

# 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, participant 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.*

### 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, incluyendo sus nuevas modalidades y el papel de todo el grupo, 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: 1) estimación global de la prevalencia del acoso, 3,8% de víctimas y 2,4% de acosadores; 2) papel de cada estudiante ante una agresión: el 80% dice intervenir para detenerla o creer que debería, 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...) expresión de un modelo de dominio y sumisión,

---

<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.

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

*Introduction.* This article presents a diagnosis of bullying and maltreatment among adolescents in Spain, based on agreed and reliable indicators, including its new modalities and the role of the group, to know what characteristics are attributed to victimization and how effective each different kind of measure is perceived by students.

*Method.* A survey was carried out with a probabilistic sample selected by cluster sampling proportional to school size, stratified /bi-etapic and stratified by region and school type (public or private). Primary unit of sampling was the school. Sample size was 23,100 students of compulsory secondary education.

*Results.* Diagnosis of maltreatment and bullying include the following results: 1) global estimate of the bullying prevalence, 3.8% of victims and 2.4% of bullies, 2) the role of each student in aggressive episodes: 80% of students intervene to stop it or believe they should to, 14% do not intervene or do not think they you should to, and 6% participate in aggression.

*Discussion and conclusions.* The fact that more victims are identified in first and second year and less bullies in first year, can be consistent with the definition of bullying as an abuse of power against a victim who is perceived weaker.

The boys are involved as aggressors in all situations of maltreatment, including the indirect type. These differences increase with its severity and the general role against aggression. They also support the need to adopt a gender perspective against violence.

Student's view on the most effective anti-bullying actions, recognize the peer group as part of the problem and its solution. Characteristics that victims and aggressors attribute to victimization reflect that bullying seems to reproduce problems (racism, sexism ...) as a expression of a dominance-submission model, originated in social macro-system, a feature that is essential to have considered for the eradication of bullying. The fact that there are no effects attributable to the school level in any of the indicators supports this interpretation.

*Keywords:* Bullying, peer maltreatment, aggression, attribution of victimization, participant roles, gender perspective.

## Introducción

Las relaciones con los iguales suelen ser destacadas por el alumnado como 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 lo cual 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: 1) se produce en una relación de desequilibrio de poder entre el acosador y la víctima; 2) se repite y prolonga en el tiempo; 3) e incluye conductas de diversa naturaleza (no solo agresiones físicas sino también agresiones 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, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, y Tippett, 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, Sadek, 2010; Dewey, Cornell y Bandyopadhyay 2009; Solberg y Olweus, 2003). El procedimiento más utilizado para ello suele basarse en el autoinforme, pudiendo diferenciarse las dos modalidades siguientes (Cook, et al, 2010), basadas en: 1) la frecuencia con la que el alumnado reconoce haber vivido como víctima o como agresor *situaciones específicas de maltrato* (no dejar participar, pegar...); 2) y la *estimación del acoso* obtenida al pedir al alumnado que diga si ha sufrido o ejercido acoso, generalmente después de haber explicado en qué consiste dicho problema, siendo este último el procedimiento que cuenta con un mayor apoyo como criterio para la estimación de la prevalencia (Currie, Roberts, Morgan, Smith, Setterstobulte, Samdal, Rasmussen, 2004; Solberg y Olweus, 2003). Las mayores variaciones, en este sentido, se producen en función del punto de corte utilizado para calcularla, siendo cada día más aceptada la necesidad de estimar la prevalencia a partir de las respuestas que reflejan que se produce frecuentemente (a partir de 2-3 veces al mes (Solberg y Olweus, 2003) o semanalmente (Nansel, Overpeck y Pilla, 2001; Volk, Craig, Boyce, King, 2006). Por otra parte, para evitar erróneas y exageradas estimaciones de la prevalencia del acoso, es necesario eliminar las encuestas con respuestas inconsistentes, que de lo contrario pueden llevar a duplicar o triplicar erróneamente la estimación de ésta 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, situándose su máxima frecuencia en torno a los 13 años. La conducta de acoso también se incrementa de 11-13 años, manteniéndose bastante estable en los años posteriores (Currie, Roberts, Morgan, Smith, Setterstobulte, Samdal, Rasmussen, 2004; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, Barros, De Dios, 2008). Diferencias que 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, al iniciarse 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 al, 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 que ellas (Salmivalli, 1999).

La conclusión según la cual los chicos se comportan más violentamente que las chicas ha sido cuestionada aludiendo a que ellas utilizan un tipo de agresión indirecto/relacional, que cuando es evaluado refleja que utilizan tanta violencia como los chicos pero de distinta forma (Björkqvist, Österman, y Lagerspetz, 1994). A lo que Olweus (2009) responde, cuestionando dichos resultados, que atribuye al hecho de haber utilizado como punto de corte para la evaluación del acoso/agresión la categoría según la cual se produce “a veces”, que lleva a distorsionar la realidad, pero que 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/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 al 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 al, 2010), puesto que la falta de amigos favorece el inicio de la victimización, y ésta 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 protegen contra la victimización, siempre que no procedan del grupo de víctimas, debido a su debilidad para intervenir, atreviéndose a intentarlo sobre todo quienes tienen una buena posición en dicho grupo (Caravita, Di Blasio, y Salmivalli, 2009). Se ha observado, además, que cuando el grupo de iguales interviene para detener el acoso éste 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, and 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 poderlo erradicar (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: 1) el acosador, que lo inicia y dirige; 2) el secuaz, que sigue al acosador activamente; 3) el seguidor pasivo (no actúa pero lo aprueba); 4) el testigo no implicado, no hace nada porque cree que no es su problema; 5) el que cree que debería intervenir pero no hace nada; 6) el que intenta intervenir para detenerlo, situación en la que pueden diferenciarse la del que interviene solo si es amigo/a de la víctima y la del que interviene en cualquier caso.

Los resultados obtenidos en el estudio 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: riesgo máximo entre quienes participan en ella, medio entre los indiferentes, y mínimo entre quienes la rechazan, especialmente si intervienen para detenerla independientemente de quién sea la víctima. Dicho riesgo se encuentra en tres tipos de indicadores, sobre: dificultades familiares (respecto a las relaciones con adultos y los consejos ante la violencia), 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), identificación con distintos tipos de violencia y de intolerancia (entre iguales, de género, racista...) e 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, dejando de centrarse en carencias psicológicas individuales para explicarlas en relación al contexto en el que se produce, puesto que el riesgo de ser elegido como víctima en la escuela se incrementa con:

- *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 éste 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* incrementan el riesgo de victimización (Del Barrio et al, 2008; Verkuyten and Thijs, 2002), sobre todo cuando existen diferencias importantes entre el propio grupo y el grupo dominante, no se domina la lengua del país así como con otras variables que sitúan al grupo minoritario en desventaja tal como ésta es percibida por quienes acosan (McKenney, Pepler, Craig, y Connolly, 2006). Problema que se incrementa cuando existen tensiones y confrontación intergrupales en el entorno que rodea al escolar o en el conjunto de la sociedad (Scherr y Larson, 2009).
- *Tener necesidades educativas especiales* (Nabuzoka y Smith, 1993) aumenta el riesgo de victimización. Suele explicarse aludiendo a que 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:

- 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, incluyendo la pertenencia a colectivos que tienen riesgo de exclusión en el conjunto de la sociedad.
- Conocer qué eficacia anticipan a distintos tipos 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  $n = 23100$ . 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, 11272 son mujeres (50,1%) y 11225 hombres (49,9%). La media de edad es de 14,22 años, con mediana de 14 años y desviación típica de 1,41, estando el rango comprendido entre los 12 y los 18 años, con un porcentaje muy bajo de los de 18 años (1% de 18 años). Las medias de edad por género son muy similares, con 14,25 años (desviación típica 1,42) para los hombres y 14,20 (desviación típica 1,40) para las mujeres. La distribución por los cuatro cursos de ESO es bastante homogénea: 25,2% de 1º, 24,7% de 2º, 25,7% de 3º y 24,4% de 4º.

### 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 del centro (pública, concertada y privada). En la primera etapa se seleccionaron aleatoriamente los centros, con muestreo proporcional al tamaño dentro de cada Comunidad y titularidad. En la segunda etapa se seleccionó aleatoriamente un aula de cada uno de los cursos (1º, 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria). En los centros con una única línea por curso, se seleccionó ésta.

En el *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2010) pueden encontrarse una descripción más detallada. Puede descargarse gratuitamente desde: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/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 a través de 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 participaron 5 centros y en la segunda 22.

La recogida de datos del estudio estatal fue realizada en abril y mayo de 2008. Los cuestionarios fueron elaborados en castellano y traducidos a: catalán, gallego, valenciano y vasco. En las Comunidades Autónomas con dos lenguas cooficiales, cada estudiante podía decidir en qué versión respondía.

El alumnado participante respondía 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 al alumnado para poder 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 a través de las familias, que respondieron en 2009, y un estudio realizado a través del profesorado 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.

## VARIABLES Y SU MEDIDA

Las variables evaluadas a través del 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, sobre la convivencia en el centro, se evaluó de forma global la calidad de cada una de las relaciones que allí se establecen. 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 al., 2010, para detalles): *satisfacción general con el centro y las relaciones escolares*, formado por ocho preguntas sobre cómo se sienten con cada relación. Coeficiente  $\alpha = 0,80$ .

*Prevalencia de víctimas y acosadores.* Se plantearon dos preguntas generales referidas a la frecuencia con la que habían vivido 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: 1 (nunca), 2 (a veces), 3 (a menudo) y 4 (muchas veces), indicando la frecuencia de cada una de las opciones.

*Situaciones vividas como víctima o como agresor.* Se presentaron dos listados de las mismas 12 situaciones, con la misma escala de frecuencia, variando el papel desempeñado en cada una de ellas: A) *Situaciones vividas como víctima:* Mis compañeros/as me ignoran, me rechazan, me impiden participar, me insultan... B) *Situaciones vividas como agresor:* He participado ignorándole, rechazándole, impidiéndole 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 como víctima o como agresor fueron reducidas por medio de análisis de factores principales seguido de rotación Promax, encontrándose 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 al. (2010). Los factores fueron los siguientes:

- Ser víctima de situaciones de exclusión y humillación (6 ítems: me ignoran, me rechazan, me impiden participar, me insultan, ofenden o ridiculizan, hablan mal de mí, me rompen o roban cosas). Coeficiente  $\alpha = 0,86$ .
- Ser víctima de situaciones de agresión (6 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  $\alpha = 0,87$ .
- Ser víctima de acoso con nuevas tecnologías, que incluye las cuatro situaciones mencionadas en la tabla de resultados. Coeficiente  $\alpha = 0,83$ .
- Participación en situaciones de exclusión o humillación (5 ítems: he participado rechazando, ignorando, impidiendo participar, insultando/ofendiéndome/ridiculizando, hablando mal de él o de ella). Coeficiente  $\alpha = 0,85$ .
- Participación en situaciones de agresión (7 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  $\alpha = 0,90$ .

- Participación en situaciones de acoso con nuevas tecnologías. Incluye las cuatro conductas incluidas en la tabla. Coeficiente alpha = 0,91.

*Características con las que relacionan la victimización.* Al alumnado que respondió haber vivido como víctima o como agresor alguna de las 16 situaciones planteadas, se le preguntó a cual o cuales de la serie de características que se incluyen en la tabla de resultados (propias en el primer caso y del compañero/a que sufría la situación en el segundo caso) atribuían la victimización: ser nuevo/a en el centro, estar aislado/a, ser un chico que no se comporta como la mayoría de los chicos, ser gitano/a...

*Papel desempeñado ante situaciones de violencia en la escuela.* Con el objetivo de conocer cómo se posiciona todo el grupo ante situaciones de violencia, se preguntó sobre el papel que suelen desempeñar *cuando insultan o pegan a un compañero o a una compañeras* pidiéndole que se sitúe en una de siete posibles posiciones, que van desde “Participo dirigiendo el grupo que se mete con él o con ella” hasta “Intento cortar la situación aunque no sea mi amigo o amiga”.

*Eficacia de medidas para que no se repita el acoso.* Se les pidió que anticiparan la posible eficacia (nada, poco, bastante, nada), de distinto tipo 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: tabla de distribución de frecuencias relativas (porcentajes) de las respuestas a los ítems que componen el factor y 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 I. Debido a la omisión de la respuesta 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.

Sexo	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	Total sexo
Mujer	2709	2671	2880	2835	11095
Hombre	2828	2804	2806	2583	11021
Total Curso	5537	5475	5686	5418	22116

## 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

	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Bastante/Mucho
	%	%	%	%	%
En este centro	3,1	17,9	57,9	21,1	79,0
Con los profesores y las profesoras	3,8	23,8	58,7	13,7	72,4
Con mis compañeros y compañeras	1,7	8,9	39,2	50,2	89,4
Con el director o la directora	8,6	20,2	48,0	23,2	71,2
Con el orientador, la orientadora o similar	9,5	18,9	49,5	22,1	71,6
Con los conserjes o las 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	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO		Total Género	
	Media	D.Típica	Media	D.Típica	Media	D.Típica	Media	D.Típica	Media	D.Típica
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	3,16	0,51	3,00	0,51	2,94	0,48	2,91	0,47	3,00	0,50
Curso										

Las diferencias que se presentan en la Tabla III, resultan estadísticamente significativas aunque son de escasa magnitud. Los estadísticos relativos al efecto principal del sexo son:  $F(1 \text{ y } 22108) = 305,06$ ;  $p < .001$ ,  $\eta^2$  parcial = .014, puntuando significativamente más las mujeres en su satisfacción con las relaciones que establecen en la escuela. Los estadísticos relativos al efecto principal de curso son:  $F(3 \text{ y } 22108) = 305,10$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2$  parcial = .040. El contraste a posteriori de Games-Howell muestra diferencias estadísticamente significativas entre todos los cursos, decreciendo las medias de 1º a 4º. 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:  $F(3 \text{ y } 22108) = 2,72$ ,  $p = .043$ ,  $\eta^2$  parcial = .000.

### Prevalencia del acoso

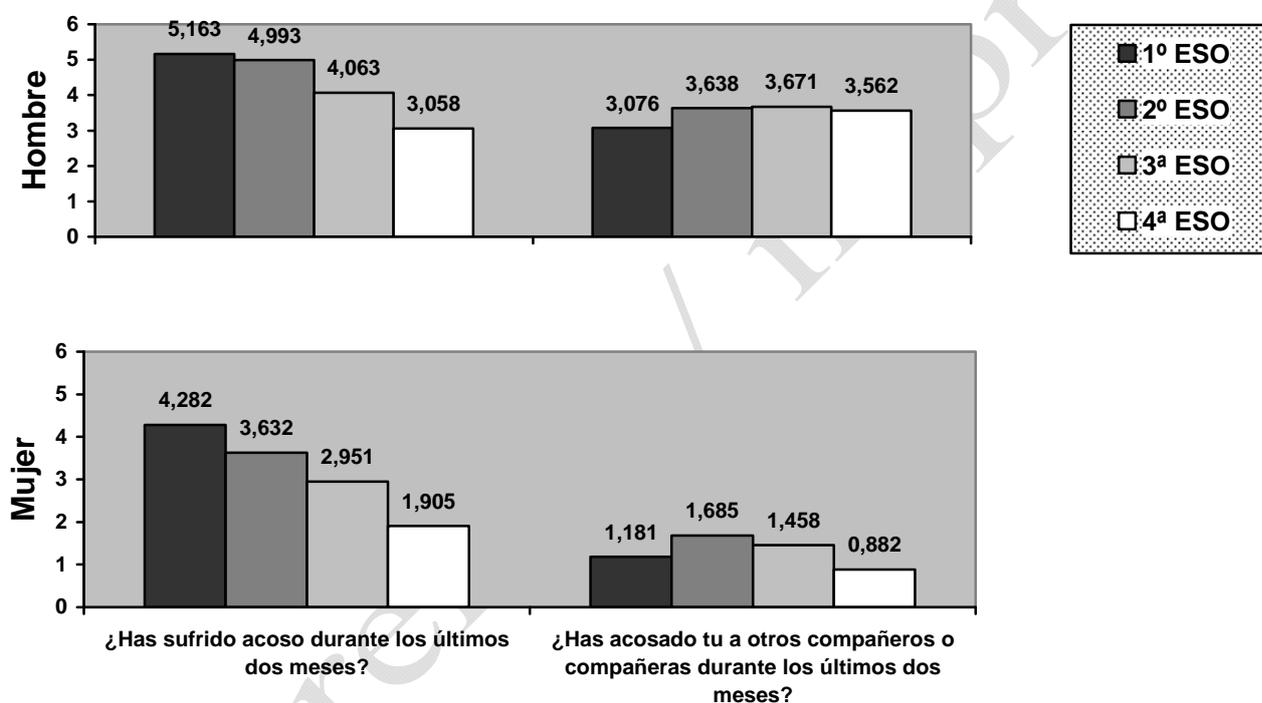
Se presentan en la Tabla IV las distribuciones de frecuencias relativas (porcentajes) a las dos preguntas globales sobre si se ha vivido acoso como víctima o como agresor y en la Figura I, segmentados por sexo y curso, los porcentajes de estudiantes que responden haber sido víctimas o agresores “a menudo” 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 simultánea a ambas cuestiones con frecuencia) 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 ( $\chi^2(9, 22572) = 160,47, p < .001, V$  de Cramer = .05), pero no con el número de acosadores ( $\chi^2(9, 22572) = 13,49, p = .14$ ). 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 una disminución de las víctimas con el curso.

La frecuencia de los dos papeles muestra una asociación estadísticamente significativa, con el sexo, de reducida magnitud respecto al número de víctimas ( $\chi^2(3, 22497) = 49,12, p < .001, V$  de Cramer = .05) y de mayor magnitud respecto al número de acosadores: ( $\chi^2(3, 22497) = 408,78, p < .001, V$  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 de hombres en las restantes categorías, indicando 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 utilizarlo contra tí?	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 o ella	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	95,5	3,1	,8	,5	1,3

sexual					
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 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 querías 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 teléfono móvil de algún compañero o compañera para utilizarlo 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 encontraron 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 e intra centros

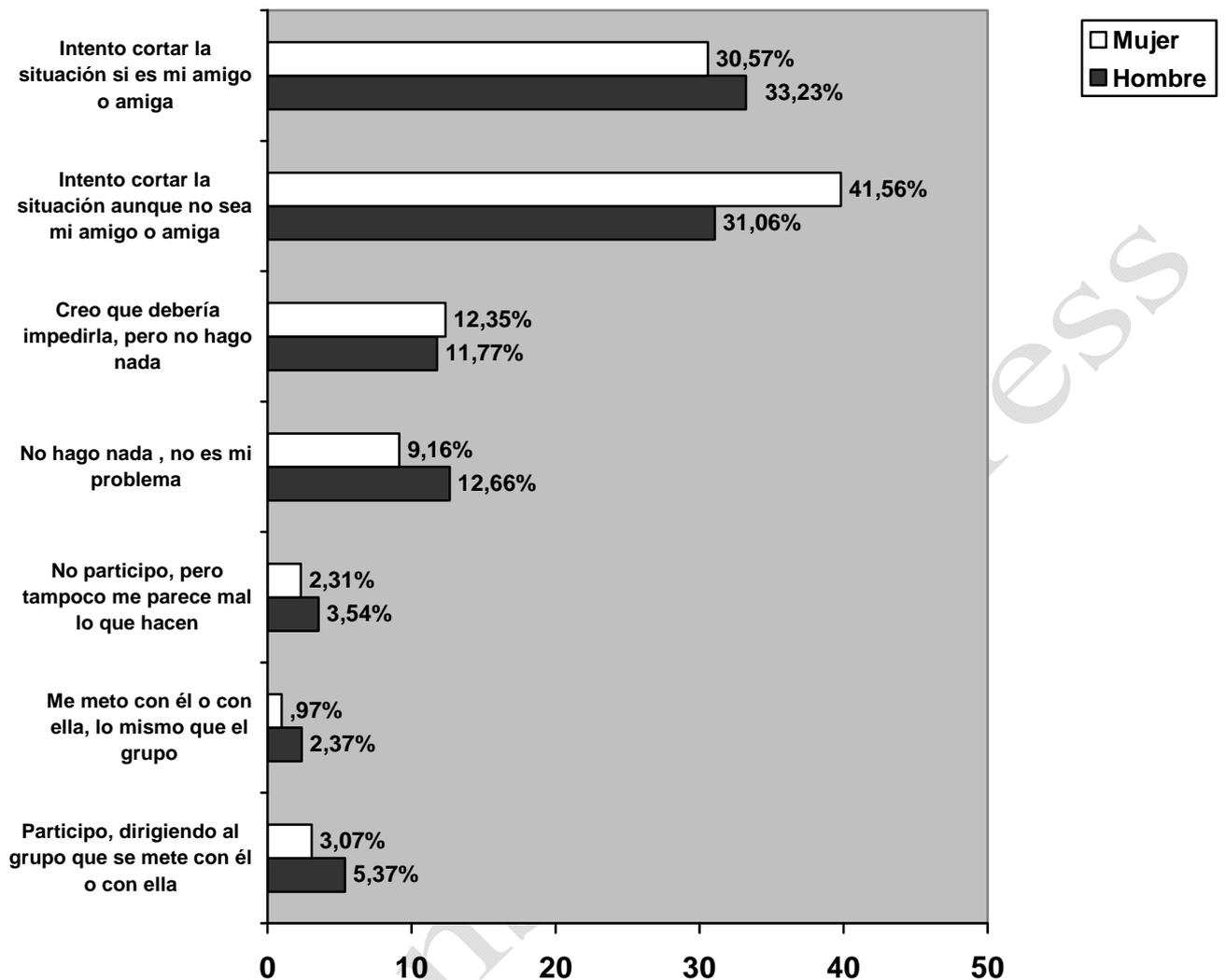
El tipo de diseño utilizado con muestreo de conglomerados permite analizar los resultados con procedimientos multinivel para examinar efectos de las variables de nivel individual y del centro educativo sobre las variables resultado de interés (las relativas al acoso entre iguales). Para cada una de las seis variables relacionadas con el acoso se analizó como primer paso la correlación intraclase, que permite determinar la proporción de variación en los resultados atribuible a la variación entre centros. Los resultados mostraron que la mayor parte de la variación es intracentro, siendo muy baja la variación entre centros, 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 cuando se produce la agresión a otro/a estudiante en el centro de forma segmentada en función del sexo, puesto que se encontró una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables ( $\chi^2(6, 22243) = 408,1, p < .001, V$  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 o ella, 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/a” 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 alumnado que la sufrido. El número de respondientes fue  $n = 3609$ , que es el valor sobre el que se calcularon los porcentajes de respuesta. La pregunta es multi-respuesta, por lo que los porcentajes no suman 100.

**TABLA VII.** Condiciones 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*	1251	34,66
Porque me tienen envidia	1231	34,11
No defenderme	1229	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 ni amigas	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 o gitana	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 el alumnado participante es del 7,1%, e incluyendo también a la segunda generación, nacido en España y con madre y/o padre inmigrante, del 15,4%.

En la Tabla VIII se presentan los resultados sobre a qué características de la víctima atribuye la agresión el alumnado que ha participado como agresor de alguna situación de maltrato. El número de respondientes fue  $n = 3440$ , que es el valor sobre el que se calcularon los porcentajes de respuesta. La pregunta es multi-respuesta, 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*	1335	38,81
Estar aislado, sin amigos ni amigas	1017	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 o gitana	331	8,66
Repetir curso	277	7,24
Ser más delgado	277	7,24

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

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

El alumnado que respondió que había sido víctima de alguna situación de maltrato (n = 3609) también respondió a otro conjunto de preguntas relativas a: reacciones ante el maltrato, características de los acosadores y 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 conductas relacionadas con el absentismo escolar.

En la Tabla IX se presentan 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 les maltrataron.

**TABLA IX.** Lugares donde se ha producido el maltrato

	Frecuencia	Porcentaje
Aula	1060	29,4
Patio	1025	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 = 3609, multi-respuesta)

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

	Frecuencia	Porcentaje
	a	
Chicos del mismo curso	1021	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 = 3609, multi-respuesta)

## 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

	Nada	Poca	Bastante	Mucha	Bastante/Mucha
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	14,9	23,8	37,9	23,4	61,3

equipos, para que la clase este más unida					
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 del alumnado está bastante o muy satisfecho con su centro educativo y las relaciones que en él establece. Como en estudios anteriores (Bernd y Perry, 1986; Díaz-Aguado et al, 2004), la satisfacción más generalizada se produce en las relaciones con iguales (89,4%); resultado que conviene incluir en la divulgación de los estudios sobre acoso para evitar la negativa y equivocada visión 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%), obtenida al utilizar como criterio las respuestas a la pregunta general precedida de la explicación propuesta por Solberg y Olweus, (2003), sumando las categorías a menudo y muchas veces.

Ambos resultados resultan, a su vez, coherentes con la participación en situaciones de maltrato, puesto que las de tipo psicológico coinciden con dichas cifras, descendiendo 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% del alumnado responde haber sufrido con frecuencia acoso a través de nuevas tecnologías y el 7,7% de quienes han sufrido algún tipo de maltrato menciona que éste se ha producido a través del móvil o Internet. Resultados que confirman la necesidad de incluir estas nuevas modalidades de acoso en la evaluación y en la prevención de este problema, como reconocen Smith et al, 2008 y Williams y Guerra, 2007. Cabe temer, además, que su riesgo se incrementa 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 al, (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% aunque no sea amigo de la víctima (la posición más opuesta a la violencia), y el 31,8% sólo cuando existe dicho vínculo. Esto apoya la necesidad de que todo el alumnado disponga de amigos/as, como propone Salmivalli desde 1999, pero también la de incrementar el rechazo a toda forma de violencia, para que intervengan 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, el 12% de estudiantes que cree que debería intervenir pero no lo hace, es probable que no se atreva por carecer del poder suficiente para conseguirlo sin riesgo de convertirse en víctima, como plantean Caravita et al.,(2009) y se encuentra en Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008.
- *Indiferentes ante la violencia: el 13,9%.* No intervienen porque creen que no es su problema el 10,9% o porque no les parece mal la agresión, el 3%. El rechazo a toda forma de violencia parece ser la condición clave para superar esta indiferencia.
- *Participan en la violencia: el 6%,* incluyendo tanto a los que afirman dirigirla (el 4,3%) como a los que dicen seguirles (el 1,7%), 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 del rechazo a la violencia, incrementar sus oportunidades de protagonismo positivo, tanto con el profesorado como con los compañeros, así como una estrecha colaboración 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, sometiendo a quien se percibe más débil: el alumnado de menor edad y 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 sería superior en el primer curso y descendería después, una vez establecida la dominancia.

Los resultados sobre género 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 dirección de los obtenidos por Olweus (2009) también con muestras muy amplias, y en contra de los de Björkqvist et al, 1999, en los que se planteaba que las mujeres emplean tanta violencia como los hombres pero que ésta es menos visible por ser más indirecta. En contra de lo cual cabe interpretar también que en esta investigación la mayor orientación a la violencia de los chicos aumente con la gravedad de las situaciones, cuando se consideran las respuestas de las víctimas sobre el sexo de los acosadores y en la postura general adoptada ante una agresión, puesto que 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 o amiga”; mientras que los chicos están sobre-representados en las posturas contrarias, de participación en la violencia o de indiferencia hacia dicho problema. Resultados que cabe relacionar con la superior identificación de ellos con el modelo dominio-sumisión en el que se basa el acoso, incluso el de tipo indirecto-relacional, asociada a la socialización sexista tradicional y la necesidad de adoptar una perspectiva de género que tenga en cuenta estas diferencias en los intentos de erradicar el acoso.

El alumnado adolescente destaca como las medidas más eficaces para que el acoso no se repita: “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”; “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 importante coherencia entre el punto de vista adolescente y las conclusiones de las investigaciones sobre el acoso como la expresión de la forma de ejercer el poder característica de la ecología del grupo de iguales, que 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 al 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, homóforo...) 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 al., (2009), según los cuales el acoso suele castigar al individuo que no actúa según 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, cifra muy próxima a la del 15% del alumnado que responde venir de otro país o haber venido su madre y/o su padre, datos que reflejan la relevancia que dicha 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/a, llevarse bien con el profesorado 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 no lo tienen.

Estos resultados ponen de manifiesto 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 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: Shifts 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*. Geneva: World Health Organization.
- CORNELL, D. Y BANDYOPADHYAY, S. (2009) The Assessment of Bullying. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, D.L. and Espelage (Eds.), *The international handbook of school bullying* (pp. 265– 276). Mahwah, NJ: 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., MARTINEZ ARIAS, R. Y MARTIN, 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 In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, D.L., Espelage (Eds.), *The international handbook of school bullying* (pp. 61–72). Mahwah, NJ: 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. In H. McGurk (Ed), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (pp. 175–205). Hove, UK: 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, DC: Hemisphere Press (Wiley).
- OLWEUS, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11, 389–402.

- OLWEUS, D. (2006). El acoso escolar. Una revisión general. En: A. Serrano. *Acoso y violencia en la escuela* (pp. 79-106). Barcelona: Ariel.
- OLWEUS, D. (2009). Understanding and researching bullying. Some critical issues. In: S. Jimerson, S. Swearer y D.L. Espelage (Eds.). *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (pp. 9-33). New 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) J. Bullying Dynamics Associated with Race, Ethnicity, and Immigration Status In S. R. Jimerson, S. Swearer y D.L. Espelage (Eds.), *The International handbook of school bullying* (pp. 223-234). Mahwah, NJ: 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*.
- 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., MCDUGALL, P., HYMEL, S. Y SUNDERANI, S. (2009). Respect or Fear? The Relationship Between Power and Bullying Behavior. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D.L. Espelage (Eds.), *The international handbook of school bullying* (pp. 211-222). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- VERKUYTEN, M. Y THIJIS, 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). E-mail: [mjdiazag@psi.ucm.es](mailto:mjdiazag@psi.ucm.es)