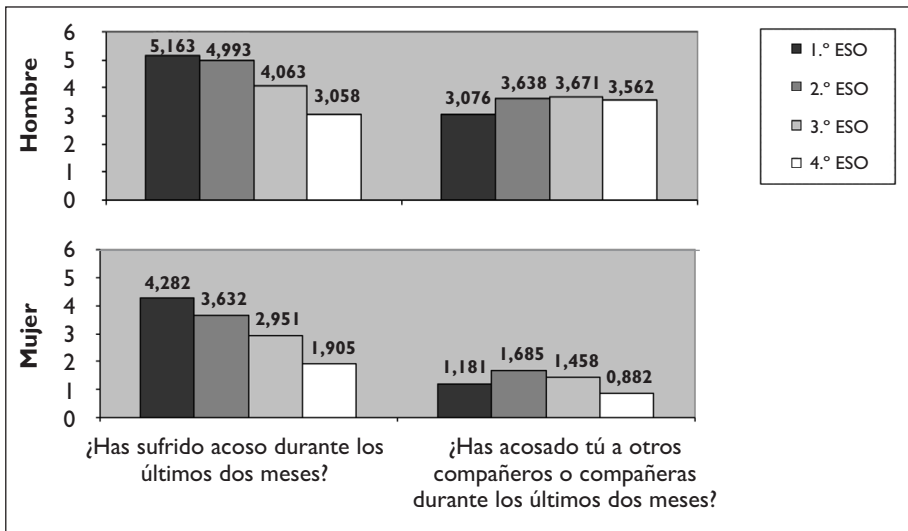
Como puede observarse en la tabla, siguiendo el criterio de frecuencia que suele asumirse para la estimación de la prevalencia del acoso (sumando las categorías 'a menudo' y 'muchas veces') en las dos preguntas

generales, el porcentaje de víctimas es de un 3,8% y el de acosadores de un 2,4%. La prevalencia de víctima-agresor (basada en la respuesta 'a menudo' simultánea a ambas cuestiones) es de un 0,7%.

TABLA IV. Distribución de porcentajes de respuesta sobre si han sufrido o ejercido acoso

	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	A menudo/ Muchas veces
¿Has sufrido acoso durante los dos últimos meses?	84,4	11,8	2,1	1,7	3,8
¿Has acosado tú a otros compañeros o compañeras durante los dos últimos meses?	85,1	12,5	1,4	1,0	2,4

FIGURA I. Prevalencia de víctimas y acosadores durante los últimos dos meses por sexo y curso



Se analizó la relación entre las respuestas a las dos preguntas anteriores con el sexo y el curso.

Respecto al curso, se encontró relación estadísticamente significativa con el número de víctimas:  $\chi^2(9, 22.572) = 160,47; p < ,001$ ; V de Cramer = ,05. No se halló, en cambio, relación estadísticamente significativa con



el número de acosadores:  $(\chi^2(9, 22.572) = 13,49; p = ,14$ . En cuanto a las víctimas, los residuos tipificados corregidos muestran mayor frecuencia de la esperable por azar en la categoría ‘nunca’ en los cursos superiores y menor en los inferiores, lo que indica que a medida que se aumenta el curso disminuye el número de víctimas.

La frecuencia de los dos papeles muestra una asociación estadísticamente significativa con el sexo, de reducida magnitud respecto al número de víctimas:  $\chi^2(3, 22.497) = 49,12; p < ,001$ ; V de Cramer = ,05. Esta es de mayor magnitud respecto al número de acosadores:  $\chi^2(3, 22.497) = 408,78; p < ,001$ ; V de Cramer = ,14. La tendencia mostrada por los residuos tipificados corregidos es igual en las dos variables: mayor frecuencia de la esperable por azar de mujeres en la categoría ‘nunca’ y mayor frecuencia de hombres en las restantes categorías, lo cual indica que el papel de víctima y, sobre todo, el de acosador, se dan con mayor frecuencia entre los hombres.

### Situaciones vividas como víctima y como agresor

En las Tablas v y vi se presentan las distribuciones de porcentajes de las respuestas a las diferentes situaciones de maltrato entre iguales vividas como víctima y como agresor, respectivamente.

**TABLA V.** Distribución de porcentajes de respuesta en las situaciones vividas como víctima

Situaciones	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	A menudo/ Muchas veces
Mis compañeros me ignoran	77,2	19,4	2,1	1,3	3,4
Mis compañeros me rechazan	85,4	11,4	2,0	1,2	3,2
Mis compañeros me impiden participar	86,3	10,1	2,2	1,3	3,5
Me insultan, me ofenden o ridiculizan	79,6	15,4	2,8	2,1	4,9
Hablan mal de mí	66,8	26,6	4,0	2,5	6,5
Me rompen o me roban cosas	85,5	11,0	1,8	1,6	3,4
Me pegan	92,7	5,8	,8	,6	1,4
Me amenazan para meterme miedo	91,9	6,1	1,2	,8	2,0

Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas (traer dinero, hacerles tareas...)	96,9	1,9	,6	,5	1,1
Me intimidan con frases o insultos de carácter sexual	93,5	4,4	1,2	,9	2,1
Me obligan con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiero participar	97,0	1,8	,7	,5	1,2
Me amenazan con armas (palos, navajas)	97,5	1,4	,6	,4	1,0
¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra ti?	96,1	3,4	,3	,2	0,5
¿Te ha grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarte a hacer después algo que no querías con amenazas?	97,5	2,3	,1	,1	0,2
¿Has recibido mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que te insultaran, amenazaran, ofendieran o asustaran?	93,0	6,7	,1	,2	0,3
¿Han difundido fotos o imágenes tuyas por Internet o teléfono móvil para utilizarlas contra ti?	96,8	2,1	,6	,5	1,1

TABLA VI. Distribución de porcentajes de respuesta en las situaciones vividas como agresor

Situaciones	Nunca	A veces	A menudo	Muchas veces	A menudo/ Muchas veces
Ignorándole	70,2	26,0	2,6	1,2	3,8
Rechazándole	79,1	18,5	1,4	,9	2,3
Impidiéndole participar	88,3	9,8	1,4	,6	2,0
Insultándole, ofendiéndole o ridiculizándole	82,7	14,6	1,8	,9	2,7
Hablando mal de él	69,2	26,5	2,9	1,4	4,3
Rompiéndole o robándole las cosas	95,3	3,7	,6	,4	1,0
Pegándole	91,9	6,7	,9	,5	1,4
Amenazándole para meterle miedo	93,1	5,3	1,0	,5	1,5
Obligándole a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerles tareas)	97,0	1,9	,6	,5	1,1
Intimidándole con frases o insultos de carácter sexual	95,5	3,1	,8	,5	1,3

Obligándole con amenazas a conductas o situaciones de carácter sexual en las que no quiere participar	97,3	1,7	,6	,4	1,0
Amenazándole con armas (palos, navajas)	97,3	1,6	,6	,4	1,0
¿Has grabado a algún compañero o compañera en móvil o vídeo para utilizarlo contra él o ella?	96,8	2,2	,6	,4	1,0
¿Has grabado algún compañero o compañera en móvil o vídeo para obligarle a hacer después algo que no quería con amenazas?	97,5	1,6	,6	,3	0,9
¿Has enviado mensajes a través de Internet o de teléfono móvil en los que se insultara, amenazara, ofendiera o asustara a algún compañero o compañera?	96,5	2,4	,7	,4	1,1
¿Has difundido fotos o imágenes por Internet o por teléfono móvil de algún compañero o compañera para utilizarlas contra él o ella?	97,2	1,8	,6	,4	1,0

Se calcularon contrastes U de Mann-Whitney para cada una de las 16 situaciones en función del sexo. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,01$ ) con rangos superiores para los hombres en 14 de las 16 situaciones. Las dos en las que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas fueron: 'Mis compañeros me ignoran' y '¿Has recibido mensajes a través de Internet...?'. En los contrastes para las puntuaciones en los tres factores derivados de las situaciones de victimización, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,01$ ) en 'Víctimas de agresión' y 'Víctimas de acoso con nuevas tecnologías', con puntuaciones más altas en los hombres, pero no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en 'Víctimas de exclusión y humillación'.

En los contrastes realizados para las 16 situaciones de participación en la agresión se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,001$ ) con rangos superiores para los hombres en todas las situaciones. Un resultado similar se encontró en las puntuaciones obtenidas en los tres factores.

## Variación entre centros y dentro del centro

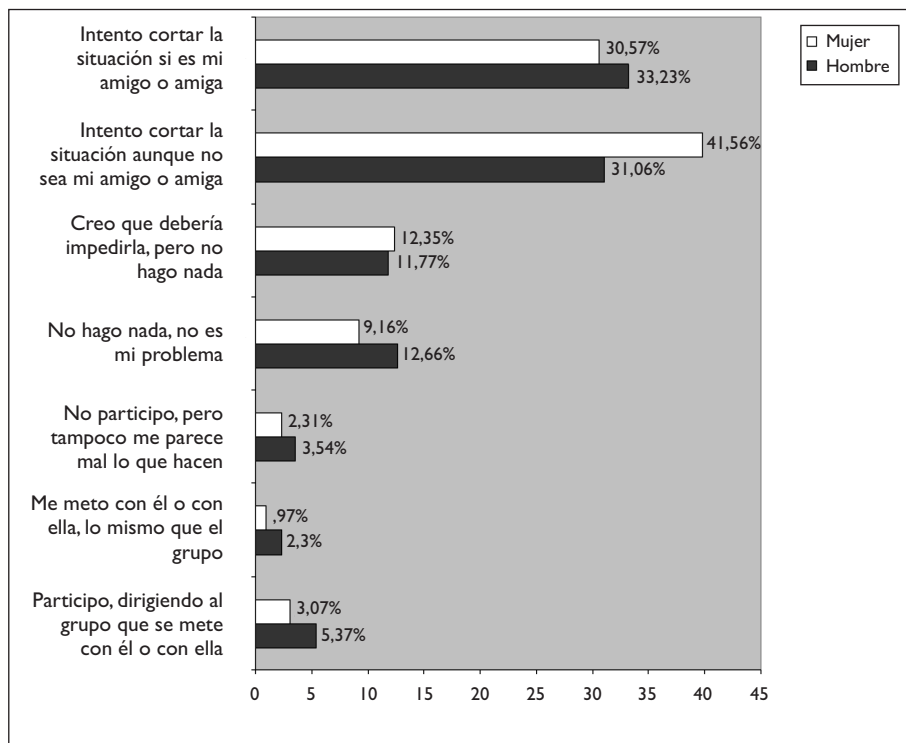
El tipo de diseño utilizado con muestreo de conglomerados permite analizar los resultados con procedimientos multinivel para examinar los efectos de las variables de nivel individual y del centro educativo en las variables resultado de interés (las relativas al acoso entre iguales). Para cada una de las seis variables relacionadas con el acoso, se analizó como primer paso la correlación dentro de la propia clase, que permite determinar qué proporción de la variación en los resultados es atribuible a la variación entre centros. Los resultados mostraron que la mayor parte de la variación se produce dentro del centro, mientras que la que se produce entre centros es muy baja, por lo que parece tratarse de un problema generalizado. Por este motivo no se utilizaron los procedimientos de regresión multinivel. Se encontraron los siguientes valores para la variación entre centros educativos:

- *Situaciones vividas como víctima*: de exclusión y victimización psicológica (2,45%), en las formas más graves de victimización (2,75%) y en victimización con nuevas tecnologías (1,41%).
- *Situaciones vividas como agresor*: de exclusión y agresión psicológica (3,08%), en las formas más graves de agresión (2,3%) y en acoso con nuevas tecnologías (2,51%).

## Papeles adoptados ante la violencia

En la Figura II se presentan los resultados sobre qué posición adoptan los estudiantes cuando se produce la agresión a otro alumno en el centro de forma segmentada en función del sexo, puesto que se encontró una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables:  $\chi^2(6, 22.243) = 408,1; p < ,001; V$  de Cramer = ,14.

FIGURA II. Papel adoptado en situaciones de violencia en función del sexo



El examen de los residuos tipificados corregidos muestra algunos resultados interesantes: mayor frecuencia de hombres de la esperada por azar en las categorías que reflejan una menor rechazo de la violencia: ‘participo dirigiendo al grupo’; ‘me meto con él, lo mismo que el grupo’; ‘no participo, pero no me parece mal’; e ‘intento cortar la situación si es mi amigo’. El mayor residuo tipificado se encuentra en la categoría que refleja un mayor rechazo a la violencia: ‘intento cortar la situación aunque no se sea mi amigo’, en la que las mujeres tienen una frecuencia significativamente mayor que los hombres.

## Características de la víctima a las que atribuyen la victimización

En la Tabla VII se presentan los resultados sobre a qué características personales atribuye la victimización el alumno que la ha sufrido. El número de personas que respondieron fue  $n = 3.609$ , que es el valor a partir del que se calcularon los porcentajes de respuesta. La pregunta es multirespuesta, por lo que los porcentajes no suman 100.

TABLA VII. Características personales con las que relacionan la victimización

	Frecuencia	Porcentaje
Ser un chico que no se comporta como la mayoría de los chicos o una chica que no se comporta como la mayoría de las chicas*	1.251	34,66
Porque me tienen envidia	1.231	34,11
No defenderme	1.229	34,10
Ser nuevo en el centro	880	24,38
Tener buenas notas	815	22,60
Ser más gordo	724	20,10
Llevarme bien con los profesores	682	18,90
Estar aislado, sin amigos	604	16,73
Tener malas notas	463	12,83
Venir de otro país**	410	11,36
Ser más delgado	357	9,90
Mi color de piel	352	9,75
Repetir curso	343	9,50
Tener alguna discapacidad	246	6,82
Ser gitano	211	5,85

(\*) Al separar esta pregunta en dos, los porcentajes obtenidos en el caso de los chicos (17,4) y de las chicas (17,3) son casi iguales.

(\*\*) El porcentaje de inmigrantes de primera generación entre los participantes es del 7,1%; si se incluye también a la segunda generación, alumno nacido en España y con madre o padre inmigrante, es del 15,4%.

En la Tabla VIII se presentan los resultados sobre a qué características de la víctima atribuyen la agresión los alumnos que han participado como agresores de alguna situación de maltrato. El número de personas que respondieron fue  $n = 3.440$ , que es el valor a partir del que se calcularon los porcentajes de respuesta. La pregunta es multirrespuesta, por lo que los porcentajes no suman 100.

**TABLA VIII.** Características de las víctimas a las que los acosadores atribuyen la agresión

Características de las víctimas	Frecuencia	Porcentaje
Ser un chico que no se comporta como la mayoría de los chicos o una chica que no se comporta como la mayoría de las chicas*	1.335	38,81
Estar aislado, sin amigos	1.017	26,6
Ser más gordo	925	24,21
No defenderse	916	23,96
Ser nuevo en el centro	656	17,16
Porque le tienen envidia	634	16,58
Su color de piel	615	16,09
Venir de otro país	613	16,03
Llevarse bien con los profesores	575	15,04
Tener buenas notas	523	13,68
Tener alguna discapacidad	489	12,79
Tener malas notas	354	9,26
Ser gitano	331	8,66
Repetir curso	277	7,24
Ser más delgado	277	7,24

(\*) Al separar esta pregunta en dos, se observa en el caso de los chicos un porcentaje algo superior (18,6%) al del caso de las chicas (15,9%).

## Dónde se produce el maltrato, quién lo lleva a cabo y qué reacciones produce en las víctimas

Los alumnos que respondieron haber sido víctimas de alguna situación de maltrato ( $n = 3.609$ ) también respondieron a otro conjunto de preguntas relativas a las reacciones ante el maltrato, las características de los acosadores y los lugares en los que se produce el acoso.

Respecto a la reacción ante el acoso, el 27,7% señala haber sentido el deseo de vengarse y el 15,8% de asumir adoptar conducta relacionada con el absentismo escolar.

En la Tabla IX se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes de los lugares donde dicen que se ha producido el maltrato y en la Tabla X las características de quienes los maltrataron.

TABLA IX. Lugares donde se ha producido el maltrato

	Frecuencia	Porcentaje
Aula	1.060	29,4
Patio	1.025	28,4
Pasillos	636	17,6
Alrededores del centro	518	14,4
Internet/Móvil	279	7,7
Aseos	256	7,1
Comedor	143	4,0

(N = 3.609, multirrespuesta).



**TABLA X.** Características de los estudiantes que maltratan

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Chicos del mismo curso	1.021	28,3
Chicas del mismo curso	529	14,7
Chicos repetidores	680	18,8
Chicas repetidoras	262	7,3
Chicos de un curso superior	474	13,1
Chicas de un curso superior	255	7,1

(N = 3.609, multirrespuesta).

## Eficacia de medidas para evitar la repetición del maltrato

En la Tabla XI se presenta la valoración de la eficacia de las diversas medidas para evitar que las agresiones se repitan.

**TABLA XI.** Porcentaje de escolares que considera eficaz cada medida

	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante Mucho</b>
Expulsar de la escuela temporalmente al alumno que arremete	18,8	29,4	31,6	20,2	51,8
Hacer que el estudiante que agrede entienda por qué está mal lo que hace y pida perdón	19,8	28,0	29,9	22,3	52,2
Que el castigo consista en la reparación del daño ocasionado	15,8	25,6	37,0	21,6	58,6
Llevar al alumno que agrede al psicólogo o al psiquiatra	27,9	31,0	27,0	14,1	41,1
Que toda la clase apoye al estudiante agredido, sin dejarle solo	14,4	18,3	34,1	33,2	67,3
Con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase esté más unida	14,9	23,8	37,9	23,4	61,3
Poniéndonos todos de acuerdo en normas para acabar con la violencia en el centro	15,3	24,2	35,2	25,3	60,5

Con la acción de personas (mediadores) que ayuden a que los estudiantes se pongan de acuerdo para resolver sus conflictos	16,0	27,8	37,4	18,9	56,3
Educando en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente	14,5	21,9	36,9	26,7	63,6

## Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación reflejan que la mayoría de los alumnos están bastante o muy satisfechos con su centro educativo y las relaciones que en él establecen. Como en estudios anteriores (Bernd y Perry, 1986; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004), la satisfacción más generalizada se genera en las relaciones con iguales (89,4%); resultado que conviene incluir en la divulgación de los estudios sobre acoso para evitar la visión negativa y equivocada de dichas relaciones que a veces se produce.

En coherencia con lo anterior, cabe interpretar la prevalencia de víctimas (3,8%) y acosadores (2,4%), que se obtiene si se utilizan como criterio la suma de las categorías ‘a menudo’ y ‘muchas veces’ de las respuestas a la pregunta general precedida de la explicación propuesta por Solberg y Olweus (2003).

Ambos resultados son, a su vez, coherentes con la participación en situaciones de maltrato, puesto que las situaciones de tipo psicológico coinciden con dichas cifras, descienden en las formas más extremas de violencia y solo se sitúan por encima en ‘hablan mal de mí’ (para ambos papeles) y en ‘me ignoran’ (en el caso de los agresores) los problemas más extendidos, que solo en algunas ocasiones los propios estudiantes parecen incluir dentro de un proceso general de acoso.

Entre el 1,1% y el 0,2% de los alumnos indican haber sufrido con frecuencia acoso a través de las nuevas tecnologías y el 7,7% de quienes han sufrido algún tipo de maltrato menciona que este se ha producido por el móvil o Internet. Estos resultados confirman la necesidad de incluir estas nuevas modalidades de acoso en la evaluación y en la prevención del problema, como reconocen Smith et ál. (2008) y Williams y Guerra (2007). Cabe temer, además, que el riesgo de que se den estas situaciones se incremente con la creciente relevancia de dichas tecnologías en las relaciones entre adolescentes.

Dada la eficacia que la intervención del grupo de iguales tiene para detener el acoso, como comprueban Hawkins et ál. (2001), es necesario evaluar qué postura adopta cada estudiante cuando se produce una agresión. Los resultados de este estudio permiten agruparlas en tres grupos:

- *Intervienen para detener la violencia o creen que deberían hacerlo: el 80,2%.* El 36,3% lo hace aunque no sea amigo de la víctima (la posición más opuesta a la violencia) y el 31,8% solo cuando existe dicho vínculo. Esto apoya la necesidad de que todos los alumnos tengan amigos, como propone Salmivalli desde 1999, pero también la de incrementar el rechazo a toda forma de violencia, para que los alumnos se animen a intervenir independientemente de quién sea la víctima, condición que no suele ser tan destacada como la anterior en las investigaciones o en los programas sobre acoso. Por otra parte, es probable que el 12% de los estudiantes que creen que deberían intervenir pero que no lo hacen no se atrean por carecer del poder suficiente para conseguirlo sin riesgo de convertirse en víctimas, como plantean Caravita et ál. (2009) y se encuentra en Díaz-Aguado y Martínez Arias (2008).
- *Indiferentes ante la violencia: el 13.9%.* El 10,9% no interviene porque cree que no es su problema; el 3% no lo hace porque no le parece mal la agresión. El rechazo a toda forma de violencia parece ser la condición clave para superar esta indiferencia.
- *Participan en la violencia: el 6%.* En este porcentaje se incluye tanto a los que afirman dirigirla (el 4,3%) como a los que dicen seguir a estos (el 1,7%), este es el grupo que se encuentra en una situación de más riesgo según resultados anteriores (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008). Para reducirlo, es necesario, además de rechazar la violencia, incrementar sus oportunidades de protagonismo positivo, tanto con los profesores como con los compañeros, así como colaborar estrechamente con sus familias.

Los resultados de este estudio sobre curso y acoso (más víctimas en los dos primeros cursos y menos acosadores en primero) concuerdan con la definición del acoso como un abuso utilizado para establecer el poder, mediante el que se somete a quien se percibe más débil: los alumnos de menor edad y con menos experiencia en el centro. El hecho de que no

descienda de segundo a cuarto curso parece coincidir con lo que sucede más allá de la escuela con la violencia instrumental y contraría la hipótesis de Pellegrini y Long (2002), según la cual el acoso es superior en el primer curso y desciende después, una vez establecida la dominancia.

Los resultados sobre sexo y acoso reflejan que los chicos participan como agresores en todas las situaciones, incluidas las de tipo verbal o indirecto (como 'hablar mal'), en la misma línea de los obtenidos por Olweus (2009) también con muestras muy amplias y en contra de los de Björkqvist et ál. (1999), en los que se planteaba que las mujeres emplean tanta violencia como los hombres, pero que esta es menos visible por ser más indirecta. En contra de tal hipótesis, cabe interpretar también –si se consideran las respuestas de las víctimas sobre el sexo de los acosadores y la postura general adoptada ante una agresión– que en esta investigación es posible que los chicos se orienten más a la violencia a medida que la gravedad de las situaciones aumenta; de hecho, las alumnas adoptan posturas que reflejan una identificación mucho más clara en contra de la violencia: 'intento cortar la situación aunque no sea mi amigo'; en cambio, los chicos están sobrerrepresentados en las posturas contrarias, de participación en la violencia o de indiferencia hacia dicho problema. Estos resultados se pueden relacionar con el hecho de que ellos se identifican más con el modelo dominio-sumisión en el que se basa el acoso, incluso el de tipo indirecto-relacional, lo cual es una consecuencia de la socialización sexista tradicional. Así pues, es necesario adoptar una perspectiva de género que tenga en cuenta estas diferencias en los intentos de erradicar el acoso.

Los alumnos destacan que las medidas más eficaces para que el acoso no se repita son 'que toda la clase apoye al estudiante agredido sin dejarle solo'; 'educar en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente'; y 'el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase esté más unida'. En el otro extremo, la medida considerada menos eficaz es 'llevar al estudiante que agrede al psicólogo o al psiquiatra'. Estos resultados reflejan una gran coherencia entre el punto de vista adolescente y las conclusiones de las investigaciones sobre el acoso como expresión de una forma de ejercer el poder, que es característica de la ecología del grupo de iguales y se ejerce contra una víctima que no puede defenderse por sí misma debido a la pasividad o complicidad del grupo en cuyo contexto se produce (Salmivalli y Voeten, 2004; Vaillancourt et ál., 2009).

Los resultados obtenidos al preguntar a las víctimas y a los acosadores a qué características atribuyen la victimización reflejan que en ella se

reproducen con frecuencia los distintos tipos de acoso (racista, sexista, homófobo...) que tienen lugar en el conjunto de la sociedad. El hecho de que la característica más asociada a la victimización, sea 'ser un chico o una chica que no se comporta como la mayoría de los chicos o de las chicas' coincide con los resultados de Felix et ál. (2009), según los cuales el acoso suele castigar al individuo que no actúa de acuerdo con lo que el grupo considera aceptable para cada género.

El 16% de los agresores atribuye la victimización al hecho de que la víctima proceda de otro país; asimismo, el 15% de los alumnos que indica que viene de otro país o que lo han hecho alguno de sus padres. Estos datos reflejan la relevancia que esta situación minoritaria puede tener en el acoso escolar, como reproducción de un problema que se origina fuera de la escuela.

Cabe considerar, también, tres características (ser envidiado, llevarse bien con los profesores y tener buenas notas) –más destacadas por las víctimas que por los agresores–, en las que se pone de manifiesto la relación del acoso con la estructura individualista-competitiva existente en la escuela y en el conjunto de la sociedad industrial, según las cuales el éxito de un individuo puede ser percibido como una amenaza, especialmente por los que carecen de él.

Estos resultados revelan que el acoso, además de ser la expresión de la ecología del grupo de iguales –como reconocen ya numerosas investigaciones–, es la reproducción de un modelo ancestral de dominio y sumisión, creado más allá de las puertas de la escuela y que hoy nuestra sociedad quiere cambiar, característica esta mucho menos mencionada en los estudios o en los programas llevados a cabo para prevenirlo y que resulta imprescindible tener en cuenta para su erradicación. El hecho de no encontrar efectos atribuibles al centro educativo en ninguno de los indicadores apoya esta conclusión.

## Referencias bibliográficas

Berndt, T. J. (2004). Children's Friendships: Shift s over a Half-Century in Perspectives on their Development and their Effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 206-222.

- Berndt, T. y Perry, T. (1986). Children's Perceptions of Friendships as Supportive Relationships, *Developmental Psychology*, 22, 640-648.
- Björkqvist, K., Osterman, K. y Lagerspetz, K. M. J. (1994). Sex Differences in Covert Aggression among Adults. *Aggressive Behavior*, 20, 27-33.
- Caravita, S., DiBlasio, P. y Salmivalli, C. (2009). Unique and Interactive Effects of Empathy and Social Status on Involvement in Bullying. *Social Development*, 18, 140-163.
- Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T. y Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 2, 65-83.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Setterstobulte, W., Samdal, O. y Rasmussen, V. (Eds.) (2004). *Young People's Health in Context. International Report of WHO*. Geneve (Suiza): World Health Organization.
- Cornell, D. y Bandyopadhyay, S. (2009). The Assessment of Bullying. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (Eds.), *The International Handbook of School Bullying* (265-276). Mahwah (Nueva Jersey): Erlbaum.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A. y de Dios, M. J. (2008). Bullying and Social Exclusion in Spanish Secondary Schools: National Trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 657-677.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez Arias, R. (2008). *Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, Observatorio Estatal de la Convivencia.
- Espelage, D. y Swearer, S. (2009). 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.), *The International Handbook of School Bullying* (61-72). Mahwah (Nueva Jersey): Erlbaum.

- Felix, E. D., Furlong, M. J. y Austin, G. (2009). A Cluster Analytic Investigation of School Violence and Victimization Among Diverse Students. *Journal of Interpersonal Violence*, 24, 1673-1695.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J. y Craig, W. M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Hartup, W. W. (1992). Friendships and their Developmental Significance. En H. McGurk (Ed.), *Childhood Social Development: Contemporary Perspectives* (175-205). Hove (Reino Unido): Erlbaum.
- McKenney, K. S., Pepler, D., Craig, W. y Connolly, J. (2006). Peer Victimization and Psychosocial Adjustment: The Experiences of Canadian Immigrant Youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 239-264.
- Mishna, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 336-347.
- Nabuzoka, D. y Smith, P. (1993). Sociometric Status and Social Behavior of Children with and without Learning Difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435-1448.
- Nansel, T. R., Overpeck, M. y Pilla, R. (2001). Bullying Behaviors among US Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, D. C.: Hemisphere Press (Wiley).
- (2005). A Useful Evaluation Design, and Effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11, 389-402.
- (2006). El acoso escolar. Una revisión general. En A. Serrano, *Acoso y violencia en la escuela* (79-106). Barcelona: Ariel.
- (2009). Understanding and Researching Bullying. Some Critical Issues. En S. Jimerson, S. Swearer y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (9-33). Nueva York: Routledge.
- Pellegrini, A., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School Bullies, Victims and Aggressive Victims. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Pellegrini, A. D. y Long, J. D. (2002). A Longitudinal Study of Bullying, Dominance, and Victimization during the Transition from Primary through Secondary School. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Salmivalli, C. (1999). Participant Role Approach to School Bullying: Implications for Intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.



- Salmivalli, C., Lagerspetz, M., Björkkqvist, K., Österman, D. y Kauklainen, A. (1996). Bullying as a Group Process. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. y Voeten, M. (2004). Connections between Attitudes, Group Norms, and Behaviours Associated with Bullying in Schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Scherr, T. y Larson, J. (2009). Bullying Dynamics Associated with Race, Ethnicity, and Immigration Status En S. R. Jimerson, S. Swearer y D. L. Espelage (Eds.), *The International Handbook of School Bullying* (223-234). Mahwah (Nueva Jersey): Erlbaum.
- 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*, 49(4), 376-385
- Smith, R., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. y Chauhan, P. (2004). Profiles of Non-Victims, Escaped Victims, Continuing Victims and New Victims of School Bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S. y Sunderani, S. (2009). Respect or Fear? The Relationship between Power and Bullying Behavior. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (Eds.), *The International Handbook of School Bullying* (211-222). Mahwah (Nueva Jersey): Erlbaum.
- Verkuyten, M. y Thijs, J. (2002). Racist Victimization among Children in The Netherlands: The Effect of Ethnic Group and Schools. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 310-331.
- Volk, A. A., Craig, W., Boyce, W. y King, M. (2006). Adolescent Risk Correlates of Bullying and Different Types of Victimization. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 18, 375-386.
- Williams, K. R. y Guerra, N. G. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 14-21.
- Young, R. y Sweeting, H. (2004). Adolescent Bullying, Relationships, Psychological Well-Being, and Gender-Atypical Behavior: A Gender Diagnosticity Approach. *Sex Roles*, 50, 525-555.

**Dirección de contacto:** María José Díaz-Aguado. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Campus de Somosaguas; 28223 Pozuelo, Madrid, España. E-mail: mjdiazag@psi.ucm.es