



Facultad de Psicología y Ciencias sociales  
Doctorado en Psicología

**TESIS DOCTORAL**

**“Creencias docentes acerca de los factores causales, medidas preventivas y contingentes en el fenómeno Bullying”**

Doctorando: Med. Esp. BERNARDO KERMAN

Director: Dr. MARCELO RODRÍGUEZ CEBERIO

2017

Índice general	
Agradecimientos	
Introducción	1
1. Origen y Justificación del estudio	1
2. Fundamentos teóricos generales	2
3. Estructura de la tesis	5
Capítulo 1. Violencia y la escuela	7
Introducción	7
1.1. Conceptualizaciones acerca de la violencia	8
1.2. Diferentes clasificaciones sobre la violencia	11
1.3. Teorías explicativas de la agresividad y la violencia	18
1.3.1 Teorías activas e innatistas	18
1.3.2 Teoría de la frustración-agresión	19
1.3.3 Teorías y modelos reactivos o ambientalistas	19
1.3.4 Modelos socio-cognitivos	20
1. 4 La violencia en el ámbito escolar	22
1. 5 Los derechos de los niños	31
Capítulo 2. Diferentes conceptualizaciones acerca del fenómeno Bullying	34
2.1 Concepto y definición de Bullying	34
2.2 Descripción del fenómeno	42
Introducción	42
2.2.1 Tipologías	42
2.2.2 Actores del Bullying	46
2.2.2.1. Hostigador	49

2.2.2.2. Hostigado	52
2.2.2.3. Testigos	56
2.2.2.4. Defensores	57
2.2.2.5. Adultos. Familia. Docentes. Directivos	58
2.2.3 Escenario del maltrato	66
2.2.4 Comunicación del problema	67
2.2.5. Actitud hacia la conducta hostil del hostigador	68
Capítulo 3. Creencias de los docentes y manejo del Bullying	70
3.1 Creencias. Definiciones. Concepto	71
3.2 Creencias de los docentes y Hostigamiento escolar	77
3.2.1. Creencias docentes y el conocimiento del fenómeno	77
3.2.2. Creencias docentes y factores causales	78
3.2.3. Creencias docentes y medidas de intervención (contingentes)	81
3.2.4. Creencias docentes y medidas preventivas	83
3.2.4.1. Programas de prevención y resolución	85
Capítulo 4. Antecedentes	88
4.1. Estudios sobre las características y la incidencia del hostigamiento escolar	88
4.2. Estudios vinculados con el origen del hostigamiento	100
4.3. Estudios y programas vinculados con el abordaje del hostigamiento	106
Capítulo 5. Método	118
5.1. Planteamiento del problema	118

5.2. Objetivos generales y específicos	120
5.2.1. Objetivo general	120
5.2.2. Objetivos específicos	121
5.3. Hipótesis	121
5.4. Diseños de la investigación	121
5.5. Participantes	122
5.6. Instrumentos y procedimiento	122
5.6.1. Escala de creencias docentes acerca del hostigamiento de pares	122
5.6.2. Variables socio-demográficas	123
5.7. Análisis de datos	123
5.8. Software estadístico	127
5.9. Aspectos éticos	127
Capítulo 6. Resultados	129
6.1. Evaluación interjueces de los ítems	129
6.2. Análisis descriptivo de los 30 ítems iniciales	138
6.3. Análisis descriptivo de los 15 ítems finales	140
6.4. Análisis de las relaciones entre las dimensiones de la escala	142
6.5. Diferencias en las tres dimensiones según el sexo, la edad y los años de experiencia de los docentes	142
Capítulo 7. Discusión	144
7.1. La violencia y el hostigamiento de pares	144
7.2. Estudio de las creencias docentes	147
7.2.1. Creencias docentes acerca de las causas del hostigamiento	

de pares	148
7.2.2. Creencias docentes acerca de las medidas preventivas	160
7.2.3. Creencias docentes acerca de las medidas contingentes	169
7.3. Relaciones entre las dimensiones de la escala	174
7.4. Diferencias en las tres dimensiones según el sexo, la edad y los años de experiencia de los docentes	174
Capítulo 8. Conclusiones y recomendaciones	177
8.1. La violencia y el hostigamiento de pares	177
8.2. Estudio de las creencias docentes	177
8.2.1. Estudio de las creencias docentes sobre las causas	178
8.2.2. Estudio de las creencias docentes sobre las medidas preventivas	181
8.2.3. Estudio de las creencias docentes sobre las medidas contingentes	183
8.3. Relaciones entre las dimensiones de la escala	184
8.4. Diferencias en las tres dimensiones según el sexo, la edad y los años de experiencia de los docentes	185
8.5. Limitaciones principales de la investigación	186
Referencias	189
Apéndice	
Anexo 1: Convención sobre los Derechos del Niño. Artículos seleccionados	
Anexo 2: Instrumento. Cuestionario sobre creencias docentes	

## **Agradecimientos**

A mi familia, mi esposa Ruth y mis hijos, Daniel, Carolina, Florencia y Andrés por su acompañamiento incondicional

A mi maestro, el Dr. Roberto Kertész, por las enseñanzas que, generosamente, me ha transmitido durante mi carrera

A mi director de tesis, Dr. Marcelo Rodríguez Ceberio, por su apoyo constante y la precisión de sus tutorías, siempre con respeto confianza.

A mi tutor metodológico, el Dr. Edgardo Etchezahar por su paciencia infinita en la orientación

A mis colegas del Instituto Privado de Psicología Médica (Ippem), Beatriz Labrit, Clara Atalaya, Adrián Kertész, Fernanda Molinari y María Inés de la Iglesia por estar siempre presentes

A los docentes de mis cátedras de Nuevas Ciencias de la Conducta y Clínica Psicológica Cognitiva Sistémica, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Flores, Diego Argentino, Noemí Devito, Evangelina Aloe , Ana María Barcia y Fernanda Molinari, por el fructífero intercambio.

A los docentes de mi equipo de investigación, María Diamante Pugliese, Flavio Calvo, Melany Gómez, por sus valiosos aportes en el proyecto.

A mis alumnos, con quienes aprendo en cada clase

## Introducción

### 1. Origen y justificación del estudio

La ley 26892, publicada en el Boletín Oficial, el 4 de octubre de 2013, en la República Argentina ha visto, por una parte, la necesidad de garantizar el derecho a una convivencia pacífica, integrada y libre de violencia física y psicológica y por otra la de orientar la educación hacia criterios que eviten la discriminación, fomenten la cultura de la paz y la ausencia de maltrato físico o psicológico. Por otra, la necesidad de impulsar estrategias y acciones que fortalezcan a las instituciones educativas y sus equipos docentes, para la prevención y abordaje de situaciones de violencia en las mismas.

A su vez la ley No 3285/ 09 emitida por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires promueve la obligatoriedad de realización de Jornadas de formación, actualización y capacitación sobre derechos humanos, discriminación y resolución pacífica de conflictos cuya autoridad de aplicación es la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires.

Ello implica la necesidad de generar programas efectivos para lidiar con la violencia escolar. En especial con una de las formas más habituales y dañinas que es el hostigamiento de pares o Bullying. El Bullying es un fenómeno de violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o un grupo dirigida contra otro que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, desarrollada en el ámbito escolar. Es intencional, perjudicial y persistente, constituyendo una dinámica asidua de exclusión, violencia y deterioro de la socialización, de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero al que convierte en su víctima habitual (Cerezo, 1998). Suele ser sistémico con una dinámica donde participan diversos actores que interactúan entre sí: hostigador, hostigado, testigos, docentes, directivos, familia y sociedad (Salmivalli, 1998).

La presente tesis, “Creencias docentes acerca de los factores causales, medidas preventivas y contingentes en el fenómeno Bullying”, se propone conocer lo que piensan los docentes, actores que no sólo tienen la función de educar para una convivencia saludable y pacífica, sino además deben tener la capacidad de detectar el fenómeno y actuar para su solución. Por ello es menester detectar sus creencias acerca de las causas del Bullying, cómo prevenirlo y cómo afrontarlo y resolverlo ya que es crucial en las estrategias con que operan.

## **2. Fundamentos teóricos generales**

Esta tesis se apoyará en una serie de constructos cognitivo sistémicos. Por un lado cognitivos, dado que los seres humanos (por ende los docentes) organizan su experiencia a través de esquemas cognitivos, que son modelos internos que disponen sobre sí mismos y el mundo Beck, A. (2005). A través de estos modelos se percibe, codifica y recupera la información e interpreta los hechos. Estos esquemas son entidades organizativas conceptuales complejas compuestas de unidades más simples que contienen nuestro conocimiento de cómo se organizan y estructuran los estímulos ambientales (Safran, Vallis, Segal y Shaw, 1986). Se van desarrollando por medio de distintas experiencias evolutivas, basándose en las reglas familiares. Su función es adaptativa. Pueden mantenerse inactivos y aparecer en una situación estresante, dominando la percepción y manteniendo el estado emocional. Actualmente, algunos autores (Mahoney, 1991, Guidano, 2001), sugieren que los esquemas presentan una organización jerárquica, con relación a la perspectiva que adoptan frente a la identidad. Entre los esquemas que permiten la evaluación e interpretación de la realidad se encuentran las creencias, constructo sobre el cual se trabajará en este estudio. Las creencias, como se desarrollará más adelante, son sistemas de actitudes semi-organizadas, como opiniones y convicciones que afectan implícitamente el comportamiento, las relaciones entre las personas y sus actitudes hacia la vida (Goldenson, 1984). Son generalizaciones, basadas en referencias,

tales como experiencias personales, información proveniente de otras personas (en general figuras parentales), imaginación o deducciones para interpretar la realidad. A partir de estas creencias las personas desarrollan esquemas afectivos (emociones), motivacionales (deseos), instrumentales (preparación para la acción, organización de la conducta) y de control (inhibición o facilitación de la acción -modular, modificar o inhibir impulsos-). Así las creencias pueden ser funcionales o disfuncionales a partir de generar conductas adaptativas o desadaptativas. Las creencias disfuncionales se construyen a partir de procesos cognitivos, que parten de errores en el procesamiento de la información y adaptan los hechos a dichos esquemas existentes (Beck, 1979, 2005, Ellis, 1962).

Si los docentes construyen creencias disfuncionales, por poseer errores en su proceso de construcción, esto se manifestará en conductas desadaptativas que difícilmente resuelvan el fenómeno de la violencia.

Por otro lado, sistémico, dado que el Bullying, es un fenómeno, como se ha explicado ut supra, sistémico con multiplicidad de actores. La Teoría General de los Sistemas, ha sido desarrollada en los años 40 por Ludwig Von Bertalanffy. El mismo creó un modelo práctico para comprender los fenómenos que la ciencia clásica, con su reducción mecanicista, no podía explicar. Se generó así un cambio de noción de la causalidad. Hubo un viraje conceptual del pensamiento lineal causa-efecto, al circular, en donde se busca qué efecto causa el efecto por sobre la causa que lo origine; de la visión individual a la social (con el auge de la Sociología). En síntesis, se pasa a tener en cuenta la mutua influencia entre las personas, y el conjunto de reglas que hacen al sistema en el cual interactúan. Von Bertalanffy define un sistema como un conjunto de elementos que interactúan entre sí con sus propiedades y atributos. Todo sistema es un conjunto de objetos y relaciones entre los objetos y sus atributos. Los objetos forman parte del sistema; los atributos, en cambio, son las propiedades de los objetos, y las relaciones mantienen unido al sistema. Cada uno de los

miembros del sistema es portavoz por oposición franca o tácita de su sistema de origen. A partir de tales propiedades, el sistema al que se ingresa atribuirá determinadas funciones. Por lo tanto, las propiedades de cada uno de sus integrantes se traducen en atributos para el nuevo sistema. Esos atributos pueden denominarse Funciones. Las funciones pueden ser implícitas o explícitas. Las implícitas son las que espontáneamente se van gestando en las diversas interacciones del sistema, y se elaboran a partir de las propiedades de cada integrante. Las funciones le otorgan equilibrio y complementariedad al sistema. Hay alguien que es el protector, el solidario, el bueno, el malo, el hostigador, el hostigado, el observador no implicado, el confrontativo, el conciliador, el chivo expiatorio. En cambio las funciones oficiales son los que tradicionalmente se llaman Roles, y son determinados a priori por la organización. Hay un director, un maestro, un alumno, un directivo, un padre, una madre, un hermano, un hijo. Pero funciones implícitas y roles no siempre coinciden. Un docente no siempre ejerce la función de docente, un director no siempre es el líder. Por otra parte, las funciones implícitas son mediatas, por lo tanto se despliegan en el tiempo y en el devenir de las interacciones; sin embargo los roles son inmediatos y sirven para la organización ad hoc del sistema. De la misma manera que las funciones, las reglas de un sistema también son oficiales inmediatas y tácitas mediatas. Las reglas oficiales son las que impone la organización a cada uno de los integrantes de manera inmediata, ya desde su ingreso al sistema. Como reglas oficiales deberán acatarse y su cumplimiento dependerá de algunos factores como la flexibilidad o rigidez del sistema, que operará en mayor o menor medida ante su falta de acatamiento, o la capacidad de rebeldía o sometimiento de sus miembros. A su vez, las reglas tácitas son desenvueltas a los largo del tiempo en función de las diferentes interacciones del sistema, de allí su mediatez. No siempre existe coherencia y convergencia entre las reglas oficiales y tácitas. Hay sistemas muy estrictos e integrantes muy laxos, o inversamente, integrantes muy rígidos, y sistemas flexibles. Por ejemplo, hay

sistemas escolares más horizontales y flexibles y poseen alumnos que se exigen más que lo que demanda ese sistema de estudios. También se habla de sistemas abiertos y cerrados, depende del grado de intercambio que los sistemas desenvuelven con otros sistemas y con su suprasistema o al contexto o ambiente al que pertenece. Cabe aclarar que los sistemas humanos, son más o menos abiertos; no existen sistemas cerrados puesto que un sistema humano que no intercambia con otros sistemas no puede sobrevivir. Por lo tanto, la observación del comportamiento de una persona (de acuerdo a la óptica sistémica o cibernética) no es realizada desde la visión de un individuo autónomo o aislado, sino como una entidad que interactúa en un entramado de relaciones. Este sistema, está caracterizado por un contexto poblado por permanentes intercambios de información que pautan las conductas-respuestas de manera recurrente (Ceberio, 1991, 2015).

Ergo, y a modo de síntesis, la diada hostigador - hostigado se encuentra en un contexto sistémico con otros actores con propiedades, roles, funciones, que determinan en gran medida la dirección de las conductas de todos y cada uno de ellos.

### **3. Estructura de la tesis**

En este trabajo de investigación se ha de desarrollar en primer lugar una explicación general de la violencia, las principales diferencias entre los conceptos de agresividad, agresión y violencia, las diversas definiciones de violencia, las distintas clasificaciones, teorías explicativas; para completar se analizará la violencia en el ámbito escolar, donde se encuadra el hostigamiento de pares, Bullying, forma de violencia donde se centrará el estudio de las creencias de los docentes. En segundo lugar se abordará el concepto y definición de Bullying, la descripción del fenómeno, las tipologías, el estudio de los actores que participan del fenómeno, sus características principales, los roles y funciones y las mutuas influencias de los miembros en la dinámica sistémica del hostigamiento. En tercer lugar se trabajará

sobre las creencias, sus diferentes conceptualizaciones y definiciones, para profundizar sobre las creencias de los docentes, en cuanto al conocimiento del fenómeno, los factores causales del hostigamiento de pares, las medidas de intervención sobre el mismo (contingentes) y las medidas preventivas. En cuarto lugar se desarrollará un capítulo sobre estado del arte y antecedentes, se dará cuenta de los estudios realizados tanto acerca de las características y la incidencia del hostigamiento escolar, acerca de la casualidad, y el abordaje tanto preventivo como contingente. En quinto lugar un capítulo acerca del método, el planteamiento del problema, objetivos generales y específicos e hipótesis, diseños de la investigación, participantes, instrumentos y procedimiento, escalas a utilizar, variables sociodemográficas, análisis de datos, validez de estructura, consistencia interna, validez de criterio. En sexto lugar los resultados del estudio, en cuanto a evaluación interjueces de los ítems, el análisis descriptivo de los ítems iniciales, el análisis descriptivo de los ítems finales, el análisis de las relaciones entre las dimensiones de la escala y las diferencias en las tres dimensiones según el sexo, la edad y los años de experiencia de los docentes. En séptimo lugar la discusión, donde se focalizará sobre la temática de la violencia en general primero y luego los resultados de la aplicación de las escalas de las creencias de los docentes acerca de las causas, las medidas de prevención y las medidas de afrontamiento / contingentes del Bullying y su incidencia en la actitud que tienen en el manejo del hostigamiento de pares. Se concluirá con un capítulo de conclusiones y recomendaciones. Finalmente en el apéndice se presentará el instrumento utilizado.

## Capítulo 1

### Violencia y la escuela

Entre las dificultades más destacadas que deben afrontar los colegios se encuentran los conflictos que se originan en su interior, entre ellos la violencia.

En 2003 la Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud, en su informe sobre violencia y la salud, exponía que en el año 2000 más de 1,6 millones de personas por año pierden la vida y otras más poseen lesiones no mortales por causa de la violencia autoinfligida, interpersonal o colectiva. Ello representaba una tasa de casi el 28,8%. Aproximadamente la mitad de estos fallecimientos se debieron a suicidios, casi una tercera parte a homicidios y aproximadamente una quinta parte a conflictos armados (WHO Global Burden of Disease project for 2000, 2003; Krug, 2003). Es uno de los principales motivos de muerte en la población de edad comprendida entre los 15 y los 44 años. Un promedio de 565 niños, adolescentes y adultos jóvenes de 10 a 29 años de edad mueren cada día como resultado de la violencia interpersonal. En su Resolución WHA49.25, la 49ª Asamblea Mundial de la Salud declara la violencia como un importante problema de salud pública; insta a los Estados Miembros a que evalúen la violencia en sus territorios y comuniquen a la OMS la información de que dispongan sobre ese problema y su manera de afrontarlo.

En este capítulo se desarrolla en primer lugar una serie de conceptualizaciones acerca de la violencia, su definición, sus diferencias y similitudes con otros términos como la agresividad y la agresión; en segundo lugar se exponen diferentes clasificaciones de violencia; en tercer lugar diversas teorías explicativas de la agresividad y la violencia; finalmente, en cuarto lugar, la violencia en el ámbito escolar.

## 1.1. Conceptualizaciones acerca de la violencia

La violencia es un tipo de interacción entre sujetos que se manifiesta en aquellas conductas o situaciones que, de forma deliberada, aprendida o imitada, provocan o amenazan con hacer daño o sometimiento grave (físico, sexual, verbal o psicológico) a un individuo o a una colectividad; pueden perjudicarlos de tal forma que limitan sus potencialidades presentes o las futuras (OPS, 2003). Además, puede desarrollarse por medio de acciones y lenguajes, pero también de silencios e inacciones. Violencia (del latín *violentia*) significa “fuerza intensa”. Se da como un proceso o condición por el cual un individuo o grupo viola la integridad física, social y/o psicológica de otra persona o grupo, siendo una forma de interacción en la que este proceso se reproduce. Existe violencia cuando una persona físicamente o psicológicamente más débil que otra, es víctima de abuso psíquico y físico. Según la Organización Mundial de la Salud (2002), la violencia se define como “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. La palabra “poder”, además de la frase “uso intencional de la fuerza física”, amplía la naturaleza de un acto de violencia, así como la comprensión convencional de “poder físico” lo que implicaría no sólo utilizar la fuerza sino también la capacidad de intimidar o amenazar a la víctima de la violencia. También pueden ser incluidos aquí el descuido o los actos por omisión, además de la violencia por acción, más evidente (Organización Panamericana de la Salud, 2002). Integra además los diferentes tipos de maltrato físico, sexual y psíquico, así como el suicidio y otros actos de autoagresión.

En torno al concepto de violencia se consideran diferentes términos como la agresividad, la agresión, que son importantes distinguir para comprender el fenómeno de manera más abarcativa.

En principio Berkowitz (1966) diferencia la agresión de la agresividad; indica que la intencionalidad de la conducta es relevante y define la agresión como cualquier forma de conducta, tanto física como simbólica, que pretende herir física o psicológicamente a alguien. En el caso de que exista una disposición persistente a conductas hostiles o disruptivas en diferentes escenarios, la denomina agresividad, que no necesariamente tiene como objetivo lastimar. Así, Berkowitz (1996) también diferencia la agresividad instrumental, como un medio para la obtención de un bien, una posición social, cuyo objetivo puede ser obtener dinero, estatus social, fortalecer la propia identidad o evitar o suprimir eliminar situaciones no deseables, de la agresividad emocional, “agresión”, cuya motivación principal pasa por el daño o la destrucción de otro.

Fromm (1975), por su parte, señalaba la existencia de agresividad benigna, cuya meta es facilitar la supervivencia, adaptativa, que aparece en toda la escala animal; la agresividad maligna se puede relacionar con la agresión y la violencia, más limitada al ser humano y asociada a la crueldad y la destructividad, siendo en cierta forma placentera.

Más tarde, Dodge y Coie (1987) y Dodge (1991), en su estudio con niños, hablan de dos tipos de conductas hostiles. Por un lado, la agresión proactiva, donde existe iniciativa propia, las respuestas son deliberadas y se caracteriza por comportamientos agresivos instrumentales como la coerción, dominación, y en general se mueven por consecuencias como recompensas externas, más vinculado con la violencia; en segundo lugar, la agresividad reactiva, donde se responde ante estímulos evaluados amenazantes.

En coincidencia con Berkowitz, Serrano (1996) también da trascendencia a la intencionalidad e integra hacia dónde o hacia quién se dirige la conducta; por ello define la agresión al provocar daño de modo intencional, ya sea a una persona u objeto, animado o inanimado. Nuevamente Berkowitz (1996) diferencia la ira de la hostilidad; esta última se

asocia a la agresión, ergo, al deseo del sufrimiento ajeno y por otra parte se pretende dañar o destruir al otro (Fernández, 1998).

Desde su mirada, Echeburúa (2010) sostiene que la agresividad forma parte de las estrategias de capeo de las personas, hace a la supervivencia y sería una respuesta adaptativa ante los peligros externos. Es parte de la estructura psicobiológica del ser humano. A su vez, Montagú (1981), observando la conducta agresiva animal a partir de los estímulos que la gatillan la divide en agresión depredadora (estimulada por una presa natural), agresión antidepredadora (por la aparición de un depredador) y agresión irritable (por cualquier objeto u organismo atacable).

También Sanmartín (2000, 2002, 2006) considera que el ser humano es agresivo por naturaleza; de acuerdo a ello, la agresividad, a diferencia de la agresión, es una conducta que se despliega automáticamente ante determinados estímulos y que, asimismo, cesa ante la presencia de inhibidores muy específicos.

Finalmente, para Calvo y Ballester (2007), un comportamiento puede ser interpretado como agresivo en función de la valoración que hacen los que la reciben (agresión percibida) que pueden experimentar o no la intencionalidad de dañar y de la valoración del que la realiza (agresión realizada) quien puede o no percibir su intención de dañar.

Más específicamente y en cuanto a la violencia, Abramovay y Rúa (2002), a modo de definición abarcativa, la precisan como todo y cualquier acto de agresión –física, moral o institucional– dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos.

También Tobeña (2003) considera debe existir daño físico. A su vez, desde la visión de Sanmartín (2006), es un tipo de agresividad alterada, primariamente, por acción de variables socioculturales, sin el tenor automático, caracterizándose por una conducta intencional y dañina. Finalizando y en una definición más amplia, la define como “cualquier conducta intencional que causa o puede causar un daño” (p. 86).

## 1.2. Diferentes clasificaciones sobre la violencia

En el Informe mundial sobre violencia y salud de la Organización Mundial de la Salud (2003), puede clasificarse en cuatro grandes grupos, en función del contexto en que es infligida:

- Violencia autoinfligida: hostigador y hostigado son el mismo individuo. A su vez existen dos opciones: autocastigo y la conducta suicida.
- Violencia interpersonal: entre diferentes individuos. Puede clasificarse en violencia familiar y de pareja e incluye maltrato infantil, violencia de pareja propiamente dicha y abuso de ancianos. En general se produce entre miembros de la familia o compañeros sentimentales, y suele ocurrir en el hogar, aunque no únicamente.
- Violencia de grupo: puede estar provocada por conocidos o por desconocidos. Comprende la violencia juvenil, los asaltos, las violaciones y las agresiones sexuales por parte de extraños, asociada a los delitos contra la propiedad, y la violencia en los lugares de trabajo y otras instituciones como colegios, cárceles y residencias de ancianos.
- Violencia colectiva: ejercida por grupos de individuos más cuantiosos, que no guardan parentesco y pueden conocerse o no, y acontece por lo general fuera del hogar. Se identifican a sí mismos como miembros de un grupo frente a otro grupo o conjunto de individuos, con la meta de conseguir objetivos políticos, económicos o sociales.

A su vez, según la naturaleza de los actos de violencia puede ser: física, sexual o psíquica, que incluye privaciones o descuido.

Acorde a esta clasificación, la Organización Mundial de la Salud (2003), desarrolla un modelo ecológico que hace alusión a las raíces de la violencia en cuatro niveles:

- Individual: fundamentado en variables biológicas y de la historia personal que influyen en la conducta. Se tiene en cuenta la impulsividad, el bajo nivel educativo, el abuso de sustancias y los antecedentes de comportamiento agresivo o de haber sufrido maltrato. Este

- nivel se concentra en las características de la persona que aumentan la probabilidad de ser hostigador u hostigado.
- De las relaciones: investiga el modo en que las relaciones sociales cercanas en las diferentes áreas y roles incrementan el riesgo de convertirse en víctima o perpetradores de actos violentos. En la violencia ocasionada por la pareja y el maltrato de niños, por ejemplo, la interacción casi diaria o el compartir el domicilio con un agresor puede acrecentar las posibilidades de violencia. Dado que los individuos están unidos en una relación continua, es probable que la víctima sea reiteradamente maltratada por el agresor (Miczek, 1994). En el caso de la violencia interpersonal entre los jóvenes, las investigaciones demuestran que poseen mayores posibilidades de involucrarse en actos violentos cuando sus amigos promueven y avalan estas conductas (Loeber, 1989).
  - De la comunidad: posee sus raíces en contextos en donde se generan los vínculos sociales, como el colegio, el espacio laboral y el vecindario, y apunta a identificar las peculiaridades de estos espacios que se asocian con ser víctimas o victimarios de la violencia. Alta movilidad de residencia, heterogeneidad (población sumamente diversa, con baja cohesión social para conservar la unidad de la comunidad) y alta densidad de población son variables asociadas con la violencia. De igual manera, las poblaciones con problemáticas tales como el narcotráfico, la falta de empleo o el aislamiento social generalizado aumentan la probabilidad para experimentar hechos de violencia. Según este informe las investigaciones sobre la violencia demuestran que determinados espacios comunitarios favorecen el incremento de la violencia, por ejemplo, zonas de bajos ingresos, con poco apoyo institucional.
  - Social: examina las variables sociales más generales que inciden en las tasas de violencia. Se incluyen factores que promueven un clima de aceptación de la violencia, los que disminuyen las barreras contra ésta, y los que instauran y conservan las diferencias entre

diferentes segmentos de la sociedad, o crean tensiones entre distintos grupos o países.

Entre las variables sociales más frecuentes se observan normas o valores culturales que avalan la violencia como forma plausible de solucionar conflictos, actitudes que evalúan al suicidio como una alternativa personal en vez de una acción violenta eludible, normas que fijan prioridad a la patria potestad más allá del bienestar de los hijos. Entre las posibles variables más generales se incluirían políticas sanitarias, educativas, económicas y sociales que puedan promover niveles de desigualdad entre distintos grupos de la sociedad.

Más allá del informe de la OMS, Sanmartín Esplugues (2007) propone clasificar la violencia en activa (por acción) y pasiva (por omisión, negligencia, dejar de hacer algo).

En cuanto al tipo de daño infligido la divide en:

- a) Física: cualquier acción u omisión que causa o puede causar una lesión física.
- b) Emocional: cualquier omisión u acción que genera o puede generar directamente un daño psicológico. Suele operarse a través de la comunicación tanto verbal como gestual, paradigmáticamente representada por el insulto.
- c) Sexual: cualquier comportamiento donde una persona es utilizada para obtener estimulación o gratificación sexual; constituye habitualmente una conjunción de daños físicos y emocionales; al ser la única condenada moralmente por casi todas las culturas se le ha concedido un lugar específico como forma de violencia.
- d) Económica: utilización ilegal o no autorizada de recursos económicos o propiedades de una persona.

En cuanto a la tipología de la víctima Sanmartín Esplugues (2007) las divide en:

- a) Violencia contra la mujer / violencia de género. Por «género» se entiende al “conjunto de actitudes, creencias, comportamientos y características psicológicas que se asocian diferencialmente a los hombres y a las mujeres” (Ezpeleta Ascaso, 2005). Si bien la identidad de género es una experiencia subjetiva de pertenecer al grupo de los hombres o de las

mujeres, en la práctica suele hablarse de un tipo de violencia que sufren las mujeres. Se manifiesta en diferentes áreas y roles (pareja, familia, escuela, trabajo, social), en las pantallas, en las tradiciones culturales. Una de las formas más frecuentes de violencia contra la mujer es la ocasionada por su cónyuge o pareja masculina. Contiene agresiones físicas (cachetear, golpear con los puños, patear), maltrato psíquico (amenazas, denigración y degradación constantes), relaciones sexuales obligadas y otras formas de imposición sexual, conductas autoritarias (aislar a una persona de su familia y amigos, controlar sus movimientos y restringir su acceso a la posibilidad de ser ayudada). A su vez, según Sanmartín Esplugues (2007), en la dinámica de la pareja, existirían formas graves de maltrato físico asociada al amedrentamiento e intimidaciones, vinculadas con conductas posesivas y dominantes del perpetrador; otras más moderadas (violencia común de pareja) en las relaciones íntimas, en que la frustración y la rabia continuas se manifiestan estallando en forma de ataque físico; suelen desencadenarse por no obedecer al hombre, contradecirle, responderle mal, no tener la comida preparada a tiempo, no atender apropiadamente a los hijos o el hogar, inquirirle por temas de plata o amantes, salir sin su autorización, negarse a mantener relaciones sexuales, sospechas de infidelidad de la mujer.

b) Violencia contra niños (maltrato infantil). Se perpetra contra la integridad (física, psíquica o sexual) de un niño (San Martín, 2005). En 1999, la Reunión de Consulta de la OMS sobre la Prevención del Maltrato de Menores la caracterizó: “El maltrato o la vejación de menores abarca todas las formas de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia o explotación comercial o de otro tipo, que originen un daño real o potencial para la salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder” (Krug, 2002). El Informe mundial acerca de la violencia y la salud y la Consulta de la OMS sobre la prevención del abuso infantil (1999) distingue cuatro tipos de maltrato infantil:

- Abuso físico: uso deliberado de la fuerza física contra un niño de modo que ocasione, o muy probablemente ocasione, perjuicios para la salud, la supervivencia, el desarrollo o la dignidad del niño; por ejemplo, golpes, palizas, patadas, zarandeos, mordiscos, estrangulamientos, abrasamientos, quemaduras, envenenamientos y asfixia. Uno de los síndromes del maltrato es el del “niño golpeado”: heridas repetidas y severas en la piel, aparato esquelético o sistema nervioso; comprende a niños con fracturas múltiples originadas en distintos momentos, traumatismo craneoencefálico y visceral grave, con señas de un castigo repetido. Otro tipo de violencia sumamente grave es el del lactante zamarreado; la mayoría de los niños sacudidos tienen menos de 9 meses de edad; los victimarios usualmente son hombres; es posible que se produzcan hemorragias intracraneales, retinianas y pequeñas fracturas “astilladas” en las principales articulaciones de las extremidades del niño, resultado del zamarreo muy rápido; también pueden ser producto de una mezcla de zamarreo y del golpe de la cabeza contra un plano; cerca de la tercera parte de los lactantes sacudidos violentamente fallecen y la mayor parte de los que sobreviven sufren consecuencias a largo plazo como retraso mental, parálisis cerebral o ceguera. Los lactantes y los niños muy pequeños corren un riesgo mayor, con tasas en el grupo de 0 a 4 años de edad que equivalen a más del doble de las observadas en los niños de 5 a 14 años (Krug, 2003).
- Abuso sexual infantil: el o los actos de naturaleza sexual impuestos por un adulto sobre un niño que, por su condición de tal, carece del desarrollo madurativo, emocional y cognitivo suficiente como para dar un consentimiento o rechazo acerca del o de los actos implícitos en esta cuestión (López Alonso, 2009). La habilidad para enredar al niño en una vinculación de tipo sexual está basada en la posición influyente o atractiva, seductora, o bien dominante y de poder que detecta el abusador sobre el niño, la cual contrasta con los aspectos de inocencia y vulnerabilidad, o de no maduración ni comprensión suficientes por parte de éste, como de su falta de autodominio o de independencia de decisión y criterio que son propias de su edad

infantil. Autoridad y poder son, entonces, dos elementos que permiten al abusador coaccionar o ejercer coerción implícita o explícita directamente sobre el niño, para lograr así su participación forzada y no reactiva en la actividad sexual buscada (Sgroi, 1981).

- Abuso emocional y psicológico: suele aparecer en incidentes aislados o en un reiterado abandono por parte de un progenitor o cuidador, que mantiene al niño en un medio inadecuado a su desarrollo y privado de soporte. Las conductas de esta naturaleza deteriorarán muy posiblemente la salud física o mental del niño, o bien su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social. Se integran restricciones de movimientos, menosprecio continuado, culpabilización, amenazas, actos de terror, discriminación o ridiculización, y otras variantes no físicas de rechazo o de trato hostil.

- Desatención: Desinterés y abandono de los padres o figuras parentales a cargo, estando en condiciones de hacerlo con respecto al desarrollo y bienestar del niño, en uno o más de los aspectos siguientes: salud, educación, desarrollo emocional, nutrición, hogar y condiciones de vida seguras.

c) Violencia contra personas mayores: cualquier acción intencional que daña o pueda dañar a una persona mayor de 64 años, o cualquier negligencia que la prive de la atención necesaria para su bienestar. En España seis de cada diez víctimas de este tipo de maltrato son mujeres, aunque debe constatarse un crecimiento sostenido de los hombres (Iborra Marmolejo, 2005).

En cuanto al escenario donde ocurre, Sanmartín Esplugues (2007) la clasifica en:

a) Violencia en el hogar (doméstica): el contexto es la casa u hogar («doméstica» del latín «domus», casa). Si bien es frecuente que se la denomine violencia familiar excede la misma. Se refiere a la perpetrada a todos los individuos que viven en un hogar.

b) Violencia en la escuela: entre profesores y alumnos (especialmente, en nuestros días, de estudiantes hacia profesores), entre padres y profesores, entre los propios alumnos. Esta última adopta formas disímiles que van desde la riña hasta la exclusión, pasando por malas

miradas, insultos. A veces es ocasional. Cuando la violencia entre pares es consumada por un hostigador más fuerte que el hostigado, entrañando un abuso de poder, es reiterativo y de carácter intimidatorio se denomina «hostigamiento de pares», «bullying» (Olweus, 1998; Serrano, 2006; Sanmartín, 2007).

c) Violencia en el lugar de trabajo: acoso sexual en el trabajo es todo comportamiento de connotaciones sexuales que, en el lugar de trabajo, le es impuesta a un empleado sin su consentimiento y resulta hiriente, degradante o intimidatoria; acoso moral en el trabajo (mobbing) es toda conducta abusiva que, con carácter reiterado o sistemático, atenta contra la integridad física o psicológica de un empleado, poniendo en peligro la conservación de su empleo o empeorando el ambiente de trabajo (Hirigoyen, 1999, 2001, 2004).

d) Violencia en la cultura: impregna algunas tradiciones educativas (de determinadas “culturas”, por ejemplo, mutilaciones genitales).

e) Violencia en las calles: el denominador común es que no acontecen en ninguna institución (más o menos estructurada) o marco cultural. La más frecuente, la delictiva, organizada o no.

f) Violencia en las pantallas: películas informativas, información envuelta de sensacionalismo (muchas veces con importunas notas de humor) y rozando el morbo.

Según el tipo de agresor, Sanmartín Esplugues (2007) la clasifica en:

a) Violencia juvenil: por delincuencia juvenil se entienden aquellas acciones u omisiones que suponen un quebrantamiento de la ley y que ponen al joven en contacto formal con los sistemas de justicia (Rutter, 1988).

b) Violencia terrorista: cae en el ámbito de lo inmoralmente incorrecto; intenta de intimidar (y, por consiguiente, dañar emocionalmente) a una audiencia lo más amplia posible, integrada por personas inocentes, a través del asesinato de personas asimismo inocentes (Sanmartín Esplugues, 2007)

c) Violencia psicopática: El psicópata posee un trastorno de personalidad que no le impide distinguir entre el bien y el mal, pero elige el mal ya que le causa placer. Carece de reacciones emocionales claves para empatizar afectivamente con sus víctimas, aunque sí es capaz de poseer teoría de la mente y comprender lo que sucede en el otro. Por eso, puede sentir goce allí donde las personas normales experimentan aversión. Según algunos autores dichas alteraciones emocionales tendrían una base biológica (Hare, 2003; Raine, 2002).

d) Crimen organizado: Formado en general por grupos de individuos, claramente estructurados, cuyo objetivo es el enriquecimiento ilegal de sus miembros a costa de la sociedad. Entre los medios utilizados para conseguir ese objetivo se halla la fuerza, la coacción o la corrupción. El resultado es la entrada de ganancias ilegales en la economía legal.

### **1.3. Teorías explicativas de la agresividad y la violencia**

Existen diferentes teorías acerca de la agresividad y la violencia. Se destacan en primer lugar las activas e innatistas, en segunda teoría de la frustración / agresión, en tercero, teorías y modelos reactivas o ambientalistas, y en cuarto modelos socio-cognitivos.

#### **1.3.1. Teorías activas e innatistas.**

Conjeturan que las causas más significativas de la agresividad y la violencia tienen que ver con los impulsos siendo las más importantes:

*Teoría genética:* son biólogos y sostienen que existen trastornos orgánicos o asociada a patología bioquímica u hormonal.

*Teoría psicoanalítica:* apoyada en la teoría de los instintos de Freud (Eros, de vida o Tanatos de muerte, dirigida a la destrucción). Ambos necesitan ser expresados, ergo las pulsiones

agresivas son parte de nuestra estructura psíquica y se manifiestan con conductas agresivas y / o violentas.

*Teoría etológica:* como la teoría psicodinámica considera que las personas, como otras especies animales deben descargar sus impulsos agresivos, aun sin aprendizajes previos.

Estos impulsos son parte de los recursos de supervivencia propia y de la especie.

*Teoría de la personalidad:* considera que existen rasgos constitucionales, como por ejemplo la carencia de autocontrol que aumentan la posibilidad de actuar con agresividad o violencia

### **1.3.2. Teoría de la frustración-agresión.**

Dollar et al. (1939) desarrollaron esta teoría partiendo del supuesto de que las frustraciones previas generan agresión, y cuando mayor sea la frustración mayor agresividad tendrá el sujeto. Si la persona considera que puede llegar a perder lo que quiere surgirá la frustración (teoría de la señal de activación de Berkowitz, 1962). También Berkowitz señala que la frustración genera ira; ésta a su vez prepara al organismo para la agresión y a mayor activación emocional mayor posibilidad de agresión.

### **1.3.3. Teorías y modelos reactivos o ambientalistas.**

-*Teoría del aprendizaje por condicionamiento clásico:* La frustración, la ira y los sentimientos negativos son aprendidos por condicionamiento clásico.

- *Teoría del aprendizaje por condicionamiento operante:* La conducta está en función de las consecuencias. Las conductas violentas son reforzadas positivamente aún cuando la contingencia sea desagradable (un padre castiga a un hijo cuando éste agrede y paradójicamente refuerza su conducta agresiva, que aumenta su posibilidad de aparición). Los grupos sociales pueden reforzar positivamente la conducta violenta mediante elogios.

- *Teoría del aprendizaje social*: los aprendizajes se realizan por observación (aprendizaje vicario, Bandura y Walters, 1963) de las conductas agresivas y violentas de otros referentes. La persona anticipa las consecuencias que observa, que considere con recompensas, para sí mismo. El estímulo se transforma en un reforzante anticipatorio. Luego podrá recibir refuerzos externos lo cual aumentará la frecuencia de las conductas violentas.

- *Teoría de la interacción social*: El ser humano es interactivo, las acciones con los otros son bidireccionales generándose interinfluencias. Además, da importancia al contexto social.

- *Teoría sociológica*: La violencia es el resultado de factores culturales, políticos y económicos de la sociedad. Tiene en cuenta cuáles son los valores relevantes en la sociedad y sostiene que cierta cultura connota positivamente a la agresión. En ciertas sociedades la tolerancia a la misma es significativa favorecido frecuentemente por los medios de comunicación.

#### **1.3.4. Modelos socio-cognitivos.**

Plantean que los esquemas de violencia están dominados por procesos cognitivos concretos y por mecanismos de procesamiento de la información social que el individuo activa cuando ingresa en interacción con el entorno. La adquisición, el mantenimiento, los cambios en el desarrollo y control y prevención de la violencia dependen de factores cognitivos. Existen diferentes hipótesis cognitivas en cuanto a la génesis de la violencia:

a) *Modelo del procesamiento de la información*: Por un déficit en las habilidades de procesamiento de la información social (Dodge, 1986; Dodge y Crick, 1990), las personas violentas suelen registrar selectivamente señales sociales que favorecen la evaluación hostil de los estímulos sociales, sin registrar las que favorecen otro tipo de interpretación no hostil de estímulos no hostiles (Dodge et al., 1984).

b) *Modelo del esquema cognitivo*: las inferencias de hostilidad se pueden derivar de esquemas cognitivos que se desarrollan a partir de encuentros repetidos con ambientes sociales hostiles y agresivos (Dodge y Crick, 1990).

c) *La psicopatología evolutiva*: Según esta perspectiva (Cicchetti y Cohen, 1995), el desarrollo se concibe como una serie de escalones que siguen un proceso de diferenciación e integración jerárquica. Así se van adquiriendo diferentes niveles de competencia social, emocional y cognitiva cada vez más complejos. La falta de éxito en una tarea evolutiva y una inadecuada solución de las tareas críticas, entorpecen el progreso de las subsiguientes, aumentando la vulnerabilidad del niño/a. En el proceso de evolución de las habilidades de resolución de conflictos, las diferentes fallas en el desarrollo predisponen a soluciones inadecuadas, como las agresivas.

d) *Modelo ecológico*: Brofenbrenner (1987), basado en las teorías de Lewin sobre territorios topológicos y en las desarrolladas por Piaget en “La construcción de la realidad del niño” (Piaget, 1955); se observa al sujeto en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles, con posibles factores de riesgo (Díaz-Aguado, 2004, 2006):

- Individual (Microsistema): contexto inmediato en que se halla el sujeto (p. ej. familia, escuela-aula, grupo de compañeros, etc.). Factores de riesgo: falta de vínculo afectivo cálido y seguro por parte de las figuras parentales, carencia de habilidades educativas de figuras parentales para enseñar a respetar límites, baja calidad de vida y dificultades educativas.
- Relacional (Mesosistema): conjunto de relaciones y procesos que suceden entre dos o más contextos en los que se desenvuelve la persona (p. ej. relación familia-escuela). Factores de riesgo: aislamiento de la familia de otros sistemas sociales y falta de contención social de la familia, bajas relaciones entre la familia, la escuela y el ocio.
- Social (Ecosistema): estructuras sociales que influyen de forma indirecta en las personas (p. ej. la televisión). A través de distintas investigaciones sobre la importancia de los medios de

comunicación en el origen de la violencia se concluye que los niños tienden a imitar lo que acaban de ver en televisión; hay una correlación significativa entre la cantidad de violencia vista durante la infancia en televisión y la cantidad de violencia practicada en la vida adulta; la influencia de la violencia televisiva a largo plazo depende de los vínculos del niño y del adolescente y de cómo interpretan lo que ven en televisión y existe un peligro de habituación ante la repetida exposición a la violencia, que contribuye a disminuir la empatía hacia las víctimas.

- Cultural y medioambiental (Macrosistema): influencia de variables asociadas a las características de la cultura y momento histórico-social. Dice Bronfenbrenner: “en una sociedad o grupo social en particular, la estructura y la sustancia del micro-, el meso y el exosistema tienden a ser similares, como si estuvieran contruidos a partir del mismo modelo maestro, y los sistemas funcionan de manera similar. Por el contrario, entre grupos sociales diferentes, los sistemas constitutivos pueden presentar notables diferencias. Por lo tanto, analizando y comparando los micro-, meso- y los exosistemas que caracterizan a distintas clases sociales, grupos étnicos y religiosos o sociedades enteras, es posible describir sistemáticamente y distinguir las propiedades ecológicas de estos contextos sociales” (Bronfenbrenner, 1979, p. 27-28).

#### **1. 4. La violencia en el ámbito escolar.**

Los niños se manejan en diversos contextos donde van construyendo su desarrollo social, académico, cultural, emocional; el ámbito escolar es un contexto primordial cuyo objetivo substancial es la capacitación en saberes académicos además de ser un espacio sociocultural que facilita al estudiante la construcción de representaciones de la realidad, comprenderla y operar en la misma. Así, una de las metas fundamentales de la escuela es generar los recursos para que los niños puedan insertarse en una sociedad más amplia. La

función de la educación contemporánea se consuma cuando se constituye en uno de los espacios fundamentales para la formación personal, social, ética y ciudadana de individuos y grupos (Krauskopf, 2001)

La escuela irrumpió en los siglos XV y XVI a partir de las instituciones medievales, y desde los siglos XVIII y XIX empieza a ser calificada la relación entre la educación y la sociedad en su totalidad. Es una práctica social concebida como uniformadora, con una universalidad sin restricciones, pero también homogeneizadora, con una universalidad que supone el despojo de saberes previos (Díaz-Aguado 2005). Muchas veces busca ajustar a los niños a una universalidad, en realidad arbitraria, y no a las particularidades de cada uno, ya sea a nivel intelectual, cultural, económico y social.

Por otra parte, la familia nuclear se fue aislando de la extensa, y el cuidado de los hijos pasó a estar en torno a la figura materna. La escuela tradicional se amplió a sectores más vastos de la población y se estructuró alrededor de determinados aspectos como la negación de las diferencias, orientándose la educación hacia un alumno medio que nunca existió, excluyendo los que no se adaptasen antes de llegar a la adolescencia; la sumisión incondicional al profesorado; el currículum oculto, donde se definían los roles de docente, alumno, compañero, y algunas pautas no manifiestas de respuesta a los conflictos, asentadas en el dominio y en la sumisión, que eran incongruentes con los valores que la escuela pretendía construir (Díaz-Aguado, 2005).

A su vez los alumnos desarrollan en la escuela aprendizajes para su rol social. Generan sus amistades y los métodos docentes influyen en ello. En el ámbito escolar, los alumnos aprenden a incorporar y reconciliar igualdades, diferencias, lealtades y rivalidades, y cimentar, además, sobre esas bases, el desarrollo de su identidad social (FLACSO, 2005).

Para Ortega (2003), la escuela es un ámbito de convivencia, definiéndola como “el conjunto de factores que contribuyen al devenir de la vida individual y social de todos los

miembros de la comunidad” (p. 28). Si bien sostiene que a la escuela se va a aprender, “no debemos olvidar que el aprendizaje y la enseñanza se producen en un escenario institucional regulado por convenciones y reglas sociales que enseñan cuáles son los papeles que cada uno tiene que desarrollar” (p. 36).

En el aprendizaje de la convivencia hay una anuencia cada vez más extendida sobre el rol que la cooperación puede tener para lograrla, así como sobre la necesidad de trabajar en niveles bien diversos (Ahmed y Braithwaite 2004; Conoley y Goldstein 2004; Gini 2004; Johnson y Johnson 1999; Reinke y Herman 2002).

Existe así un nuevo planteo del enfoque tradicional del rol de la escuela. Según Duschatzky y Corea (2005, p. 90): “La escuela no renuncia a su tarea de enseñar, sino que se multiplica: se abre como un escenario posible, hasta ahora inadvertido”.

En cuanto al clima social, puede ser definido como «el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por factores estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos» (Cere, 1993). Es esencial para el desarrollo de una convivencia constructiva o bien para limitarla. Facilita o dificulta el logro de metas, funciones y procesos de comunicación. En realidad, estos no poseen solo un carácter informacional e instrumental enfocados a mantener la normatividad (Duarte, 2005), sino también, pueden permitir aumentar el nivel relacional y facilitar la producción de vínculos afectivos, que colaboren en la creación patrones comportamentales de respeto y tolerancia.

Según Blaya (2001), la convivencia puede ser complicada, especialmente cuando la comunidad educativa —docentes, estudiantes y, a veces, padres— es cautiva de conflictos no resueltos. “Estos conflictos, que en ocasiones parecen sin importancia, cuando no se resuelven derivan en un clima deteriorado que puede dar paso a episodios de violencia en los

centros sociales... No hay nada peor que huir de los conflictos que quiebran el vínculo social incrementando el riesgo de la violencia” (citado en Ortega 2003).

Es importante destacar, que según Díaz Aguado (1996, 2002, 2004, 2006), la escuela debe afrontar nuevos desafíos generados por cambios sociales y tecnológicos que derivan en cambios en el acceso a la información. Díaz Aguado sostiene que la enseñanza no tendría que ser solamente transmisora, sino debería facilitar del proceso de construcción de conocimiento crítico, apuntar a educar para la ciudadanía democrática y la tolerancia, coordinar derechos con deberes y la enseñanza de la resolución de conflictos de manera constructiva, la mejora de los niveles de inclusión social y la lucha contra la exclusión; agrega Díaz Aguado la existencia del desafío de la interculturalidad ante la tradición homogeneizadora de la escuela, la prevención de la violencia de género educando en igualdad y respeto mutuo, la prevención de la violencia (al enunciar el rechazo a la misma y a la resolución de conflictos de forma violenta, incluyendo el acoso escolar).

Ortega y Mora-Merchán, (1996), al referirse a la escuela como espacio de convivencia, desde un enfoque sistémico, describen tres subsistemas de vínculos interpersonales:

- Adultos responsables de la actividad: docentes, personal del establecimiento que tiene responsabilidad académica, dirección, gestión, seguridad, auxiliares, etcétera.
- Profesorado/alumnado como subsistema en sí mismo. Éste se organiza en torno al desarrollo efectivo del currículum con expectativas que se enuncian a través de convenciones y reglas instituidas. Este vínculo está regido por el requerimiento de lograr resultados en lo académico por medio de relaciones verticales y jerarquizadas en cuanto al poder y la comunicación, con ausencia de reciprocidad. Muy frecuentemente los conflictos surgidos en este subsistema se manifiestan en barreras y resistencias hacia una convivencia constructiva.

- Los pares. Pueden funcionar como agentes socializadores. Ortega, manifiesta que estos son significativos como constructores de actitudes, con capacidad de relación en las escuelas y en los espacios de ocio. Las redes sociales de los estudiantes forman una de las estructuras sociales más relevantes tanto para el entendimiento de la problemática conflictiva que suele aparecer en las escuelas como en la participación en la resolución de la misma. Si se genera un desequilibrio manifiesto en el reparto del poder social de los pares, empieza un proceso que suele finalizar con fenómenos de hostigamiento y maltrato. Es importante prestar atención permanente a los grupos de estudiantes y sus influencias en la convivencia escolar (Mora y Merchan 1996).

Con relación a la violencia escolar, la problemática es compleja, en cuanto a la formulación de conceptos y de hipótesis sobre las causas, la prevención y resolución de los actos violentos. La escuela es una institución social básica en la cual se dan un conjunto de relaciones, procesos y recursos para satisfacer intereses o necesidades comunes (Cerezo, 1998). Conviven diversos grupos de individuos, que conforman distintos sistemas de relaciones internas o intragrupal y a su vez relaciones externas o intergrupales (Ortega, 2000). Como resultado de las mismas se desarrollan relaciones afectivas de aceptación versus rechazo, agrado versus desagrado, amistad versus enemistad. A partir de allí el surgimiento de violencia o conductas agresivas (Cerezo, 2001).

Como se describe *ut supra*, en el aula misma, entendida como contexto social, se despliegan roles complementarios, definiéndose uno en relación a los demás (por ejemplo, rol de docente y rol de estudiante). Como en todo grupo social, dentro del aula el clima debería favorecer la cohesión y la seguridad a través de la vivencia de pertenencia de sus miembros (Cerezo, 1998). Así, este grupo social es de vital importancia, no sólo para un mejor rendimiento académico sino también para el desarrollo socioafectivo de sus integrantes. De esta manera, del tipo de vínculo que los alumnos puedan construir con sus pares y con los

docentes, dependerá la adaptación del mismo al grupo, para favorecer o dificultar la convivencia entre los alumnos (Cerezo, 2001).

Según Carbonell y Peña (2001) se puede establecer tres categorías, de menor a mayor gravedad, en cuanto a dificultades de convivencia:

1. Conflictos de carácter primario, los más frecuentes, aquellos fáciles de solucionar; episodios de desobediencia o indisciplina, falta de respeto, alborotos sin importancia en espacios comunes.
2. Comportamientos de tipo disruptivo, aquellos que perturban de una u otra forma el clima escolar; hurtos, robos, destrozos de material o elementos del centro, ausentismo escolar y agresiones aisladas. .
3. Comportamientos y conflictos de mayor riesgo, que suelen ser más difíciles de solucionar; agresiones a integrantes de la comunidad escolar, hostigamiento que perdura entre pares, robos habituales, pequeños atracos y acciones de vandalismo generalizado en la escuela y en las cercanías.

Charlot destaca (en Abramovay y Rua, 2002) que el concepto de violencia escolar se refiere a un «fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las representaciones básicas del valor social: la de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico), así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático)». Además, señala que existen acciones vinculadas con lo que es *violencia* concreta (robo, violencia sexual, daños físicos, crimen, etc.), y acciones de *violencia institucional y simbólica* (violencia en las relaciones de poder). Así, la violencia escolar puede ser entendida de forma más amplia y variada posible. Se comprende como parte de los actos que devienen de un quiebre del diálogo (intimidación, insultos e infracciones leves contra objetos y contra propiedades, etc.). También la violencia se puede entender como las violencias (en plural, por sus diferentes

tipologías) ejercidas por lo que Bourdieu (2001) denomina «poder oculto» o violencia simbólica.

Por otra parte, investigaciones realizadas en Inglaterra (Hayden, 2001; Blaya, 2001) marcan la dificultad de enunciar una noción de violencia escolar, dado que no se acostumbra a usar el vocablo violencia para calificar actos específicos practicados por los profesores contra los alumnos, o de estos contra aquellos. Según Abramovay y Rúa (2002) el uso de vocablos como «agresión», «comportamiento agresivo», «hostigamiento» (*Bullying*) o «desobediencia» sería más adecuado, por tratarse de determinadas situaciones que suceden en la vida cotidiana de las escuelas. Ortega (2001) demostró en España que existe “incomodidad moral” en calificar como violencia escolar algunos actos que se consideran violentos. Eso se emplea ante todo a las conductas ejercidas contra jóvenes y contra niños.

A su vez, Ortega (2001) diferencia cinco categorías de violencia escolar:

- a) Vandalismo, o violencia contra las pertenencias del centro;
- b) disruptividad, o violencia contra las tareas escolares;
- c) indisciplina, o violencia contra las normas del centro;
- d) violencia interpersonal y
- e) criminalidad cuando las acciones tienen, o pueden tener, consecuencias penales.

Cabe agregar que se han realizado diversos estudios en América Latina y España acerca de la violencia escolar. Sobre la base de la misma se han comenzado a desarrollar políticas públicas a partir de la vinculación de distintas entidades gubernamentales y no gubernamentales, con las universidades y con la sociedad en general. Se ha concluido que la violencia escolar es una de las causas más significativas de la baja calidad de la enseñanza. De una u otra forma, las vidas cotidianas de los individuos también son afectadas por escuelas que las circunstancias han transformado, en casos extremos, en verdaderos campos de batalla. En este sentido Abramovay y Rúa (2002) han realizado una de las investigaciones

con mayor rigor sobre violencia escolar en 14 capitales de estados de Brasil basándose en las percepciones de los alumnos, de los padres, de los profesores, de los directores y de los funcionarios de las escuelas públicas y particulares. Dicho estudio permitió la construcción de un mapa de los innumerables tipos de violencia registrados en los colegios. El estudio decidió aplicar un concepto amplio de violencia, que incorpora las nociones de maltrato y de uso de la fuerza o de la intimidación, así como los aspectos socioculturales y simbólicos del fenómeno. Abramovay y Rua (2002) señalan, a su vez, algunas situaciones capaces de desencadenar violencia: medidas disciplinarias, actos agresivos entre alumnos y profesores, *grafiti*, daños físicos a la escuela, y reglas de organización poco manifiestas. Según estos autores, otras variables que influyen son: escasez de recursos humanos y materiales, bajas remuneraciones de los docentes y directivos, falta de diálogo entre los actores que componen el ambiente escolar, y poca comunicación entre la familia y la comunidad. Sus estudios indican que dichos factores, aunque no tengan una aparente causalidad lineal, son profundamente interdependientes. También marcan como causas de la violencia a variables externas e internas. Entre las externas (exógenas) mencionan factores socioeconómicos como exclusiones sociales, raciales y de género, falta de puntos de referencia entre los propios niños/ adolescentes, crecimiento de los grupos y de las pandillas, así como también el tráfico de drogas y el colapso de la estructura familiar. Exponen también la ausencia de espacios para la socialización (Artz, 1998; Belintane, 1998; Candau, Lucinda y Nascimento, 1999; Guimarães, 1998; Payet, 1997; Peignard, 1998; Zinnecker, 1998). Desde esta visión la escuela se vuelve objeto de los actos violentos, por factores fuera de su control. Entre las variables internas (endógenas), agregan aspectos como sistemas de normas y de reglamentos y político-pedagógicos (Hayden y Blaya, 2001; Ramogino y otros, 1997). Asociados a ellos, observan fallas de los acuerdos de convivencia interna y falta de respeto recíproca entre profesores y alumnos. Entre otras causas se encuentran baja calidad de la

enseñanza y falta de recursos (Sposito, 1998; Feldman, 1998; Blaya, 2001). También, el estudio de Abramovay y Rua, (2002) demuestra una correlación significativa entre violencia y el bajo rendimiento escolar. Según Scheerens y Bosker (1997) se ratifica que las escuelas producen resultados menos satisfactorios cuando docentes y otras personas del equipo técnico utilizan la violencia simbólica y la violencia física hacia estudiantes y otros colegas; se produce de esta forma un círculo vicioso, que genera un incremento del abandono escolar e induce a una cultura del fracaso. La correlación tiene repercusiones sobre otros factores, como el uso del horario lectivo. A su vez indican que cuanto más usual sea la violencia, mayor será la energía que se utiliza para su afrontamiento y menor será el tiempo dedicado por los docentes para las actividades didácticas. En consecuencia, las diferentes tipologías de violencia no solo perturban el orden, la motivación, la satisfacción y las expectativas de los individuos en sus vínculos, sino que también generan consecuencias en cuanto al fracaso sobre objetivos más amplios de educación, de enseñanza y de aprendizaje.

Trianes, Sánchez y Muñoz (2001) destacan que la violencia escolar ejerce un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela: a) desmoraliza y desmotiva laboralmente al profesorado, b) causa un abandono de los objetivos prioritarios de enseñanza de conocimientos de la escuela, dado que la atención recae en las medidas disciplinarias, y c) provoca también el abandono de los objetivos de formación humana de los alumnos, al concentrarse el foco de atención en aquellos alumnos que manifiestan más dificultades disciplinarias.

Para finalizar, se hace necesario destacar, por sus crecientes niveles de incidencia (García Coto, 2013), dentro de la categoría de violencia interpersonal (Ortega, 2001), el fenómeno del hostigamiento escolar o Bullying. Se lo define como “comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresión física de un/os niño/s hacia otro que se convierte en víctima” (Espelage y Swearer, 2003). Es un

fenómeno agresivo repetitivo con un desequilibrio de poder entre hostigador y hostigado, pero que además es sistémico, con la participación directa o indirecta de diferentes actores, ya sea pares, maestros, directivos, familiares constituyendo una dinámica compleja.

### **1.5 Los derechos de los niños**

Para completar este capítulo se hace alusión a los derechos de los niños.

En función de preservar la calidad de vida de los niños, como sujetos protegidos de la violencia es importante aclarar que los niños son titulares de todos los Derechos Humanos igual que los adultos, pero es necesario hablar de sus derechos de forma específica porque precisan un mayor amparo dada su vulnerabilidad e inmadurez. Pensar al niño como sujeto de derechos es mucho más que examinar solo los aspectos relativos a su bienestar económico, social y cultural. El niño es también titular de derechos de libertad personal, civiles y políticos. Los derechos del niño se apoyan en el reconocimiento universal de la individualidad del niño como condición básica para ser considerado como individuo y así titular de derechos (Lozano-Vicente, 2016).

Es cada vez mayor la necesidad de generar un entorno protector que defienda a los niños y niñas de la explotación, los malos tratos y la violencia. Se considera entonces relevante, si se habla de violencia acceder a los derechos de los niños.

La Convención sobre los Derechos del Niño se destaca como la herramienta de derechos humanos más aceptada a nivel mundial ya que fue avalada por 191 países, entre ellos todos los de América Latina y el Caribe. Entre estas últimas, un número significativo ha generado reformas legislativas orientadas a ajustar las normas de la Convención con las leyes nacionales. En esta Convención, se manejan las ideas actuales sobre el rol de los niños en la sociedad occidental contemporánea. Además, se describen procesos centrales de la modernidad, tales como las cambiantes funciones y significados atribuidas a la niñez en el

contexto de la consolidación del individualismo y del Estado, así como su relación con las normas que definen a la infancia y regulan su protección (Pilotti, 2001).

La Convención fue aprobada el 20 de noviembre de 1989, luego de una elaboración a lo largo de 10 años, con los aportes de representantes de diferentes sociedades, culturas y religiones. Tal como lo expresa Bruñol, M. C. (1998), se puede aseverar que la Convención representa el consenso de las diversas culturas y sistemas jurídicos de los Estados participantes en aspectos tan fundamentales como los derechos y obligaciones de los padres y del Estado con relación al desarrollo de los niños; las políticas públicas hacia la infancia; los límites de la intervención del Estado y la protección del niño de toda forma de amenaza o vulneración de sus derechos fundamentales y en cuanto a los deberes de las figuras parentales, los órganos del Estado y la sociedad en general de utilizar todas las medidas para hacer valer a sus derechos.

Es una síntesis de un nuevo modelo para interpretar y afrontar la realidad de la infancia. Combina en un solo cuerpo legal derechos civiles y políticos con derechos económicos, sociales y culturales, considerándolos como componentes complementarios y necesarios para asegurar la protección integral del niño y su participación en la sociedad en calidad de sujeto de derecho. Para el logro de estos objetivos, asigna responsabilidades a la familia, la sociedad civil, la cooperación internacional, y especialmente, al Estado. Posee 54 artículos. Reconoce que los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Es un modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad humana. Constituye una ley internacional sobre los derechos de los niños y niñas, de carácter obligatorio para los Estados firmantes, los que se han comprometido a llevar a cabo las medidas necesarias para hacer efectiva esta Convención. Es un intento de hacer cumplir las leyes que en muchos estados no se cumplían. Así la Convención sobre los Derechos del Niño

es utilizada en todo el mundo para promover y proteger los derechos de la infancia (Convención de los derechos del niño. UNICEF, 1989).

En los principales artículos se promueve la prevención del maltrato, la discriminación y la violencia.

A modo de síntesis y para finalizar, entre los aspectos primordiales que se pautan en los artículos, se puede nombrar: la no discriminación, la protección de su vida privada, la consideración del interés superior del niño, la libertad de expresión, la libertad de conciencia, pensamiento y religión, el acceso a una información adecuada y la protección contra toda información y material perjudicial para su bienestar, a que el Estado brinde asistencia para que sus padres desempeñen sus funciones adecuadamente, la protección contra los malos tratos, el derecho a la educación, a que el Estado se haga también responsable del desarrollo de su personalidad y de las capacidades, a fin de prepararlo para una vida adulta activa y finalmente si pertenece a minorías o a poblaciones indígenas tener su propia vida cultural, practicar su propia religión y emplear su propio idioma.

En el anexo 2 se transcriben literalmente los artículos más relevantes que se refieren a estos patrones.

## Capítulo 2.

### Diferentes conceptualizaciones acerca del fenómeno Bullying

#### 2.1 Concepto y definición de Bullying

La importancia del “Bullying” (Olweus, 1978), objeto del presente trabajo, reside en las severas consecuencias a corto, mediano y largo plazo, que aún en sus formas menos traumáticas, produce en los estudiantes, más específicamente en los que resultan las víctimas del hostigamiento. Entre ellas la disminución de la autoestima, trastornos de ansiedad e incluso trastornos depresivos, dificultad en la capacidad para generar y mantener relaciones interpersonales y en la integración en el medio escolar y trastornos de aprendizaje (Ortega, 1994).

El hostigamiento entre pares o Bullying no es un fenómeno reciente. Armas y Armas (2005) consideran que el fenómeno del acoso escolar ha existido siempre y se ha dado en todo tipo de centros educativos, tanto privados como públicos, situados en grandes ciudades o en pueblos pequeños y que su visibilidad actual es debido a una mayor sensibilidad y preocupación por parte de algunas familias, una menor tolerancia ante el fenómeno y una mayor difusión por los medios de comunicación. Gairín et al. (2013) consideran que siempre han existido personas que han intentado imponerse a los iguales mediante la violencia, pero que esta situación parece repetirse con más frecuencia actualmente.

Sin embargo, quien primero se refiere, de alguna manera, al fenómeno en forma concreta fue Peter Paul Heinemann (1969), psiquiatra sueco. Inicialmente se utilizaba el vocablo mobbing, partiendo del concepto etológico de grupo de animales que ataca a otro. El mismo lo definió como la agresión de un grupo de alumnos contra uno de sus miembros que interrumpe las actividades ordinarias del colectivo (Garaigordobil & Oñederra, 2010; Ortega, 2010). Olweus, a su vez, (1988) señala que mobbing deriva de la palabra “mob” que

simboliza grupo grande y anónimo. Uno de los primeros artículos fue escrito por Pikas en 1975 (Treatment of Mobbing in School: Principles for and the Results of the Work of an Anti Mobbing Group). El primero en utilizar el término Bullying fue el mismo Olweus, quien llevó a cabo una investigación utilizando una muestra de varones adolescentes con el fin de determinar la prevalencia en dicha población (1973-1978). Más adelante aparece el vocablo inglés a “bully” para denominar a quien realiza el acto y “bullying” para nombrar al hecho en sí.

En realidad, el vocablo inglés bullying, deriva del término “bully” (you bully; bestia, matón). Según el Oxford Universal Dictionary (2006), establece entre otras acepciones: “persona o animal que se convierte en un terror para el débil o indefenso”; y el Collins Dictionary (2006), añade a lo anterior “intimidación, abuso”.

Ortega (2008), considera que el término, desde el idioma inglés, puede connotarse tanto positiva como negativamente. En lo negativo al hablar de comportamientos intimidatorios, tiránicos, aislamiento, amenaza, los insultos, sobre uno o más hostigados. Positivamente: bully for you; “bravo por ti”. Por ello presenta cierta ambigüedad conceptual en la traducción.

En sí, el vocablo “bullying” no termina de representar un significado preciso. No abarca toda la variedad de conductas involucradas y presenta dificultades de traducción a otros idiomas que incluyen algunos matices de importancia para su entendimiento (Mora-Merchán, 1997; Ortega et al., 2000). Sin embargo, hoy es admitido en el lenguaje cotidiano e internacionalmente al ser propagado por las publicaciones inglesas (Defensor del Pueblo, 2000; Mora-Merchán, 1997). Ninguno de los conceptos (como acoso escolar, maltrato escolar, abuso entre escolares, intimidación o victimización) suple el significado total de bullying, e incluso puede dar lugar a confusiones en su interpretación (Lucena, 2004; Serrano e Iborra, 2005; Benítez y Justicia, 2006). En general el vocablo representa intimidación,

acoso y violencia o maltrato interpersonal entre iguales. Fernández (1999) coincide en traducirlo como intimidación entre pares, siendo un subtipo de la agresión.

Olweus (1986, 1993), en su definición de Bullying, desde la perspectiva del acosado, señala: “Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes”. Desde la perspectiva del hostigador completa la definición como “comportamiento negativo repetitivo e intencional (desagradable o hiriente) de una o más personas dirigido contra una persona que tiene dificultad en defenderse”. Ello implicaría un comportamiento agresivo o querer “hacer daño” intencionadamente, llevado a término de forma repetitiva e incluso fuera del horario escolar, en una relación interpersonal que se caracteriza por un desequilibrio real o superficial de poder o fuerza.

Esta acción, negativa e intencionada, coloca a la víctima en un lugar de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios” (Olweus, 1998).

Según Cerezo (1998), también a partir del enfoque sobre el que hostiga: Violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o un grupo dirigida contra otro que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación, desarrollada en el ámbito escolar. Posteriormente, añade en la descripción del fenómeno su carácter intencional, perjudicial y persistente, constituyendo una dinámica asidua de exclusión, violencia y deterioro de la socialización, de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero al que convierte en su víctima habitual

Olweus en su última versión del cuestionario Revised Olweus Bully / Victim Questionnaire, agrega: “Un alumno/a es agredido y se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno/a o varios de ellos”, y considera como acción negativa “toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada” (Olweus, 1996).

Según Rigby (2002), bullying puede ser definido en forma sencilla y general como un abuso sistemático de poder.

Espelage & Swearer, (2003) definen el Bullying como el comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresión física de un/os niño/s hacia otro que se convierte en víctima

Monjas y Avilés (2005) manifiestan que un factor importante para establecer de una situación de acoso escolar es la frecuencia de las agresiones, pues estas deben ser repetidas y ejercidas hacia un mismo alumno o grupo específico. De igual forma Cerezo (2001) menciona que las agresiones reiteradas y con un nivel de agresividad en aumento determinan un abuso de poder sistemático entre superioridad física, social o psicológica sobre las víctimas con el fin de que no puedan defenderse, se sientan hostigadas, oprimidas y atemorizadas.

Marín & Reidl (2013), mencionan que un criterio esencial para definir acoso escolar es la intención de hacer daño, que se diferencia de las relaciones de amistad que pueden considerarse como agresivos pero que no necesariamente se realizan con la intención de hacer daño, ya que son formas que se han establecido entre ellos y hay consenso, ya sea implícito o explícito, de no causar malestar, incomodidad o sufrimiento en el otro.

Ortega et al., (2001) refiere que aquellas agresiones que son consideradas como bullying son las que no tienen justificación, son hirientes, incómodas, perjudiciales y provocan perjuicio psicológico en la víctima, ejerciéndolas con un deseo consciente de lastimar al otro y ponerlo bajo tensión. Bajo este aspecto Ferreira (2011) menciona que se ha llamado a este tipo de agresión proactiva dado que los actos adversos son deliberados, tienen un objetivo y están motivados por una recompensa externa, que se ha comprobado que no es solo el deseo de tener el poder y someter al otro es lo que motiva al victimario, sino que también el sentido de afiliación.

Por otra parte, Alcantará (2008) conceptualiza el acoso escolar como una intimidación y maltrato entre escolares, de forma repetida y mantenida casi siempre lejos de los ojos de los adultos, con la intención de humillar y someter a la víctima por parte de uno o varios agresores a través de agresiones físicas, verbales o sociales con resultados de victimización psicológica y rechazo social.

Según Mora-Merchán (2006) se lo define como “la agresión no accidental, sobre un compañero/a de forma frecuente. Estas agresiones pueden tomar diferentes formas, siendo las más comunes las físicas (empujar, golpear, zarandear, etc.), verbales (insultar, decir cosas desagradables o injuriosas, reírse de alguien, etc.) y psicosociales (contar rumores sobre otros a terceras personas, exclusión social, impedir a alguien participar en actividades, etc.). De esta situación la víctima no puede escapar por sus propios medios, ya que el agresor es más poderoso (física, social o psicológicamente), lo que genera malestar y miedo. No sería maltrato entre iguales las agresiones accidentales o no frecuentes o aquellas donde dos alumnos/as de la misma fuerza o estatus social participan”.

En forma más específica como “un comportamiento intencional y repetido (que incluye maltrato físico, verbal y psicológico) que puede ser realizado por un individuo o un grupo (Karatzias, Power y Swanson, 2002) que adopta un papel dominante, en virtud de su fuerza o en virtud de ser mayores (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen y Rimpela, 2000), provocando deliberadamente daño o miedo en otra persona más débil que él o ellos mismos”. La conducta agresiva es intencional y el hostigador /a actúa con deseo e intención de someter y de ejercer control sobre otra persona.

Los criterios definatorios del acoso son:

- Es una conducta habitual, persistente y sistemática; generalmente la agresión intimidatoria comienza con actos aislados como burlas, insultos, motes, etc. Y progresivamente se produce una escalada en el grado y diversidad de conductas hasta llegar a formas muy complejas y

dañinas.

- Conlleva un desequilibrio de fuerzas entre los/las participantes: se produce en una relación desequilibrada, asimétrica y desigual tanto en el poder o fuerza física o psicológica, como en la capacidad de respuesta ya que la víctima se percibe más débil. A veces, el desequilibrio se debe fundamentalmente a que el maltrato se perpetra por un grupo hacia una única víctima.

- Habitualmente permanece secreta, oculta, no conocida para los demás: aunque no es un criterio definitorio, generalmente hay cierto grado de privacidad y secreto ante estas conductas.

A su vez Sullivan et al. (2005) consideran seis criterios para definir el Bullying:

- 1) El hostigador posee más poder que el hostigado,
- 2) el hostigamiento suele ser organizado, sistemático y oculto,
- 3) el hostigamiento puede ser oportunista, sólo que una vez que comienza, suele continuar,
- 4) en general se produce a lo largo de un período, aunque a veces pueden ser incidentes aislados,
- 5) el acosado puede sufrir daños físicos, emocionales o psicológicos y
- 6) todos los actos de hostigamiento tienen una dimensión emocional o psicológica

Los efectos perniciosos de la violencia escolar de alta intensidad (acoso escolar) se muestran en el ámbito psicopatológico (Greve y Wilmers, 2003), afectivo-social (Bernstein y Watson, 1997; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999), en el aprendizaje y rendimiento académico, y está relacionada con el incremento de conductas agresivas en niños/as. Por su parte Fernández-Baena et al. (2011) manifiestan que no hay que descalificar la violencia escolar de baja o moderada intensidad, que no es Bullying. La denominan violencia cotidiana entre iguales, siendo relevante en el contexto educativo. En diversas ocasiones se insulta, agrede corporalmente, se excluye o aísla socialmente excluida, se amenaza e intimida de forma puntual y no reiterada (Ortega, del Rey y Mora-Merchán, 2001). Así según Cangas et

al., 2007) y Trianes (2004), esta violencia cotidiana, cuando se da en los primeros años de la escuela, es a veces la antesala del Bullying y aún sin episodios de acoso o maltrato puede generar psicopatología e inadaptación personal.

Dadas las características de este escrito se focalizará primordialmente en los enfoques cognitivo sistémicos del fenómeno, por ello la necesidad de definiciones sociales del mismo.

El Bullying es un fenómeno social, siendo su concepción de tipo sistémica. En el sistema participan hostigadores, hostigados, observadores o testigos, docentes, directivos y familias (Olweus, 1978, 1998). Así se prioriza las transacciones entre los diferentes actores y los efectos sobre la conducta de los hostigados. Los victimarios suelen tener un grupo de apoyo que refuerza su conducta, mientras que el hostigado se encuentra aislado, incluso ignorado y hasta rechazado abiertamente. Vale por ende subrayar la incidencia de la posición sociométrica, del estatus de cada participante en el grupo, en la apreciación de la violencia entre pares (Cerezo Ramírez, 2006).

Por su parte Pikas y Salmivalli definen el fenómeno en forma sistémica y asignan la responsabilidad a todos los presentes, aunque no estén directamente envueltos: 'la violencia dentro de un contexto grupal donde los alumnos refuerzan la conducta de los intimidadores en su interacción (Pikas, 1975 en Salmivalli et al., 1996),

Investigadores escandinavos, también han focalizado en este tipo de perspectiva. Björkqvist et al., (1982) expresan: “La intimidación es social en su naturaleza, y tiene lugar en grupos sociales relativamente permanentes en que la víctima tiene pocas posibilidades de evitar a su /sus atormentadores, y el matón recibe a menudo el apoyo de otros miembros de grupo” (Björkqvist et al., 1982).

Según este enfoque hay que indagar el origen del hostigamiento en las relaciones sociales, entender las implicancias de las diferentes fortalezas (físicas o psicológicas) entre

hostigador y hostigado y al ser una problemática esencialmente social todo el sistema se encuentra comprometido siendo parte de la causa y por ende también de la solución.

Salmivalli (2002), destaca la importancia de la naturaleza del grupo en la intimidación. El hostigamiento tiene lugar, se apoya y se sostiene dentro de él. El hostigador acosa cuando el grupo está presente y no a solas con el hostigado. El bullying, es soportado y, entonces habilitado por los compañeros de clase o los que están alrededor del evento violento, Además el desequilibrio de poder entre victimario y víctima se da grupalmente entre hostigadores y habitualmente un solo hostigado. Salmivalli y Peets (2010) han demostrado la relevancia del grupo en la configuración del Bullying, dado que una de las principales motivaciones del hostigador para acosar al hostigado se asienta en el deseo de lograr ser valorizado y obtener prestigio. Ello se logra a través del grupo quien es el que le otorga el status. Las conductas del grupo pueden reforzar y legitimar el hostigamiento, como también pueden aportar un gran influjo en la disminución de su frecuencia y hasta en su desaparición. Como se verá más adelante lo más frecuente es que los testigos pertenecientes al grupo avalen y hasta festejen los actos agresivos o, muchas veces lo confirmen a través del silencio y la no intervención.

Avilés y Monjas (2005) sostienen que el acoso escolar es un indicador de la falta de salud mental de la sociedad en la que está inserta la escuela y refleja los valores que imperan en ella.

Jiménez Vázquez, A. (2007), integrando una visión sistémica, adopta los siguientes criterios:

- Comportamiento violento (con intención de provocar daño, aunque no sea el único ni el principal objetivo) entre pares / compañeros de escuela.
- Donde se manifiesta un desequilibrio de poder reiterado.

- En un contexto grupal (microsistema) reflejo de otros exosistemas y macrosistemas con los que interacciona.

## **2.2 Descripción del fenómeno**

### **Introducción.**

Las investigaciones desarrolladas en distintos países señalan que el Bullying es un fenómeno muy extendido entre los estudiantes: uno de cada seis recibe cierto tipo de hostigamiento por parte de sus pares, entre los nueve y catorce años, cuando se produce con mayor frecuencia. Los estudios realizados con muestras aleatorias de centros públicos y privados del territorio español, con alumnos de educación primaria y de educación secundaria, nos permiten concluir que la problemática bullying se da en todos los centros escolares estudiados, situando el nivel de incidencia actual se sitúa en torno al 23% y el rango de edad más implicado se sitúa en torno a los 10 años en educación primaria y a los 13 años en educación secundaria (Cerezo, F., 2009).

Sin embargo, Sánchez (2009) menciona que se ha evidenciado conductas de intimidación física en la edad preescolar, donde niños victimizados con pocos amigos son más vulnerables de futuras situaciones e incluso el nivel más alto de agresión física se da durante los primeros 24 y 42 meses de vida, aprendiendo posteriormente, en la gran mayoría de los casos, a regular dicha agresión, antes del ingreso al colegio.

Otros estudios realizados por Portillo (2003) señalan que en la adolescencia la violencia física se cambia a una violencia más relacional.

### **2.2.1. Tipologías.**

Las investigaciones ejecutadas en España han permitido observar diferentes variantes de Bullying y su incidencia en la población escolar. En el año 2000 un primer informe es

publicado en Madrid. El mismo, denominado Defensor del Pueblo Unicef, acerca del maltrato entre pares, se realiza partiendo de investigaciones desarrolladas en las comunidades autónomas de Andalucía, Aragón, Cataluña, Madrid, La Rioja, Navarra, Valenciana, país vasco, ciudad autónoma de Ceuta. Más tarde a nivel provincial en Granada y Valladolid, se actualiza en una segunda publicación “Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006” / Defensor del Pueblo – Madrid. Los resultados de este proyecto nacional 2006 describen los diferentes tipos de Bullying y comunican la incidencia de las mismas sobre la base de encuestas realizadas a víctimas, agresores y observadores.

El informe ha constatado las siguientes tipologías:

- Exclusión social: ignorar a la víctima, no permitirle participar, dejarlo de lado en forma deliberada de las relaciones o interacciones sociales.
- Agresión verbal: Insultar, poner apodos, hablar mal del acosado
- Agresión física indirecta: esconder cosas al hostigado, romperle y/o robarle cosas
- Agresión física directa: golpearlo
- Amenazas / chantajes con el objetivo de para inculcar miedo, obligarlo a realizar actos que no desea con amenazas, incluso con armas.
- Acoso sexual: agresiones, que pueden ir desde molestias hasta serios abusos, y que tienen la finalidad de intentar desencadenar una actividad sexual en contra de su consentimiento.

Se considera necesaria la inclusión de otras alternativas actuales entre las tipologías:

- Bullying homófobo: si bien puede encuadrarse entre las categorías enumeradas ut supra, se considera conveniente en este texto hacer una descripción específica, aunque las formas de acoso son las arriba descritas. Tiene que ver específicamente con la discriminación de grupos minoritarios socialmente estigmatizados ya que son percibidos por el acosador y sus seguidores como indeseables. La homofobia y el sexismo se combinan y construyen

mutuamente. Así se hostiga a los individuos más endebles: por un lado, se persiguen todas las rupturas de género y sexualidad de todos, independientemente de su orientación sexual y género (Platero Méndez, 2008). Son caracterizados con terminologías despectivas hacia una condición sexual diferente, la tengan o no los hostigados. Si una persona no se ajusta al ideal de género, se le etiqueta con atributos deshumanizantes, y de hecho da igual que sea homosexual o no, simplemente vale con que el hostigador considere que lo es o lo pudiera ser. De acuerdo a Platero Méndez (2008): La discriminación aparece con la ruptura de los roles de género, que con mecanismos como la injuria y el uso de términos peyorativos sobre la masculinidad y la feminidad están teniendo el efecto de delimitar los comportamientos aceptables en nuestras escuelas.

- Cyberbullying: acto agresivo e intencionado, llevado a cabo de manera repetida y constante a lo largo del tiempo, mediante el uso de formas de contacto electrónicas, por parte de uno/s individuo/s contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Smith, et al, 2008). Se realiza a través de teléfono, mensajes de texto, correos electrónicos, sesiones de chat, programas de mensajería instantánea, fotografías-videos en internet, páginas web. Así como el bullying presencial puede adoptar diversas formas, encontramos diferentes tipos de cyberbullying (Willard, 2007) que pueden involucrar en forma “tecnológica” las variantes descritas ut supra. Por otra parte, según Cerezo (2009), el hecho de utilizar los nuevos instrumentos tecnológicos para el acoso escolar, no implica una nueva categoría de maltrato, sino una forma para hacer los abusos más ofensivos para las víctimas.

En el estudio del Defensor del Pueblo, las encuestas fueron respondidas por víctimas, agresores y testigos. En los individuos que se consideraban a sí mismos como víctimas del hostigamiento el porcentaje más alto correspondía a los abusos por agresión verbal, cuyas diversas manifestaciones se encontraban entre el 27 por 100 y el 32 por 100, seguido de la

exclusión social y de las agresiones efectuadas a través de las propiedades (en este caso, esconderlas). Una pauta similar se repetía para agresores y testigos.

Por otra parte, Cerezo Ramírez (2008) desarrolla una muestra compuesta por 107 alumnos pertenecientes a cinco grupos-aula de Educación Primaria, de entre 7 y 13 años, 56 chicos y 51 chicas. Subraya discrepancias estadísticamente significativas según el sexo en cuanto al rol de los implicados. En sus conclusiones interpreta que el hostigamiento es un fenómeno con marcado sesgo masculino para el agresor, hostigador, y femenino para la víctima, hostigado, aunque con escasa percepción de gravedad, lo que puede ser considerado como elemento favorecedor del hostigamiento en los contextos escolares. A su vez en el estudio de la Defensoría del Pueblo Unicef (2007) se concluye de modo general que los estudiantes de sexo masculino están más involucrados que los de sexo femenino en los malos tratos, especialmente cuando se toma la perspectiva de los hostigadores. Sin embargo, para algunas de las formas de abuso verbal, en especial en la variable maledicencia, las protagonistas son femeninas de manera claramente preferente.

Por su parte, García Coto, M. y Kerman, B (2013) presentan resultados de encuestas en un estudio epidemiológico descriptivo del Problema Bullying u “Hostigamiento entre pares en las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” adaptadas del cuestionario español del Defensor del Pueblo. Evalúan la percepción del fenómeno Bullying desde la perspectiva de hostigadores, hostigados y testigos, tipologías de hostigamiento y diferencias según el sexo de los participantes en un rango etario de 11 a 13 años compuesto por 966 estudiantes. Entre las conclusiones de García Coto y Kerman (2013) se señala que, de los Hostigados, las tres formas de hostigamiento que aparecen con mayor frecuencia son, en primer lugar, que hablen mal de la víctima, “Hablan mal de mí”, “Me insultan o me burlan”, “Me ponen sobrenombres que me ofenden”. En cuanto al Hostigador, las que más prevalecen son: los insultos, “Insultarlo”, luego aparece “Hablan mal de él o ella”, en tercer

lugar, aparece “Ignorarlo o hacerle el vacío”, mientras que en el cuarto lugar está “Ponerle sobrenombres que lo ofenden”. Señalan que es notable la congruencia entre la perspectiva del hostigado y el hostigador en cuanto a la tipología del hostigamiento. Las tres tipologías que predominan en la percepción de los Testigos son semejantes a las que aparecen en los Hostigadores y Hostigados.

Desde la perspectiva de Hostigadores, Hostigados y Testigos los niveles mínimos de percepción son “Me amenazan con armas”, “Me obligan a hacer cosas que no quiero con amenazas”, y “Me obligan a tener contacto físico no deseado”.

En cuanto a las diferencias según el sexo de los participantes señalan que, desde la perspectiva del Hostigado, los individuos de sexo femenino poseen mayores niveles de percepción de que “La ignoran o le hacen el vacío” que los de masculino, mientras que los estos últimos poseen una mayor percepción de que “Lo insultan o burlan” y “Le pegan” que las mujeres. Desde la perspectiva del Hostigador, se observan diferencias estadísticamente significativas a favor de los varones en cuanto a “Insultarlo”, “Ponerle sobrenombres que lo ofenden”, “Romperle cosas”, “Robarle cosas”, “Pegarle, patearlo o lastimarlo” y “Amenazarlo para que se asuste”. Desde la perspectiva del Testigo se observa que las mujeres poseen una percepción mayor que los varones en “Hablar mal de él o ella”, mientras que estos perciben más que las mujeres el “Insultarlo”, “Pegarle, patearlo, lastimarlo” y “Amenazarlo para que se asuste”.

### **2.2.2. Actores del Bullying.**

En las primeras investigaciones acerca del fenómeno sólo se ha focalizado en 2 categorías de actores (Lowenstein, 1978; Olweus, 1973): agresores, los alumnos que ocasionan malos tratos a sus pares y víctimas, los que reciben en frecuentemente esos malos

tratos. Desde perspectivas más sistémicas y a través de las observaciones de otros estudios se han definido otros roles en la dinámica del Bullying.

Según Salmivalli et al. (1996) están todos los estudiantes involucrados, de alguna forma, en este tipo de episodios, a pesar de que no agredan o sean agredidos activamente. Involucran en la dinámica intra e intergrupos (Salmivalli, Huttunen, y Lagerspetz, 1997; Salmivalli, 1998). Los roles que encuentran son:

- Agresores (Bullies), alumnos que toman la iniciativa de maltratar a sus pares e instigan a otros para que lo hagan.
- Ayudantes, seguidores más pasivos vinculados con los agresores, los apoyan y operan en segundo plano.
- Animadores, refuerzan la conducta del hostigador provocando, riendo o mirando, siendo público del Agresor.
- Víctimas, los que padecen la conducta agresiva.
- Defensor de las víctimas, presta ayuda a la víctima a través de la acción directa enfrentándose directamente al Agresor o en forma indirecta a través de consuelo y apoyo.
- “Los que pasan” (Outsiders), no hacen nada, se quedan fuera de las situaciones de hostigamiento; el resto de estudiantes.

Sutton y Smtih (1999) coinciden con el estudio de Salmivalli. Más tarde, Olweus (2001) analiza el fenómeno describiendo la dinámica en el “ciclo del bullying”, detallando con pequeñas diferencias los mismos roles: bully u hostigador, víctima, seguidor (no empieza el bullying pero adopta un papel activo), bully pasivo (apoya la violencia escolar pero no adopta un papel activo), seguidor pasivo (le gusta la agresión pero no lo demuestra abiertamente), testigo no implicado (observa lo que ocurre pero no adopta ninguna postura), posible defensor (le disgusta la situación y cree que debería ayudar pero no lo hace) y defensor de la víctima (le disgusta la situación y ayuda o trata de hacerlo). Olweus se refiere

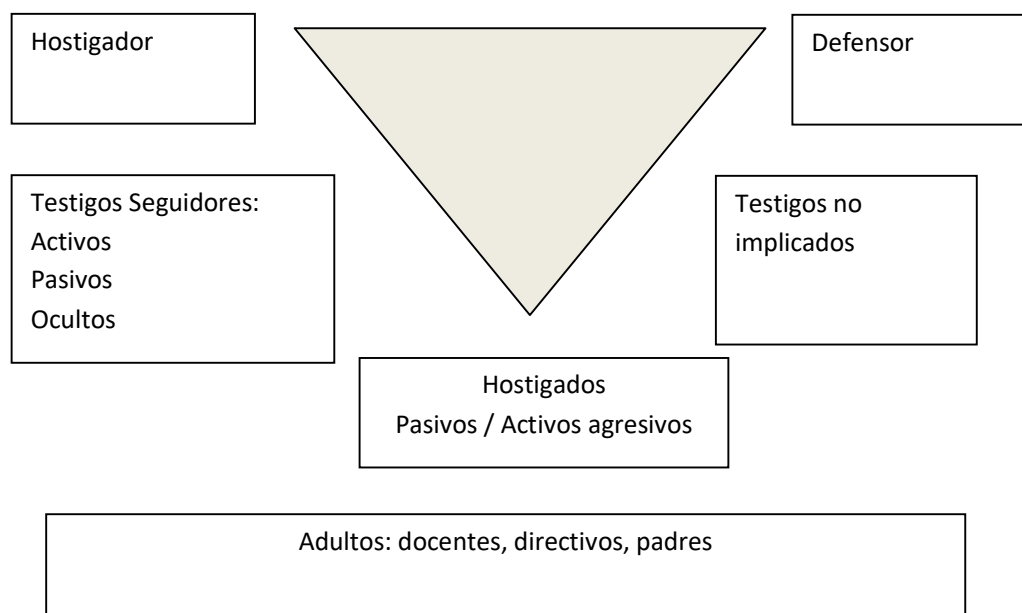
además a mecanismos grupales que incluyen contagio social, el control e inhibición deficiente ante tendencias agresivas, responsabilidad difusa y cambios cognitivos en la percepción del hostigamiento y de la víctima (Sánchez-Lacasa, 2009).

Otros autores agregan la diferenciación entre víctima pasiva y víctima proactiva o agresiva (Defensor del Pueblo, 1999-2006; Díaz, Aguado, 2004, Griffin y Gross, 2004).

Según Trautmann (2008) y Cerezo Ramírez (2001, 2008), los actores del sistema Bullying son:

- Hostigadores activos: alumnos que planifican, dan ideas o bien ejecutan conductas de hostigamiento a otros niños.
- Hostigados pasivos y activos: aquellos que se someten al hostigamiento o los que reaccionan e igualmente son hostigados. Una variante de los hostigados son los que son proactivos provocando a los hostigadores.
- Seguidores activos: no actúan directamente sobre el hostigado, pero participan del sistema Bullying como barra, alentando a los que hostigan.
- Seguidores pasivos: espectadores, no neutros que avalan la situación, en general, por razones ideológicas.
- Seguidores ocultos: espectadores no neutros, que avalan la situación internamente, nunca explícitamente y no participan ni dan la cara como parte de la barra de los hostigadores.
- Testigos no implicados: espectadores neutros, pero espectadores al fin, a veces temerosos de ser los próximos hostigados.
- Defensores: salen abiertamente en defensa de los hostigados, a pesar de que muchas veces su actitud más que resolver el hostigamiento refuerza el proceso generando mayor irritación de los hostigadores activos.

Gráficamente y a modo de síntesis Kerman (2008), García Coto, Kerman (2012) incluyen también docentes, directivos y padres como parte del sistema:



### 2.2.2.1 *Hostigador.*

Según Stephenson y Smith (1987) son fuertes, asertivos, fácilmente provocables, disfrutan con la agresión.

Para Ortega (1998) rara vez brillante académicamente, hábil para hacer daño y evitar castigos, suelen ser populares, personalidad problemática.

Según Olweus (1998) alrededor del 7% de los alumnos de infantil y de primaria hostigan a menudo a alguno de sus pares. En general los hostigadores suelen poseer altos niveles de agresividad física y/o verbal. Se manejan con agresión física desde edades muy tempranas (Perren y Alsaker, 2006), no suelen ser aceptados por parte de sus pares, a pesar de que mantienen de forma estable un grupo de amigos/as con los que tienen un sólido vínculo social (Ortega, 2008). Están menos aislados que las víctimas y buscan someter a otros, para lo cual hacen uso o abuso de su fortaleza física. Según Cerezo (2009) las características frecuentes de los hostigadores suelen ser:

- Impulsividad, con bajo control de la agresividad y la rabia, baja tolerancia a la frustración.
- Baja autocrítica.

- No suelen exponer en su conducta observable, baja autoestima; muy por el contrario, se muestran sobrevalorados.
- Alta necesidad de autoafirmación.
- Manifiestan una alta asertividad, que en ocasiones se traduce en desafío (en realidad es agresividad).
- Suelen interpretar las relaciones con sus pares como una fuente de conflicto y agresión con tendencia a poseer distorsiones cognitivas
- Poco empáticas emocionalmente, no logran ponerse en el lugar del otro en forma comprensiva; en cambio se pueden poner en el lugar del otro para buscar su punto vulnerable; poseen escasos sentimientos de culpa, hostiles, poco colaborativos, escasamente sociables y según algunos autores con escasos grados de ansiedad (Carney y Merrel, 2001; Veenstra et al., 2005).

En general no demuestran sensibilidad ante el sufrimiento ajeno, insensibles ante el sufrimiento de los demás, tendencia a exculparse, no se hacen cargo de sus actos quitándole importancia a sus efectos y atribuyen a los demás su culpabilidad. Con relación a este aspecto numerosos estudios indican que la indisciplina y violencia escolar suele estar asociada a la inteligencia emocional (habilidades sociales, empatía, autoestima, entre otros (Goleman, 1996) y al éxito o fracaso escolar.

Según Trianes Torres y Fernández Figares (2001) los niños que no se manejan de manera amable suelen asociarse con personas “débiles” y por ello buscan su identidad por oposición encontrándola a través del rechazo a las normas; por ello no suelen aceptar o someterse a la autoridad y transgreden las reglas.

Según Nansel et al. (2004) presentan una pobre adaptación escolar, bajo rendimiento académico y perciben que son menos apoyados por sus docentes. Suelen menos populares que los alumnos/as bien adaptados, pero más que los hostigados. Generalmente son del

género masculino y con una condición física más fuerte. Suelen manifestar una dinámica vincular agresiva y hasta violenta con aquellos que evalúan como más vulnerables. Se consideran líderes y poco sinceros. Sus puntuaciones en las escalas de emociabilidad y extroversión son altas.

Para Harris et al. (2006) sienten placer con el dolor de sus víctimas y disfrutan con la agresión.

Por otra parte, según Rodríguez (2005), los hostigadores suelen exhibir cuatro necesidades básicas:

- Ser notados y reconocidos, con ansias de protagonismo, mostrando un autoconcepto positivo.
- Sentir superioridad y poder, ambición de ser más fuertes y poderosos que los otros
- Ser diferentes creando una identidad particular y a partir de allí rechazar todo aquello que es diferente
- Llenar un vacío emocional dado que no pueden sensibilizarse y sentir emociones actuando con afecto ante los estímulos cotidianos; pretenden obtener nuevas sensaciones y vivencias.

Según Perren y Alsaker (2006) los agresores activos son quienes emprenden y conducen la agresión logrando a su vez mayor popularidad. Por otra parte, para Olweus (1998) los agresores pasivos apoyan a los activos animando y reforzando los actos de violencia contra los pares.

Por otra, según Akiba (2008) y Cava et al. (2006), parte los hostigadores suelen exhibir problemáticas tales como bajo rendimiento académico y conflictos con las normas escolares y los docentes. También muestran más frecuentemente, a mediano y largo plazo, trastornos asociados a conductas externalizantes que se evidencian en comportamientos antisociales, abuso de alcohol, dificultades para asumir responsabilidades, desempleo, rupturas matrimoniales y trastornos psiquiátricos.

### *Proveniencia del Hostigador.*

Con relación a este aspecto (de qué grado es) en el estudio español (Defensor del Pueblo, 2007), según los hostigados, el maltrato por sus iguales es efectuado mayoritariamente por un alumno de la “misma clase” en todos los tipos de agresiones, salvo en las “amenazas con armas”. En los pocos casos en que se da este tipo de agresión, aunque parece venir principalmente de los compañeros de clase, también puede provenir de otros cursos. En dicho estudio se menciona que, dado que el prototipo de maltrato implica una diferencia de poder entre agresor y víctima, es posible hipotetizar que en el caso de los niños, niñas y adolescentes tal diferencia se materialice en una mayor edad del hostigador. Sin embargo, los resultados no avalan la hipótesis propuesta, encontrándose diferencias poco significativas. A su vez los porcentajes de alumnado que atribuye acoso a alumnos de “algún curso inferior” son bastante más bajos.

En su estudio en la muestra de CABA, Kerman y García Coto (2014) destacan que existe un 32% en el que el hostigamiento proviene de la misma clase y un 15,2% que sin ser de la misma es del mismo grado. Sólo un 10% es de grados superiores y otro 10% de grados inferiores. Concluyen que el hostigamiento es de pares y que no es necesario diferencias de edades, especialmente, niños mayores para que se produzca el fenómeno.

#### **2.2.2.2. Hostigado.**

Según Cerezo (2009) y Olweus (1998) se caracterizan por:

- Ser habitualmente biológicamente más vulnerables (ambos géneros)
- Ser más retraídos, ansiosos, sumisos.
- Poseer pocas habilidades sociales (asertividad, comunicación efectiva y afectiva, expresión de emociones, empatía, seducción, negociación y manejo de conflictos, buen humor, liderazgo), ya sea porque están limitados biológicamente (Asperger, por ejemplo) o no han

hecho los aprendizajes sociales necesarios. Diaz Duarte, N. C. et al. (2014) describen la importancia de dichas capacidades y las similitudes y diferencias en la intervención con entrenamiento social, disminuyendo el porcentaje de hostigados entre los entrenados.

- Considerar el entorno social amenazante.
- Tender al aislamiento social, con pocas relaciones y actitudes habitualmente pasivas.
- Manifestarse indefensos.
- Ser estimados débiles física o psicológicamente y cobardes por sus pares.

Por otra parte en 2005, Fox y Boulton, realizaron un estudio con el fin de establecer el grado de habilidades sociales en hostigadores, sus compañeros y los profesores a través de 20 competencias y se les solicitó a los maestros que evaluaran a un “hostigador” y a un “hostigado” de su clase. Entre los resultados obtenidos no se encontraron elementos para diferenciar entre tipos habilidades sociales respecto a “hostigadores” y “hostigados”. Sin embargo se pudo ver una tendencia a percibir a los hostigados con menores habilidades sociales que los hostigadores. Se concluyó que el hecho que los hostigados sean percibidos por docentes, compañeros y hostigadores como no habilidosos a nivel social puede tener fuertes repercusiones para las intervenciones de apoyo las víctimas de bullying.

A su vez, Landázuri (2007) aporta, a través de uno de sus estudios, que existe una relación moderada entre el rol de agresor y el rol de víctima en el área de Autoestima Social. Se evidenciaron diferencias entre el rol de victimario y el rol de víctima en cuanto Autoestima General, Autoestima Social y Primeras Habilidades Sociales. En cuanto a las víctimas de acoso escolar se observaron los más bajos en las áreas de Autoestima General, Autoestima Hogareña, Autoestima Social y Primeras Habilidades Sociales

Según Díaz-Aguado (2004), las hostigados se pueden clasificar en

- *Pasivos.*
- *Proactivos o agresivos.*

- *Pasivos.*

Los pasivos son agredidos, pero ellos no agreden. Es la variante más frecuente.

Según Cerezo (2001) y Carney y Merrel (2001) son individuos inseguros, que sufren en silencio los embates de los hostigadores y por ello sus pares los evalúan como cobardes; ellos se consideran a sí mismos vulnerables, temerosos, introvertidos, tímidos y con poca ascendencia entre sus compañeros.

Megaz et al., (2011) consideran que el apego ansioso podría ser un factor psicológico dañino para los adolescentes, al asociarse a una mayor vulnerabilidad para sufrir las conductas de acoso por otros chicos.

De acuerdo a Avilés (2006) al no responder al hostigamiento y a los insultos muestran frente a sus agresores signos de debilidad por lo cual son despreciados.

Para Olweus (1998), los hostigados pasivos:

- Pasan mayores períodos de tiempo en sus hogares, a lo que se agrega su dependencia por excesiva protección parental.
- Tienen escasos recursos sociales en el colegio; de esta manera son muy poco populares y carecen de amigos, relacionándose más fácilmente con los adultos que con sus pares.
- Son poco asertivos, con elevados niveles de ansiedad, inseguridad y timidez.
- Al sentirse habitualmente culpables no suelen comunicar su estado a sus compañeros.
- Tienen baja autoestima y se aíslan socialmente.
- A veces su rendimiento académico suele bajar, pero no necesariamente es así.
- Suelen tener una constitución y temperamento débil, y en ocasiones algún tipo de “falla” física (ser de estatura baja o con sobrepeso, tener nariz grande, etc.).
- O somatizan o fingen estar enfermos por su exposición repetida al estrés. Esto los lleva a tener altos índices de ausentismo (Blaya, 2005 y Cerezo, 2001).

- Suelen resignarse ante la frustración o cuando sufren sin la motivación para confrontar, competir o incluso agredir. Este papel se da tanto en niños como niñas (en quienes hostigan es más frecuente en varones).
- Se consideran a sí mismos como poco sinceros.
- Consideran su situación muy negativa.
- Se consideran poco independientes y sobreprotegidos por sus figuras parentales.
- En su grupo de pares son poco escuchados y no pueden imponer sus opiniones.
- Esperan que mágicamente se resuelvan sus problemas.
- Poseen puntuaciones altas en neuroticismo, más altos grados de ansiedad e introversión.

Según Hawker y Boulton (2000) son más ansiosos e inseguros que otros niños.

Según Ortega (2000) poseen buenos o medianos resultados académicos, escasas habilidades sociales, suelen ser niños sobreprotegidos que se sienten débiles e inseguros para hacer frente al acoso

Según Veenstra et al. (2005) consideran más las estrategias de acción sumisas que las asertivas o agresivas.

Para Harris et al. (2006) están situados en lo más bajo de la escala social, ansiosos, inseguros y callados con miedo a la confrontación, lloran o se incomodan fácilmente y tienen pocos amigos. Según Perren y Alsaker (2006) prefieren jugar solos.

- *Proactivos o agresivos.*

Los proactivos o agresivos actúan en general en forma provocativa.

Según Kristensen y Smith (2003) tienen una personalidad que coincide en parte con los agresores y en parte con las víctimas

Según Griffin y Gross (2004) pueden asumir el rol de hostigador u hostigado dando lugar a la figura de agresor - víctima. Entre los hostigados agresivos se encuentran aquellos que fueron hostigados y hostigan a otros mostrándose en general agresivos,

hiperactivos y con fuerte temperamento (Perren y Alsaker, 2006; Venstra et al., 2005). Según Unnever (2005) tienen reacciones agresivas inapropiadas, son reactivos e impulsivos, con pocos amigos y nexos débiles con la escuela. Según Benítez y Justicia (2006) son parte de grupos más pequeños, agresivos e provocan los ataques de otros pares. Según Díaz Aguado (2006) son agresivos y ansiosos, se aíslan, son impopulares, rechazados por sus pares, impulsivos, no ajustan su conducta al estímulo o situación, carecen de habilidades sociales, les falta concentración, no respetan las normas sociales y tienen conductas irritativas.

### **2.2.2.3. Testigos.**

El estudio del rol de los pares que no participan directamente en el hostigamiento se está incrementando de forma significativa (Díaz-Aguado, 2004; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999), ya que puede notarse que suelen estar presentes en la mayoría de los eventos de acoso. En los enfoques sistémicos de los fenómenos todos los implicados están de alguna u otra manera comprometidos y hacen a la dinámica y desde ya alguna función cumplen. De cierta forma estarían reforzando los roles complementarios.

#### *- Testigos seguidores.*

Los testigos que son “seguidores activos” no actúan en forma directa sobre la víctima, pero participan del sistema Bullying, alentando a los que hostigan (Trautmann, 2008 y Cerezo Ramírez (2001, 2008). El acosador suele estar acompañado por estudiantes de fácil influencia y con un espíritu crítico poco desarrollado. Estos pares observan cómo el hostigador a través de la violencia consigue éxito, por lo que deciden imitarlo y formar parte de su grupo. Según Sullivan et al. (2005) serían los “compinches” que suelen ser amigos íntimos del acosado o “reforzadores” apoyan el hostigamiento; en ocasiones se suman a las agresiones y amplifican el proceso. En la Universidad de Turku, Finlandia, existe el programa (KiVa) contra el acoso escolar desarrollado por los investigadores de dicha institución para

las escuelas públicas en dicho país, dirigido al personal de toda la escuela, las familias, los estudiantes y las comunidades locales, donde es de fundamental importancia romper la alianza existente con los testigos seguidores, de manera tal de que los mismos no apoyen a los hostigadores (Viscardi, 2011).

Por otra parte, los “seguidores pasivos” son espectadores no neutros que avalan la situación, en general, por razones ideológicas. Tal como lo describen Avellanosa Caro y Avellanosa Peña (2003) desde una mayor o menor distancia participan de lo que acontece, pueden verse moralmente implicados y se involucran en alianzas y falsas normas referidas a la necesidad de silenciar lo acontecido; en otras palabras, la “ley del silencio” (Ortega, 2000).

Los “seguidores ocultos”, como lo anticipamos, son observadores no neutros, que en forma no explícita avalan la situación internamente; no participan ni dan la cara como parte del grupo de los hostigadores.

- *Testigos no implicados.*

Son espectadores neutros, pero espectadores al fin, a veces temerosos de ser los próximos hostigados. Las causas de su no participación pueden estar vinculadas con el miedo, o la escasa consideración de los problemas de los demás, y especialmente, a los mecanismos de interacción que parten de las situaciones socioafectivas (Piñero-Ruiz, 2010). Por otra parte, la falta de amistad con el acosado y los pobres mecanismos de defensa hacen que muchos de los observadores se queden pasivos y decidan no entrometerse (Almeida, 1999 y Díaz-Aguado et al., 2004).

**2.2.2.4. Defensores.**

Salen abiertamente en resguardo de los hostigados, a pesar de que muchas veces su actitud más que resolver el hostigamiento refuerza el proceso generando mayor irritación de los hostigadores activos. Suelen controlar su temor enfrentando al hostigador con el fin de

detener el acoso de sus pares y asumen los riesgos y consecuencias de tal acción (Avellanosa Caro y Avellanosa Peña, 2003). Según Villanueva, L., Górriz, A. B., & Adrián, J. (2008) los defensores de la víctima de acoso presentan las puntuaciones más altas (frente a agresores y público) en autoconcepto total, en autoconcepto conductual y en autoconcepto felicidad. Tiene un autoconcepto positivo, ven su conducta como positiva y correcta, y suelen estar satisfechos consigo mismos.

Es pertinente agregar que, de acuerdo a Lieberman et al., 1999 y Updegraff et al., 2002 aquellos niños con apegos seguros (Bowlby, J., 1958) y mayor empatía (Nickerson et al., 2005, 2008) tienen mayor tendencia al rol de defensores, mostrando además la importancia del vínculo con la madre en las futuras interacciones con pares.

#### **2.2.2.5. Adultos.**

Familia, docentes, directivos. Son parte del sistema Bullying aun cuando por omisión no registren el fenómeno (Kerman, 2010).

Las situaciones de violencia escolar, que llevan a los niños a adoptar los diferentes roles en el fenómeno, responden a un contexto complejo, establecido por la variedad de particulares asociadas a cada microsistema donde se ha desarrollado y se desarrolla el niño/a, y a las transacciones que en estos acontecen. La concepción ecológica del desarrollo humano y los modelos sistémicos dan fundamental importancia a los distintos contextos en que las personas interactúan con los demás.

##### *- Familia.*

La familia suele ser el primer y principal microsistema de interacción.

Para Díaz-Aguado (2004, 2005) las relaciones familiares se diferencian particularmente de las relaciones que se pueden dar en otros contextos. En la familia se manifiesta una alta implicación personal, su carácter privado, la alta reiteración y duración de

las transacciones. Cuando existe funcionalidad los vínculos afectivos más importantes y permanentes, favorecen positivamente el desarrollo de una personalidad segura y estable. Sin embargo, cuando existe disfuncionalidad se ocasionan altos niveles de estrés y conflicto, donde la agresividad pasa a ser el medio para afrontar y pretender solucionar los problemas y el contexto familiar se torna un lugar en el que se pueden producir severas y frecuentes escenarios de violencia.

Ayerbe, et al. (2005), refieren que uno de cada cinco alumnos está implicado en este tipo de procesos como agresor o víctima; apuntan que es un fenómeno asociado a situaciones como el fracaso escolar o ambientes familiares específicos y sin importar clase social.

Desde la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1982) los padres, a través del modelado y del refuerzo de ciertas conductas en situaciones de interacción social, transmiten a los hijos/as un estilo de comportamiento que los niños tienden a repetir en sus vínculos sociales. Por otra parte, el aprendizaje de habilidades sociales facilita la comunicación y por ende la resolución de conflictos mientras que la falta de aprendizaje de las mismas en muchas ocasiones lleva a estrategias violentas de afrontamiento de los problemas, conductas de evitación en situaciones de interacción con el grupo de iguales y problemas de conducta, variables íntimamente ligadas al rechazo entre pares (Carson y Parke, 1996).

Por otra parte, la percepción de los hijos de un apoyo parental escaso se ha asociado con el rechazo del grupo de pares y la manifestación de problemas de comportamiento (Patterson et al., 1989).

La ligazón familiar y la comunicación positiva y abierta se han emparentado con la aprobación social en la escuela (Steinberg y Morris, 2001), mientras que el estilo comunicativo ofensivo y la existencia de un elevado conflicto entre los padres se han relacionado con el rechazo y la violencia escolar (Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

Desde el punto de vista de las interacciones familiares como factores causales Habermas (1987;1989), creador de la teoría de la acción comunicativa, y Bronfenbrenner (1987), en su modelo ecológico, consideran la violencia escolar como un fenómeno complejo integrado por un conjunto de estructuras influidas por variables factores que van más allá del ámbito escolar. Según Fernández (1999) la familia es el primer sistema de socialización y el niño incorpora reglas de comportamiento y de convivencia, forma su personalidad; es el basamento de la problemática de la violencia que luego se traslada a la escuela. Los modelos familiares y su dinámica son entonces factores de riesgo que afectan en el desarrollo de conductas agresivas: En general aparecen en familias desestructuradas, conflictos de pareja en padres separados, en familias numerosas en múltiples oportunidades puede verse descuido, abandono (Rojas Marcos, 1995). Según Palomero Pescador y Fernández Domínguez (2001) esto no implica que el origen sea solamente el contexto socio-familiar, pero si existe una influencia significativa del mismo (marginación social, bolsas de pobreza, desestructuración familiar, aislamiento étnico, etc.)

Por otra parte, al pensar en las interacciones familiares como determinantes o causales de modelar las conductas de sus miembros, se hace necesario explicar las características de la dinámica familiar ante situaciones de Stress que la impactan. (Kertész y Kerman, 1984). Estos son estresores significativos para las familias. Se los puede describir en el modelo EPREC para la comprensión de las fases del encuentro entre los estresores y el núcleo familiar. Se parte de la definición de Mc Cubbin y Patterson (1982) sobre estresores familiares: “evento vital, que impacta sobre el grupo familiar, produciendo o teniendo el potencial de producir un cambio en ese sistema social”.

Los autores mencionan la importancia de trabajar con un modelo definido. El modelo EPREC reconoce:

El Estímulo que puede ser único o la acumulación de estresores a lo largo de un período de

tiempo.

La Personalidad de cada uno de los integrantes por separado, o bien la sumatoria de las personalidades de los miembros: la “personalidad familiar” como un resultado de sus interacciones, hasta la decisión final de un grupo en cuanto al significado de un estresor.

La Respuesta, consistiendo en las conductas adoptadas a partir de la decisión ante el estresor; que pueden ser inmovilidad; fuga o alejamiento; lucha o eliminación; adaptación o resistencia.

La Consecuencia, es decir, si se logró el enfrentamiento y la resolución exitosa del estresor, o si se produjo una crisis o imposibilidad de capeo efectivo.

Para poder determinar si se logra un Capeo Adaptativo (enfrentamiento efectivo) , o por el contrario se produce un Capeo Desadaptativo, estos autores mencionan las variables a tener en cuenta durante el análisis: evaluación del estresor, enfoque del problema o estímulo, análisis, comprensión de las necesidades de los demás, canales de comunicación, roles, conciencia de los recursos y usos de los mismos, agresividad verbal o física, uso de alcohol o drogas, afecciones psicósomáticas o psiquiátricas.

Las familias que capean desadaptativamente las crisis son las que generan modelos desadaptativos de afrontamiento que se trasladan al contexto social, por ejemplo, la escuela (Kertész y Kerman, 1984).

Desde el Análisis Transaccional se ha descrito el concepto de Argumento de vida familiar. Es un plan o programa concebido en la infancia, sobre la base de las influencias parentales, y luego olvidado o reprimido, pero que continúa sus efectos rigiendo los aspectos más importantes de la vida (Kertész, 2010). El Argumento de vida es grupal, no individual y cada miembro lleva dentro de él un programa que contiene el rol que cumplen todos los demás. Por eso puede reproducirlos con otras personas y hasta puede actuar el de otro miembro de la familia. Además, la familia funciona como un sistema donde “el todo es más

que la suma de las partes” y el cambio en uno de los miembros produce repercusiones en todos los demás. El Argumento es un marco de referencia, que sirve para tomar decisiones. Nos indica nuestra identidad, cómo pensar, sentir, la orientación hacia alguna vocación, el significado de la pareja, la elección de amigos. La familia y cada integrante de la misma saben dónde están parados ante cada situación (por lo menos en forma no consciente). En el Argumento de vida familiar existen roles. Éstos serán los personajes de una obra de teatro (la vida). Perseguidores, Salvadores, Víctimas, los buenos y los malos, los honestos y deshonestos, genios y estúpidos, exitosos y fracasados, responsables e irresponsables. Como vemos están polarizados. Los mismos se pueden representar en la dinámica Bullying. Se graban antes de los 8 años cuando los niños tienen un tipo de pensamiento llamado dicotómico “Todo o nada”. Los roles se asimilan por imitación o complementación de las figuras parentales. O copian las conductas y roles de alguna figura parental, “imitación”, o hacen todo lo contrario, “complementación”. Estos roles se aprenden en la infancia, se ensayan en la adolescencia y se cumplen en general en la adultez. Cada personaje tiene “mandatos” que cumplir. Fueron grabados, por imitación o complementación, limitando diferentes aspectos de la vida como ser: vivir, crecer, pensar, sentir, disfrutar, ser uno mismo, hacer, tener éxito, desarrollar sus roles (Ocupacional, Pareja, Familia y Tiempo libre). Por ejemplo: No vivas, No crezcas, No pienses, No sientas, No disfrutes, No seas Tú mismo, No hagas, No me superes, No lo logres, etc. También existen órdenes acerca de lo que debe hacer o ser: “Sé maravilloso”. También atributos tales como “Genio”, “estúpido” (Kerman, 2015).

Así el colegio es el escenario natural del ensayo de los roles argumentales, Pueden cambiar los actores, pero los roles se mantienen y se reproducen, obviamente también en el sistema Bullying (Kerman, 2010).

- *Docentes.*

Docente es aquel individuo que se dedica a enseñar o que realiza acciones referentes a la enseñanza (Maidana, 2014). La mayor parte de las familias consideran que la convivencia en la escuela de sus hijos/as no entra dentro de sus competencias (Cangas et al., 2007); es decir, su tarea educativa con relación a sus hijos/as no influye sobre los comportamientos violentos de éstos dentro del contexto educativo, siendo muchos los estudios que consideran a las familias y su relación con el centro educativo uno de los elementos fundamentales para la mejora de la convivencia y la disminución de las conductas violentas (O'Moore, 2000 y Gázquez et al., 2005). Más del 90% de los padres manifiestan que es necesario una intervención conjunta entre los familiares y los docentes (Cangas et al., 2007).

Por otro lado, el compromiso de los docentes en la prevención del hostigamiento de pares es importante para el diagnóstico del fenómeno, el diseño, implementación de medidas, y para la evaluación de la acción realizada. Por estos factores es sumamente importante conocer cuáles conocimientos, actitudes y percepciones tienen los maestros sobre este fenómeno (Benítez, García, Fernández, 2007).

Siendo los docentes parte del sistema social en el que se desarrolla el fenómeno bullying están involucrados en su dinámica, aunque no participen directamente. De alguna manera de acuerdo a los modelos sistémicos todos aquellos que pertenecen a un sistema tienen algún grado de mayor o menor responsabilidad en la aparición del problema. También en las estrategias de resolución del mismo.

Valdez Cuervo, Estévez Nenninger y otros (2014) mencionan que la manera en que los docentes perciben a los estudiantes y sus comportamientos se relaciona con las estrategias que utilizan para administrar sus salones de clase.

Besag, 2008; Chagas, 2005; Del Rey y Ortega, 2005; Good et al., 2011; Jadue, 2003 (en Cuervo, Á. A. V., Nenninger, E. H. E., & Valenzuela, A. M., 2014) asocian las estrategias

empleadas por los docentes y la frecuencia de aparición del fenómeno. Esto permite aseverar que las estrategias utilizadas para aumentar la eficacia en la manera en que los docentes afrontan los eventos de violencia entre pares dentro de sus establecimientos resultan nucleares para incrementar la eficacia de cualquier programa de prevención del hostigamiento. Se ha descrito que en ocasiones la forma en que los docentes manejan el hostigamiento es contraproducente, dado que en lugar de prevenirlo lo incitan, ya sea de forma directa o indirecta (Lindstrom, 2009; Morrison, 2006; Stephenson y Smith, 2008; Sullivan et al., 2006).

Alfaro et al., 2010; Nesdale y Pickering, 2006; Ochoa y Peiró, 2010 (en Cuervo, Á. A. V., Nenninger, E. H. E., & Valenzuela, A. M., 2014) señalan que habitualmente los docentes reconocen sus limitaciones en el manejo de las situaciones agresivas y su falta de pericia para su afrontamiento. Las estrategias que utilizan los docentes para el manejo del hostigamiento se han clasificado en reactivas, contingentes a la aparición de la conflictiva, tales como hablar con los participantes, reunir a los padres y tomar acciones punitivas con los hostigadores (Dake et al., 2003); y proactivas, las cuales apuntan a prevenir la aparición del hostigamiento como una mejor supervisión y comunicación con los estudiantes (Dake et al., 2003; Roth et al., 2010).

- *Directivos.*

Tal y como ilustran Avilés (2005), Santana y Mir (2007) y Barbeira (2007), el hostigamiento de pares es un fenómeno social, relacionado con los derechos democráticos de convivencia de todos los individuos y de los grupos que se aprende en todos los espacios y tiempos donde se ponen en juego. Ergo, las medidas propuestas requieran de la colaboración de toda la comunidad educativa, entre ellos los directivos y por ello la gran responsabilidad en ello de la Administración educativa en este proceso. Los directivos, de alguna forma, son quienes hacen operativas las reglas del sistema en general.

Ya hemos señalado en el capítulo de la introducción la importancia de la perspectiva sistémica en el análisis de la presente investigación. Tal perspectiva, en especial la vertiente sociocultural y ecológica ha facilitado dar significación a los hechos violentos dentro de un contexto “sistémico” en el que en cada uno de las acciones se observa los reflejos de influencias que van desde la propia estructura social y familiar a estructuras escolares como la organización escolar, los fines educativos y objetivos específicos de cada escuela, las relaciones convivenciales de los profesores entre sí, de éstos con los estudiantes y de los estudiantes entre sí.

De acuerdo a Ortega (2000) suele ser difícil el estudio del colegio como factor provocador de violencia dado que es un sistema en donde interactúan currículo, profesorado, estudiantes, recursos, etc. Además, por las limitaciones que se observan en las instituciones para valorar la trascendencia del problema y por lo tanto afrontarlo. Sus estudios llegan a conclusiones contradictorias. Si se tiene en cuenta a la escuela como una “institución total”, sustentada en relaciones jerárquicas y autoritarias con división clara de roles, con una organización burocrática apoyada en rituales, medidas disciplinarias y castigos que pueden implicar la utilización del poder, de la misma manera que sucede en psiquiátricos, prisiones y establecimientos militares, se pueden entender mejor ciertos aspectos de la escuela (Yoneyama et al., 2003). Hay evidencias de que la organización escolar y los valores de la escuela delimitan la frecuencia de la aparición de los sucesos violentos los cuales están vinculados con los sistemas de actividad que se dan dentro de ella (Ortega et al., 2000). A su vez en la organización del colegio, el sistema de gestión de la disciplina es importante para las conductas agresivas: Si el sistema es punitivo, con reglas y expectativas poco claras y aplicación inconsistente e irregular se fomenta la aparición de ausentismo, conductas violentas y el vandalismo. En cambio, incentivar la motivación y el refuerzo positivo, las conductas prosociales y la aplicación de las normas es congruente por parte del cuerpo

docente suele disminuir la violencia escolar (Blaya, 2006).

A su vez Ortega (1998) establece dos planos de análisis de la dinámica del sistema escolar:

- Sistemas de actividad que la comunidad educativa lleva a cabo para cumplir sus fines y objetivos. Engloba las metodologías empleadas en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.
- El que nos compete: procesos de comunicación, roles, poder, estatus, sentimientos, actitudes y valores de cada uno de los tres sistemas psicosociales y entre ellos. Recogería todo lo que sería la organización escolar y el régimen disciplinar e involucra la función de los directivos.

Por otra parte, los asuntos o resueltos en los estratos superiores se manifiestan en los inferiores a través de “síntomas”, entre ellos la violencia. (Rodríguez Ceberio, 2015). Por ello es fundamental el análisis de la organización y sus directivos en la dinámica del fenómeno como sistema.

En el estudio que llevaron a cabo Amemiya, Oliveros y Barrientos (2009) con el objetivo de identificar los factores de riesgo de hostigamiento de pares severo se pudo detectar que la seguridad que provea el colegio resulta un factor protector.

### **2.2.3. Escenario del maltrato.**

Con relación al dónde se produce el hostigamiento en el estudio español (Defensor del Pueblo, 2007), cada tipo de agresión parece corresponderse con ciertos escenarios diferenciados. La clase es el lugar privilegiado para todas las modalidades, fundamentalmente cuando el profesorado no está delante, a excepción de no dejar participar, los chantajes y las amenazas con armas, todas ellas más frecuentes en el patio. El patio se destaca, en segundo lugar, como escenario de agresiones, a excepción de las que utilizan las propiedades de la víctima, ejercidas casi exclusivamente en el aula. Los pocos casos de amenazas con armas se

producen en el patio y fuera del centro, por parte de alumnos del centro.

Kerman, B & García Coto, M. (2014), señalan que el mayor porcentaje de hostigamiento se observa en escenarios en donde no se manifiesta un control por parte de los maestros u otros directivos, ya sea en el patio, 37,7%, en la clase sin docente, 33%, fuera del colegio, 23,8% y por Internet, 26,9%.

Cuando se comparan estos resultados con los de los estudios referenciados realizados en España entre 1999 y 2006 (Defensor del Pueblo, 2000 y 2007) existe una coincidencia en cuanto a que la mayor parte de las investigaciones señala los espacios cuando el docente no está presente.

#### **2.2.4. Comunicación del problema.**

Con relación a si el hostigado habla estos problemas con alguien y cuenta lo que le sucede en el estudio español (Defensor del Pueblo, 2007) los individuos a quienes principalmente comunican los hostigados lo que les ocurre, son “los amigos” (60,4%). En segundo lugar, la “familia”, (36,2%), luego los compañeros” (26,9%) y en mucha menor medida, con los profesores (14,2%), y “con otros” (7,7%). Finalmente, un 2,2% habla con el orientador adulto de la escuela. Un 11,2% de las víctimas “no habla con nadie”.

En su estudio en la muestra de CABA, Kerman y García Coto (2014) destacan que el 45,1% se comunica con sus amigos, un 38,9% con la familia, un 22,8% con algún compañero. Los porcentajes decaen significativamente con los docentes, 16,1% y con los adultos de la escuela, 11,4%. Inferen que existiría cierta falencia en los mecanismos de comunicación que permiten la expresión por parte de los hostigados de sus necesidades, junto con la posibilidad de solicitar ayuda de referentes con autoridad.

### **2.2.5. Actitud hacia la conducta hostil del hostigador.**

Con relación a este aspecto en el estudio español (Defensor del Pueblo, 2007) se indagó si alguien le dijo o hizo algo al hostigador con respecto a su hostigamiento, más de dos tercios de los agresores señalan la pasividad de quienes observan lo que sucede, y una cuarta parte afirman que los demás les animan. Quienes rechazan lo que ocurre son casi un 7% de los compañeros.

Kerman y García Coto (muestra de CABA, 2014) destacan un porcentaje significativo de “nadie me dijo nada”, 27,6%, donde a pesar de haber sido registrado el fenómeno no parece haberse actuado sobre el hostigamiento. También llama la atención que a la respuesta “Sí, mis profesores me dijeron que estaba bien” correspondió un 8,4%, “Sí, mi familia me dijo que estaba bien”, un 9,1%, y “Sí, mis compañeros me dijeron que estaba bien”, un 12,2%.

Inferen la posibilidad de un aval del hostigamiento por parte de algunos compañeros, familiares o docentes. Destacan que dentro del sistema Bullying los pares seguidores tienden a hacerlo con tintes de admiración y temor hacia el hostigador activo. También que en las familias del hostigador los procesos de acoso suelen ser comunes y los procesos de identificación del hostigador con una figura parental o un hermano agresivo también. En las mismas se observan estilos punitivos y hostiles, bajo apoyo emocional, escasa previsión de futuro y descontrol respecto al aprendizaje de conductas en la familia (Moreno, Vacas Díaz, Roa Venegas, 2006). Por otra parte, señalan que también es posible el hostigador, a pesar de ser una encuesta anónima, esté faltando a la verdad y el hecho de decir que los profesores lo vean bien sea una justificación de su conducta de acoso.

Para finalizar, y volviendo a los docentes, es necesario destacar la importancia de las estrategias que utilizan los mismos en el abordaje del fenómeno y de la violencia en general. Según Allen (2010) Crothers y Kolbert (2008), López et al. (2012) los fundamentos de los

comportamientos, y las actitudes de los docentes para promover la convivencia, se apoyan en las creencias que poseen acerca del bullying; por ello la necesidad de profundizar en este tópico, en especial en cuanto las creencias acerca de las causas del hostigamiento, las medidas de prevención y las medidas contingentes.

### Capítulo 3

#### Creencias de los docentes y manejo del Bullying

Según Creswell (2009) y Mettens (1997), desde un punto de vista fenomenológico, los individuos a través de sus interacciones con los objetos, sucesos y personas, construyen creencias que, por ser portadoras de significado, tienen influencia en la manera que experimentan y actúan dentro de sus contextos. Ergo, las creencias son consideradas como cogniciones fundamentales que afectan los procesos de planificación, administración del aula, enseñanza y evaluación realizada por los docentes.

La idea previa que se tiene acerca de las diferentes situaciones da lugar a creencias que pueden ser erróneas o acertadas y consecuentemente dan lugar a actitudes. Según Calvete, E., & Cardeñoso, O. (2001), desde la teoría cognitiva se puede hipotetizar que las estructuras cognitivas – creencias – determinan los procesos de solución de problemas sociales.

Desde esta perspectiva es necesario conocer los constructos mentales de los docentes para la comprensión de sus acciones a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Alger, 2009; Clark y Peterson, 1990; De la Cruz et al., 2006; Doyle, 1997; Wong et al., 2009).

Allen, (2010), Crothers y Kolbert (2008), López et al.(2012) consideraron que las creencias que los docentes poseen acerca del bullying resultan ser de importancia fundamental en la fundamentación de las estrategias utilizadas para organizar y monitorear el trabajo de los alumnos, promover la convivencia y reaccionar ante las conductas, en este caso de violencia escolar.

Por ello, es importante el conocimiento de creencias erróneas o disfuncionales que el docente posee, para poder modificarlas. Así, desde estas perspectivas el conocimiento de las

creencias de los docentes acerca del bullying es vital para el diseño de programas de prevención y acción que focalicen en el cambio de la percepción de los mismos con respecto al hostigamiento de pares.

### 3.1 Creencias. Definiciones. Concepto

Las creencias son ideas - generalizaciones - para interpretar la realidad, basadas en referencias como ser:

- Experiencias personales
- Información proveniente de otras personas (en general padres u otras figuras parentales).

Éstas, percibidas a través de nuestros canales sensoriales de input (sentidos): *Visual, auditivo, cenestésico, kinestésico, olfativo y gustativo*

- Imaginación, deducciones.

Se van incorporando a nuestro marco de referencia por dispositivos de generalización, distorsión y omisión. Son utilizados por los individuos para interpretar los eventos externos o internos. Así dan significado favorable o no a la experiencia. Suelen indicar qué provocará placer o sufrimiento. De alguna forma permiten hacer juicios acerca de la realidad (Beck, 1979, 2005, Ellis, 1962, Kerman, 1998).

Martín, A. D. (2005) afirma que la creencia es un estado mental dotado de un contenido representacional y uno semántico o proposicional, conceptual y, por tanto, susceptible de ser verdadero o falso.

Las creencias no son realidades (datos). Son solamente interpretaciones de los datos. Los individuos no pueden apreciar la realidad en forma directa. Lo hacen a través de sus sentidos y a partir de allí por medio de sus abstracciones; éstas parten de las impresiones y representaciones de su sistema nervioso y de indicadores lingüísticos. A veces las percepciones y la interpretación cognitiva de las mismas confunden a la persona que cree que

sus representaciones son realidades. En dichos casos la comprensión de lo que sucede termina adoleciendo de similitud de estructura con lo que en la realidad sucede. Korzibsky (1941), en su disciplina, a la que denomina semántica general, describe este proceso a través de la metáfora “el mapa no es el territorio”; marca un paralelismo con lo que acontece cuando las representaciones (mapa) no se ajustaban al espacio (territorio) durante la guerra. En consecuencia, los datos (territorio) son verdaderos o falsos, las creencias (mapa), funcionales o disfuncionales. También Ramsey (1931), utilizó esta metáfora ideada para captar la doble dimensión semántica y pragmática de las creencias, e imaginó la creencia como un mapa con el que alguien se guía. En tanto que mapa, las creencias dirían cómo son, o cómo pueden ser, las cosas; y en tanto que guías, las creencias pueden fijar causalmente las acciones u otros estados mentales de los individuos, por ejemplo, deseos u otras creencias.

	Datos / eventos	Verdaderos o falsos. Sensoriales (Ciencia) <i>Territorio</i>
--	--------------------	---



Influencia de las creencias	Interpretación I	Interpretación II	Interpretación III	<i>Mapa</i>
-----------------------------	---------------------	----------------------	-----------------------	-------------

Las creencias son como “leyes” o “*programas*” para la toma de decisiones de las personas. Suelen apoyarse en la jerarquía de valores del individuo, que a su vez serían “*meta programas*” de las creencias (Kertész, 1994, Kerman, 1998).

	Valores ↓		
Estímulo sensorial →	Creencias → (Interpretación: ¿Qué significa?)	Decisión →	Conducta ↓
			Consecuencia

H. H. Price (1967) identificó la creencia como estado mental complejo constituido por el acto de tener presente una proposición y el acto de afirmarla o adoptarla; así tener presente una proposición correspondería a ser consciente de lo que ésta representa. Price apela al asentimiento, dividiéndolo en un elemento volitivo, acto mental por el cual se opta por una proposición establecida a cualquier otra no compatible con la misma, y un elemento emocional o sentimiento de convicción y de seguridad que puede tener diversos grados de intensidad.

Según Frege (1972) la creencia no sería otra cosa que el tránsito que lleva del pensamiento o el sentido – el contenido proposicional o aquello que se cree- a su concreto valor de verdad. Así las cosas, juzgar o creer reflejaría dos momentos: concebir el sentido de un enunciado y el compromiso con su verdad o falsedad.

Por otra parte, Goldenson (1984) define las creencias como “un sistema de actitudes semi-organizadas; como opiniones y convicciones que afectan implícitamente el comportamiento; como relaciones entre las personas y sus actitudes hacia la vida”. Goldenson (1984) además, incluye las creencias dentro de una “Matriz de Creencias Valores”; ésta simboliza una serie de juicios y valores utilizados por un individuo en su relación con el medio ambiente. Estas definiciones acentúan tres factores del concepto creencias:

- su influencia en la conducta de las personas,
- sus características intrínsecas, y
- la inclusión de valores y actitudes como partes integrantes de este concepto.

Dallos (1996) las define como “un conjunto perdurable de interpretaciones y premisas acerca de lo considerado como cierto, y, por lo tanto, influyen en los comportamientos de las personas”.

Andersen (1997) considera que “las creencias se construyen durante las historias de los individuos; una vez conformadas forman parte de las narraciones personales e influyen en la propia definición del individuo y en su comportamiento”.

A partir de dichos constructos las creencias se pueden clasificar (Kerman, 1998, 2015):

1. Según el nivel de certidumbre e intensidad emocional, desde las “simples *opiniones*”, las creencias “*propriadamente dichas*”, hasta las “*convicciones*”: Las *opiniones* son poco sólidas. Pueden cambiarse fácilmente. Las *creencias propriadamente dichas* son más sólidas. No suelen cuestionarse. Suelen tener como referencias experiencias muy ligadas a emociones. Las *convicciones* tienen mayor carga aún. Son similares a las ideas fijas o sobrevaloradas. Conducen a la acción sin reflexionar. Cambiar una convicción suele cambiar toda la identidad provocando sufrimiento masivo. Suelen tener pruebas sociales (otros creen en ellas), lo cual puede ser muy limitante. Según sus contenidos
2. Según la amplitud de sus contenidos. *Globales*, abarcan temas amplios como la vida, las personas, el trabajo, el tiempo, el dinero, etc. Cuando hay un cambio en ellas causa efectos muy poderosos en la persona. *Específicas*, dentro de un contexto particular (Por ejemplo: Sobre la habilidad manual).
3. Por su utilidad se pueden clasificar en *disfuncionales*, las que disminuyen la capacidad de operar con los desafíos de la realidad y *funcionales*, las que facilitan el operar con la misma

A su vez existen leyes de las creencias, entre ellas:

- Predisposición: se percibe más fácilmente el carácter ilógico de las conclusiones que contrarían las propias creencias. Con mayor dificultad el carácter ilógico de las conclusiones que coinciden con las propias creencias.
- Perseverancia: Los individuos suelen aferrarse a sus creencias a pesar de las pruebas en contra.

- Tendencia a la confirmación: se registra las pruebas a favor y no se registran las pruebas que se oponen, confirmando así las creencias. Por ello terminan generando son “profecías de autocumplimiento”. Si una persona tiene la creencia de que “*Todos mis compañeros me rechazan*”, tenderá a crear situaciones donde “*provoca lo que teme*”. Por más aceptación por parte de un otro encontrará una mínima falla para confirmar la creencia.

Beck (1979), por su parte, define a las creencias como estructuras cognitivas que se despliegan tanto a partir de experiencias tempranas del individuo, así como de factores ambientales, culturales y biológicos. Agrega que pueden ser comprendidas como un marco de referencia o conjunto de reglas que establecen la forma de ser en el mundo de las personas, los mecanismos por los cuales evalúa las situaciones, a los otros y a sí mismos y la manera en que interactúa con los demás. Estas estructuras, que suelen funcionar aun sin conciencia de las mismas, se manifiestan frecuentemente en términos absolutos tales como “es el culpable de todo”, “no entiende nada”, “es imposible”, “nunca va a...”. Desde su perspectiva denomina *disfuncionales* o *desadaptativas* a las que generan sufrimiento, subyacen a problemas emocionales, generan mecanismos inadecuados para afrontar los estímulos de la realidad.

Las asunciones y creencias dañinas frecuentemente están compartidas con la familia o reforzadas culturalmente, manteniendo estereotipos de sexo o culturales que hacen difícil para la persona identificarlas y modificarlas (Fennell, 1989; Seoane, 1993).

Ellis (1962), en los desarrollos de su Terapia Racional Emotiva, formula el concepto de *creencias irracionales* similares a las *desadaptativas* de Beck y a las cuales hace responsable de la génesis y el sostenimiento de los trastornos emocionales. Según Ellis, son falsas, no apoyadas por la evidencia, pueden ser órdenes o mandatos más que observaciones, suelen conducir a emociones inadecuadas como ansiedad y depresión (Ellis las aplicó a la psicopatología), y no ayudan a lograr los objetivos de la persona. Para Ellis las creencias racionales son aquellas verificables y probables, están asociadas a emociones apropiadas y

llevan a conductas productivas, son lógicas y se sostienen en datos y evidencias empíricas. Las creencias irracionales son absolutistas e ilógicas, carecen de evidencia de apoyo, están asociadas a emociones inapropiadas y a conductas autoderrotistas poco productivas. Además, se asocian a mecanismos tales como tremendismo, catastrofismo, grandiosidad, autoderrotismo, desesperanza, condenación.

Tienen características tales como:

- Apremio a la exigencia. Se formulan como: Debería...tendría que...
- Catastrofismo. Se evalúan los hechos como terribles, magnificando o exagerando.
- Baja tolerancia a la frustración. No se puede soportar el malestar, se interpretan los hechos como demasiado difíciles para resolverlos.
- Evaluación de uno mismo y de los otros. No separan la valía personal de la valoración de sus conductas.
- Generalización sobre su futuro. Si no logran conseguir algo, en el futuro siempre van a fracasar.

Ellis (1988) elabora además otra clasificación de creencias:

- Observaciones, descripciones y percepciones no evaluativas (cogniciones frías). Por ejemplo: “Veo que mis compañeros se están riendo”
- Evaluaciones, inferencias y atribuciones preferenciales positivas (cogniciones cálidas). Por ejemplo: “Prefiero gustarles a mis compañeros y éstos se están riendo conmigo”
- Evaluaciones, inferencias y atribuciones preferenciales negativas (cogniciones cálidas). Por ejemplo: “Me desagrada no gustar a mis compañeros, y se están riendo de mí”
- Evaluaciones, inferencias y atribuciones preferenciales positivas absolutistas (cogniciones calientes; creencias irracionales). Por ejemplo: “Ya que mi compañero se está riendo conmigo y parece ser que les gusto, debo actuar en forma competente y ganar su aprobación” (Es cierto que siempre se reirán conmigo, por lo tanto, seré siempre una gran persona)

- Evaluaciones, inferencias y atribuciones preferenciales negativas absolutistas

Por ejemplo: “Ya que mi compañero se está riendo de mí, y por lo tanto no les gusto, debo actuar en forma competente y ganar su aprobación” (Estoy seguro que siempre se reirán de mí y por lo tanto siempre seré una persona estúpida)

- Derivados cognitivos comunes de evaluaciones negativas absolutistas (cogniciones calientes adicionales y creencias irracionales). Por ejemplo: “Debo actuar competentemente y ganar la aprobación de mis compañeros, porque al reírse de mí me demuestran que he actuado incompetentemente y/o he perdido su aprobación”. (No puedo cambiar y convertirme en una persona competente y querida)

### **3.2. Creencias de los docentes y Hostigamiento escolar**

#### **3.2.1. Creencias docentes y el conocimiento del fenómeno.**

Dentro de las investigaciones realizadas se ha observado que los docentes tienen una serie de conceptos acerca del fenómeno, su prevalencia en general y en cuanto al sexo.

Chagas (2005) y Fernández et al. (2006), observan que los docentes no suelen incluir dentro de lo que consideran como bullying a las agresiones de índole social. Por su parte, Bauman y Del Rio (2006), Fernández et al. (2006) y Pérez (2011), que los docentes consideran a las agresiones psicológicas y sociales como menos dañinas que las de tipo físico.

Las falsas creencias también se relacionan con la variable sexo dado que se considera que los varones hostigan más que las mujeres. En realidad, tanto en el estudio español - Defensor del Pueblo (2000), Defensor del pueblo 2007) –, como en estudios realizados en Buenos Aires -, García Coto, Kerman (2013), lo que se observa es que lo que los distingue es el estilo de hostigamiento, si bien cuantitativamente son semejantes.

Según Craig et al (2000) los docentes hombres subestiman la cantidad de hostigamientos, calificándolos como normales, dando menor apoyo a los hostigados a las docentes mujeres. Estas últimas muestran mayores niveles de empatía.

Por otra parte, en uno de sus estudios Valdez Cuervo et al. (2014), concluyen que los docentes exhiben opiniones disímiles en lo que hace a identificar los actores involucrados en el hostigamiento. Esto genera una limitación de la comunicación al respecto entre ellos; por ello algunos de los docentes no suelen percibir como expresiones del Bullying alternativas de agresividad que se generan en los vínculos entre los alumnos y otros actores educativos, las cuales influyen significativamente en el clima social del colegio e incluso se relacionan con la presencia de violencia entre los alumnos (Ervasti et al., 2012; James et al., 2008; Terry, 1998). Además, cuando definen el hostigamiento de pares los docentes no tuvieron en cuenta aspectos relativos a diferencias de poder entre agresor y víctima, la presencia de agresiones indirectas, la intención del agresor de causar daño y el carácter continuo de estas agresiones. Dicha falla en la definición del acoso lleva a los docentes a utilizar estrategias inadecuadas tales como promover que los hostigados se sientan responsables por el hostigamiento sufrido, tratar de que los hostigados se enfrenten al hostigador por sí mismos y no quitarles la importancia debida a agresiones indirectas de tipo verbal y social (Gómez Nashiki, 2005; Harwood y Copfer, 2011).

### **3.2.2 Creencias docentes y factores causales.**

En Costa Rica, Alfaro, Kenton & Leiva (2010) llevaron a cabo una investigación acerca de conocimientos y percepciones del profesorado sobre la violencia en los ámbitos educativos públicos. En la misma se concluyó que los docentes no poseen un conocimiento adecuado sobre los factores causales de la violencia, ni del fenómeno bullying, así como

también carecen de información acerca de la forma de detectar e intervenir en dichas situaciones. Además, se detectó que tan solo un 16% de las personas participantes ha recibido algún tipo de capacitación sobre esta temática.

De acuerdo al origen del fenómeno, algunos autores las clasifican en tres grupos de creencias:

- Las que se asocian a particularidades normales del desarrollo (Fierro, 2005; Harwood y Copfer, 2011);
- las que se generan fuera del ámbito escolar, tales como familiares, a partir de los medios de comunicación, entre otros (Chagas, 2005; Gómez Nashiki, 2005; Sahin, 2010);
- los intraescolares generados por las limitaciones en el funcionamiento de la escuela y las estrategias de los propios docentes para manejarlo (Collins et al., 2011; Valdez et al., 2011).

Por su parte, Valdez Cuervo et al. (2014), concluyen que los docentes asocian el hostigamiento a

- A. *Características particulares de los alumnos.*
- B. *Características de sus entornos familiares, relación entre los alumnos, escolares, sociales*
- C. *Características de los vinculados a la naturaleza de la relación entre los factores.*

- A. *Características particulares de los alumnos.*

En cuanto a las particularidades de los alumnos, Valdez Cuervo et al. (2014), sostienen en cuanto a los hostigadores que poseen baja autoestima, sentimientos de inferioridad, frustración y problemas de conducta y psicológicos. Sin embargo, Salmivalli y Nieminen, (2002) y Torre et al. (2008), demuestran que los victimarios poseen un autoconcepto social elevado y tienden a ser aceptados por los pares (indicando lo erróneo de la creencia). A su vez, Lawrence y Green (2005) han demostrado que el docente de escuela

primaria evalúa negativamente y atribuye una gran culpabilidad al hostigador lo cual puede favorecer una actitud perjudicial con los victimarios. En cuanto a los hostigados que poseen discapacidades o diferencias físicas o sociales. Sin embargo, en el mismo estudio Valdez Cuervo, con relación a los hostigados, si bien tienen en cuenta factores que aumentan el riesgo de ser victimizados, como, por ejemplo, discapacidades y diferencias físicas (Frisén et al., 2007; Joffre et al., 2011), no señalan otros que en la literatura se han encontrado directamente asociados con la victimización, como por ejemplo el déficit en el desarrollo de habilidades sociales (Fox y Boulton, 2005; Verkuyten et al., 2011).

*B. Características de sus entornos familiares, escolares, sociales.*

En lo que hace al entorno familiar Valdez Cuervo et al. observan que las respuestas de los docentes en cuanto a aspectos relativos a factores del contexto familiar se categorizaron como de influencia directa (por su propia naturaleza e impacto originan el aprendizaje de comportamientos violentos en los hijos) o indirecta (despliegan su acción afectando aspectos del funcionamiento de la familia vinculados desarrollo de comportamientos prosociales). Los de influencia directa, conflictos familiares, tolerancia hacia el comportamiento violento y la presencia de violencia en el hogar. Los de influencia indirecta, carencia de valores, deficiente supervisión de las actividades y las relaciones en que participan los hijos, y problemas de comunicación familiar.

En cuanto a las interacciones entre los alumnos, Valdez Cuervo et al. señalan que los docentes perciben limitaciones en el manejo de los conflictos personales de manera no agresiva.

Luego con relación a los factores escolares, referidos a la organización escolar, enfatizan en la falta de estrategias para el control y la supervisión del comportamiento de los estudiantes dentro y fuera de las aulas.

En cuanto a los factores sociales, se ubican dentro del entorno social en el cual se hallan insertas las escuelas. Se encontraron respuestas vinculadas al modelado de conductas violentas, asociándolas con la violencia en la sociedad en general, en los medios de comunicación, donde, además, se connota positivamente el rol de los héroes violentos. Por otra parte, se señala la ausencia de fomento de conductas prosociales, y específicamente la carencia de programas para el desarrollo de valores y habilidades sociales.

*C. Características de los vinculados a la naturaleza de la relación entre los factores.*

Finalmente, y en cuanto a la naturaleza de la relación entre los factores Valdez Cuervo et al. (2014) no han encontrado en los docentes una concepción de las causas del fenómeno desde una perspectiva ecológica. Señalan que los profesores evalúan los factores en forma aislada sin interacción de los mismos entre sí, lo cual conlleva a programas de acción poco coherentes, sin tener en cuenta el funcionamiento del sistema y a la larga poco efectivos (Postigo et al., 2013; Pulido et al., 2013). En su estudio observan que los docentes consideran que la escuela posee un papel secundario en la explicación causal del hostigamiento, atribuyendo la responsabilidad a otros actores, lo cual también incide en limitar las posibles soluciones y en especial a que las relaciones de los docentes con dichos actores sean conflictivas (Cassidy, 2009; Idsoe et al., 2008; James et al., 2008; Ortega y Córdova, 2010; Stephenson y Smith, 2008).

**3.2.3. Creencias docentes y medidas de intervención (contingentes).**

Según los estudios de Dake et al. (2003), las estrategias que usan los docentes para el afrontamiento del hostigamiento de pares pueden clasificarse en reactivas una vez ya aparecido el fenómeno, entre ellas las más frecuentes hablar con los actores, reunir a los padres y castigar a los hostigadores y proactivas, las cuales serán abordadas más adelante,

dirigidas a la prevención del hostigamiento, entre ellas una mejor supervisión y comunicación con los alumnos.

Según Nesdale y Pickering (2006), Alfaro et al. (2010), y Ochoa y Peiró (2010) los docentes suelen reportar limitaciones para el manejo de situaciones de violencia en la escuela y alegan no conocer métodos efectivos para abordar y resolver dichas situaciones. A su vez, Boulton (1997) ha comprobado que las actitudes inadecuadas, como la negación del problema, tenerle “manía” a la víctima y otras, aumentan con la experiencia docente del profesional. El mismo Boulton (1997) y Nicolaidis y otros (2002) señalan que, en general, los docentes plantean la necesidad de recibir una formación específica para poder prevenir e intervenir en situaciones de violencia entre iguales e indican una falta de preparación en la formación inicial recibida en la Universidad.

Entre otros errores de apreciación, Lindstrom (2009), Morrison (2006), Stephenson y Smith (2008) y Sullivan et al. (2006) describen en sus estudios cómo las estrategias utilizadas por los docentes para manejar el hostigamiento de pares se relacionan con la intensidad con que este fenómeno aparece, lo cual los lleva a actuar cuando el acoso suele ser de alta exposición más allá de la gravedad que pueden generar situaciones aparentemente de menor impacto. Por otra parte, según O’Moore (2000) para los docentes las conductas agresivas ayudan a endurecer al alumno. Por otra parte, los docentes no suelen tener en cuenta las diferencias de poder entre el hostigador y el hostigado como parte del fenómeno del bullying, lo que los lleva a colegir que la víctima puede resolver por sí sola el hostigamiento (y luego actúan en consecuencia (Harwood y Copfer, 2011, Naylor et al., 2006). Para Valdez Cuervo (2014) tampoco los docentes han tenido en cuenta las diferencias de poder, así como la presencia de hostigamiento indirecto, la intención del hostigador de causar daño y el carácter continuo del fenómeno.

A su vez, Valdez Cuervo et al. (2014), encuentran que los docentes atribuyen externamente las responsabilidades de resolver el hostigamiento e incluyen a directores escolares, profesionales especializados (orientadores o psicólogos) y padres de familia. Una de los factores, en realidad, consiste en la carencia de habilidades de los profesores para el manejo del fenómeno y en su falta de compromiso en la resolución de situaciones fuera del ámbito estrictamente académico (Allen, 2010; James et al., 2008).

Desde otra perspectiva, Lawrence y Green (2005) indican que, para el manejo del hostigamiento, los docentes prefieren una intervención no física en la resolución del conflicto, y defienden el diálogo. Realmente son similares a las que recomienda el profesorado en formación, prefiriendo el enfrentamiento positivo, como contárselo a padres y profesores o defenderse, antes que el huir y evitar la situación (Nicolaidis y otros, 2002; Benítez y otros, 2005).

Concluyendo, Yoon y Kerber (2003) plantean que cuanto mayor sea la percepción de gravedad del problema, y más positiva la autopercepción de capacidad por parte del profesorado (Yoon, 2004), mayor será la tendencia a actuar para erradicarlo y prevenirlo. En el estudio de Yoon (2004) se mostró que los profesores de Primaria que poseían un alto grado de autoeficacia y empatía tenían una mayor probabilidad de intervenir sobre el problema. La experiencia docente, en cambio, no tiene efectos significativos a la hora de intervenir.

#### **3.2.4. Creencias docentes y medidas preventivas.**

A partir de sus estudios, Valdez Cuervo et al. (2014) agrupan las acciones preventivas en diferentes categorías a saber, tales como:

1. Clima social del aula, que se enfoca en el mejoramiento de las relaciones dentro del salón de clases y se menciona la promoción del trabajo en equipo, mejor comunicación con los estudiantes y promoción de valores.
2. Organización escolar, que involucra la planificación de prácticas dirigidas a fortalecer la supervisión del comportamiento de los estudiantes y lograr identificar a los que participan en situaciones de bullying.
3. Involucramiento de otros actores: aquí se procura hacer conscientes del fenómeno y sus consecuencias a otros actores tales como los propios estudiantes y los padres de familia. Básicamente se consideran aspectos relativos a información acerca de las características y consecuencias del bullying.

Vinculado con el clima escolar Tamar (2005) llevó en Chile a cabo un estudio cualitativo con el fin de conocer e identificar las estrategias que desempeñan para el manejo de situaciones de maltrato escolar entre pares los profesores de enseñanza básica en 6<sup>to</sup>, 7<sup>mo</sup>. y 8<sup>vo</sup>. año. Se aplicó el enfoque de la Grounded Theory. Los resultados obtenidos permitieron describir e identificar que las estrategias educativas inciden directamente en la promoción de climas escolares positivos y constructivos.

Nuevamente, Valdez Cuervo et al. (2014), no encuentran creencias que permitan un abordaje sistémico e inclusivo de todos los actores ni de necesidad de programas integrales para la mejora de la convivencia, donde se involucren de forma responsable y activa a todos los participantes, a pesar de que en la mayor parte de la literatura con relación a este tipo de acciones se demuestre que son las más efectivas (International Network on School Bullying and Violence, 2008; Polanin et al., 2012). Para Valdez Cuervo et al. (2014) resulta más preocupante que algunas de sus creencias no les permiten visualizar el papel de la escuela — y en particular de sus propias prácticas— en la explicación de este fenómeno, a la vez que

provocan un desplazamiento de su responsabilidad en la prevención de este problema y una visión reducida de sus posibilidades de acción como agentes educativos.

#### **3.2.4. 1. Programas de prevención y resolución.**

En función de cotejar luego las creencias de los docentes acerca de las medidas preventivas y contingentes se desarrolla aquí una breve explicación de algunos de los programas que han sido más efectivos y sobre dónde han operado. Se pasa a nombrar las principales características de los mismos que más adelante se detallarán en el capítulo de antecedentes

El Método de Olweus (1983), Bullying Prevention Program (BPP), ha sido y es uno de los más utilizados. Se ha implementado en países como, Noruega, Suecia, Estados Unidos. El programa está basado en cuatro principios: ambiente cálido y receptivo, límites comunitarios claros, sanciones (no punitivas, ni físicas) inmediatas y estrictas ante conductas agresivas, y establecimiento de modelos de autoridad positivos por parte de los adultos.

En Inglaterra se desarrolló el Proyecto Sheffield, en la universidad homónima, auspiciado por la Fundación Gulbenkian. Se ha basado en dos tipos de actuaciones: la elaboración de una normativa del centro sobre agresiones, y una serie de medidas optativas como el tratamiento del problema desde el currículo, el trabajo directo con el alumnado implicado o las propuestas para crear un buen ambiente durante el recreo.

El Proyecto “Sevilla Anti-Violencia Escolar” (SAVE), dirigido por la Dra. Ortega en la Universidad de Sevilla (1995/ 1999), focaliza en la gestión democrática de la convivencia, trabajo en grupo cooperativo y en la educación de emociones, sentimientos y actitudes. La autora, Ortega (2002) agrupa las estrategias de intervención en cuatro categorías, las tres primeras en relación con el factor del clima escolar: las enfocadas al cambio de la organización escolar, las centradas en la formación docente, las orientadas al desarrollo de

actividades en el aula (educación en valores, sentimientos y dilemas morales) y las dirigidas a la intervención específica contra el hostigamiento con estudiantes implicados y de riesgo (círculos de calidad, ayuda entre iguales, mediación de conflictos, generación de autoafirmación para víctimas y empatía para agresores).

El Método de Preocupación Compartida (MPC) o método Pikas (Pikas, 2004, Jiménez, 2009) se enfoca en conductas de hostigamiento en grupo (son varios los estudiantes que hostigan) y en la dinámica de los alumnos. Consiste en entrevistas individuales con los hostigadores, con los hostigadores en grupo, con sus padres, con el hostigado y finalmente con hostigadores - hostigado, con compromisos concretos de cambio.

El “Programa Zero”, creado por el Centre of Behavioural Research (Centro para Investigación de la Conducta). Programa Zero implica tolerancia cero: ningún comportamiento que tenga relación con el bullying debe de ser aceptado. Procura dar información a las figuras parentales, docentes y estudiantes acerca del fenómeno del hostigamiento de pares con el fin de operar sobre el mismo, prevenirlo y aumentar la capacidad de autoridad de los docentes y del resto del personal del establecimiento para dirigir a los alumnos en cualquier actividad.

El Método KiVa, desarrollado por investigadores en la Universidad de Turku para las escuelas públicas de Finlandia durante el 2007 y 2008. Está orientado al personal de todo el colegio, las familias, los alumnos y las comunidades locales, como una herramienta educativa que enaltece el respeto y la dignidad. Tiene una serie de herramientas para los educadores, lecciones para estudiantes, material de aprendizaje virtual, e indicaciones claras para los miembros de la institución escolar para detener los eventos de intimidación de manera efectiva.

El modelo ABC (Minton, 2007) desarrollado en Irlanda, se aplicó a nivel nacional. Adoptó el modelo estructural del segundo programa desarrollado por Noruega. Propone en

formar una red de instructores, que luego debían formar a los docentes, integrantes del consejo directivo, padres y resto comunidad educativa, y para luego aplicar el modelo en las escuelas. El objetivo del programa era que aumentase la conciencia a nivel comunitario de las acciones antisociales.

## Capítulo 4

### Antecedentes

#### 4.1 Estudios sobre las características y la incidencia del hostigamiento escolar

Entre los primeros investigadores que han trabajado en la detección y la incidencia del Bullying se encuentra Dan Olweus, investigador del Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega. En encuestas sobre más de 130.000 estudiantes noruegos realizadas en 1983 con su primera versión del Cuestionario Acosador/Víctima (Olweus, 1996), observó que un 15% de los estudiantes del nivel elemental y de secundaria (correspondiente aproximadamente a edades entre los 8 y los 16) en Noruega estaban vinculados en situaciones de hostigador /hostigado regularmente (“2 o 3 veces al mes”) – como hostigadores, hostigados o hostigadores/ hostigados (Olweus, 1993). Esto representaba un estudiante de cada siete. Un 9%, aproximadamente, eran hostigados y entre un 6/7% hostigaban a otros alumnos. A su vez un 1.5% de los alumnos eran, a la vez, hostigador y hostigado, lo cual implicaría alrededor de un 17% de los acosados. A su vez, un porcentaje de 5% de los alumnos estaban relacionados directa o indirectamente en modos más severos de hostigamiento en alguno de estos roles o en ambos, con una frecuencia de una vez a la semana o con más frecuencia. Por otra parte, en el año 1993, en Inglaterra, en un estudio se observó que las formas de acoso escolar más frecuentes en los chicos y chicas de 12 a 16 años, fueron: Insultos, motes: 62%; Agresión física: 26%; Amenazas: 25%; Rumores: 24%; Insultos racistas: 9% y Aislamiento social: 7% (Whitney & Smith, 1993).

Más tarde, en un estudio llevado a cabo con 11.000 estudiantes de 54 escuelas elementales y de secundaria en el 2001, utilizó las mismas preguntas que en 1983 (Olweus, 1996, 2002). Este estudio arrojó como resultado dos puntos preocupantes; el primero hace

referencia al aumento del porcentaje de víctimas de alrededor de un 50% más que en 1983; el segundo, que los estudiantes que se involucran en formas más serias de acoso (Olweus, 2002) habían aumentado un 65%.

A su vez, en el 2003, Smith ha llevado a cabo informes nacionales sobre violencia en las escuelas realizados en 17 países europeos que alcanzan porcentajes de víctimas que van de 5 a 40; de agresores, de 5 a 25 y de espectadores, de 66 a 84. Por otro lado, se puede ver un interés creciente (Alterman & Flogino, 2005; Onneto, 2005; Abramovay, 2005 a y b; Sús, 2005; Uanini, 2005; Blaya & Baudrit, 2005; Ortega et al. 2005; Maldonado, 2005; Dussel, 2005) en especial en México (Furlan, Ramos & Lara, 2004; Fierro, 2005; Prieto, 2005; Saucedo, 2004 & 2005; Chagas, 2005; Vázquez, 2005; Gómez, 2005; Pasillas, 2005; Tello, 2005; Velázquez, 2005; Castillo & Pacheco, 2008; Muñoz, 2008; Valadez & Martin, 2008; Garza et al. 2008. citado en Barragán et al. 2010). Esto se debe a que diversos estudios que se han hecho en los últimos años, dan cuenta de la existencia de violencia o conflicto entre los escolares, en numerosos países, con un gran porcentaje de estudiantes, alrededor del 15%, que han sido intimidados o agredidos alguna vez o han presenciado alguna situación de conflicto (Debardieux & Blaya, 2001; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalana & Slee, 1999), también se puede ver la presencia de este tipo de problemas en toda clase de escuelas (Smith et al. 1999)

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (2003) llevó a cabo un análisis de conducta relacionado con la salud en jóvenes en edad escolar realizado en 27 países. Dicho análisis arrojó como resultado que un 20 y 60% de los adolescentes de 13 años de edad habían llevado a cabo actos de intimidación en contra de sus compañeros, al menos por un tiempo, en 24 de los países considerados en el estudio (citado en Barragán et al. 2010).

Más adelante, en el 2009, Craig y colaboradores (Citado en Albores-Gallo et al. 2011) expusieron la prevalencia del acoso escolar en 40 países con muestras nacionales

representativas fue de 8,6 a 45,2% en varones y 4,8 a 35,8% en mujeres. También, fueron identificados como agresores el 10,2%, como víctimas el 12% y como víctima-agresor el 3%. Aun cuando se conocen algunos datos de la magnitud del problema a nivel mundial (OMS, 2003; Moreno & Torrego, 1999; Defensor del Pueblo, 2002; Smith, 2003), lo cierto es que en América Latina aún no se han desarrollado con muchas investigaciones de corte nacional donde la violencia escolar sea tomada como objeto de estudio.

En otros países como Turquía se ha llegado a resultados de un 30% de niños que sufren de bullying de entre 12 y 16 años (Alikasifoglu et al., 2004); en Corea con 28% (Kim et al., 2004) y Estados Unidos con 24% (Nansel et al., 2001 Citado en Cabezas & Monge, 2007).

Más adelante, en el 2009, Cerezo, realizó estudios con muestras aleatorias de centros públicos y privados del territorio español, con alumnos de educación secundaria y de educación primaria, que dio como resultado que el fenómeno bullying es una problemática que afecta a todos los centros escolares estudiados, situando el nivel de incidencia actual en torno al 23%. Se lo pudo ver en todos los niveles analizados, siendo los últimos cursos de educación primaria y los primeros de la secundaria obligatoria los que registran mayor incidencia, lo que reafirma que la problemática se está generalizando en el alumnado.

A su vez, y en cuanto a la tipología, en las escuelas elementales de Holanda, el estudio de Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick (2005), expone los tipos de bullying o violencia escolar que los alumnos han experimentado durante las cuatro semanas anteriores a la fecha en que se realizó dicho estudio. A partir de esto arribó a los siguientes resultados un 30,9% había sufrido insultos, el 24,8% fue víctima de la expansión de diferentes tipos de rumores sobre ellos, el 17,2% había sido ignorado o no lo habían dejado participar en alguna actividad, y el 14,7% declaraba haber recibido patadas o haber sido empujado. Del total de la muestra todos los chicos que habían contestado haber experimentado bullying a diario

(7,7%), el porcentaje declarado del tipo de conducta violenta sufrida es el siguiente: había recibido insultos el 90,3%, habían sido víctimas de la extensión de rumores sobre ellos el 89,1%, el 74,3% había sufrido burlas, el 63,1% había recibido patadas, golpes o empujones, el 60,8% había sido ignorado o no lo habían dejado participar en alguna actividad, y, por último, el 37,3% declararon que les habían quitado o escondido alguna cosa (citado en Gázquez et al. 2010). Por otra parte Portugal, la violencia verbal directa es la más habitual, tanto para chicos como para chicas, pero los chicos muestran una tendencia más marcada en cuanto a la agresión física y las chicas más agresión indirecta (Pereira, Mendoça, Neto, Almeida, Valente & Smith, 1996 Citado en Gázquez et al. 2010). Por su parte en Alemania se pudo ver un predominio en la agresión de tipo verbal y aquellos que conllevan violencia física leve.

En uno de los estudios de mayor envergadura Defensor del Pueblo-UNICEF (2007) buscó investigar acerca el estado real del problema de la violencia entre iguales en el ámbito escolar y en el momento actual, y de ahí sacar conclusiones con respecto de la idoneidad y la eficacia de las políticas e intervenciones realizadas hasta el momento, así también de las necesidades actuales. Para llevar a cabo su estudio se decidió replicar el trabajo de campo realizado en 1999 publicado en el 2000 y abordar un nuevo estudio epidemiológico de ámbito nacional, empleando los mismos instrumentos para poder después analizar sus resultados y compararlos con los ya obtenidos en el estudio anterior y con otras investigaciones realizados entre ambas fechas. Así, en el curso de 2005-2006 se seleccionó un total de 600 colegios públicos, privados y en 300 de ellos se encuestó a un grupo de 10 alumnos de los cuatro cursos de educación secundaria y al jefe de estudios del colegio para conocer. Se utilizó para ello un instrumento estructurado de opción múltiple, basado en el utilizado en el estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). Los porcentajes obtenidos muestran una incidencia total de alumnos víctimas de insultos pasa del 39,1% al 27% y el de víctimas de motes

ofensivos del 37,7% al 26%. También se pudo observar una disminución en los porcentajes declarados de víctimas de otras conductas más graves como ciertas agresiones físicas indirectas y alguna forma de amenazas, además de los valores disminuidos de acoso sexual, que ya tenía porcentajes bajos en el informe presentado en el año 2000 y que los tiene menores en la actualidad. Sin embargo, otras conductas como ser la exclusión social más directa, no dejar participar, o formas de agresión física, así como las amenazas no muestran esa tendencia a la baja y se mantienen en niveles similares a los de hace siete años.

En 1998, a raíz de casos extremos y graves, expuestos en los medios de comunicación, expresaban la necesidad de determinar la frecuencia y gravedad de la violencia en los centros educativos. Así es como Defensor del Pueblo (2000) comienza a investigar acerca de la incidencia de conflictos violentos entre los estudiantes de secundaria del estado español en su conjunto y un análisis del marco jurídico de la violencia contra menores. En dicho estudio participaron 3.000 estudiantes y 300 profesoras y profesores, jefas y jefes de estudios. El principal objetivo de la investigación fue observar la incidencia de las distintas modalidades de abusos entre escolares de ESO o niveles equivalentes, tal como informan los estudiantes desde la perspectiva de testigos, víctimas o agresores. El estudio se pudo observar que los porcentajes de alumnado que reciben “exclusión” y “agresión verbal” son bastante similares en el primer ciclo de secundaria, pero suelen descender en tercero y cuarto cursos, más rápido en las chicas que en los chicos. También se vio que en la conducta de “hablar mal de mí” hay mayores porcentajes de víctimas femeninas que masculinas en todos los cursos. Por otro lado, mientras que la incidencia de ser ignorado, se mantiene de forma constante en las chicas, los porcentajes de victimización de los alumnos masculinos muestran diferencias significativas entre primero (20,6 por 100) y cuarto curso (9,3 por 100). También los porcentajes de incidencia con “recibir motes” se mantiene constantemente alta en el segundo ciclo de ESO. Con respecto a las “agresiones físicas”, como se vio la

incidencia de la conducta de esconder objetos se mantuvo bastante constante en los diferentes cursos tanto en chicas como en chicos. También, los porcentajes de incidencia de la “agresión física directa” son superiores entre los chicos, pero se observa un descenso a lo largo de los cursos. Y, por último, con respecto a las “amenazas” y el “acoso sexual”, hay diferencias en la conducta de ser amedrentado mediante amenazas, donde se observó un descenso de primero a cuarto, siendo los alumnos masculinos los que más padecen de ser amedrantados y las chicas como víctimas de acoso sexual. A través de la investigación también se observó que las víctimas cuando son agredidas, piden ayuda a las amigas o amigos, con mucha menos frecuencia a la familia y aún en menor medida al profesor. También mencionan que los que intervienen en los episodios de acoso escolar son también con mayor frecuencia un amigo o amiga. Aunque también existe un importante porcentaje de estudiantes, que sufren chantajes, amenazas con armas o exclusión social que no comunican a nadie los abusos. Además, según los agresores la reacción mayoritaria de los testigos fue pasiva. También un tercio de los alumnos afirman que los profesores intervienen cortando la situación de acoso y el resto dice no saber qué hacen. Con respecto a los resultados de los 300 jefes y jefas de estudios consultados en su doble perspectiva, como profesores o profesoras de un grupo, y como miembros del equipo directivo se observó que no consideran las agresiones entre estudiantes como el principal problema en los colegios y estiman que estos conflictos han aumentado en los tres últimos años. Con respecto a los escenarios del maltrato, el profesorado cree que el aula es el escenario predilecto del maltrato, y que son conscientes de los conflictos, aunque los alumnos dicen que los ignoran. También adjudican las agresiones a causas externas a las escolares. También, aproximadamente dos tercios del colectivo hace referencia que algún profesor o profesora de las instituciones, insulta al alumnado o lo ridiculiza, como conductas abusivas. Además, se observó que se recurre a la “familia” poco, y muy poco al “departamento de orientación” así también como a “cambiar la organización social del aula”.

Carrera, Lameiras & Rodríguez (2007) realizaron un estudio del maltrato escolar entre pares con alumnos de educación secundaria obligatoria, desarrollado en el curso académico 2005-2006 en cuatro I.E.S. de la ciudad de Ourense, España, con una muestra de 342 estudiantes los cuales 47,4% chicos y 52,6% chicas; con una media de edad de 14,38 entre 12 y 18 años. Se utilizó una adaptación del Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales, que dieron como resultado una frecuencia de acoso escolar habitual que oscila entre el 2,4% de los/as estudiantes y el 24,1% que lo ha sufrido en alguna ocasión, siendo mayor para las mujeres (30,6%) que para los varones (21,8%), así también se comprueba que los varones están más relacionados en situaciones de maltrato como acosadores (29,5%) que las mujeres (23,4%), aunque en ambos casos estas diferencias no son significativas. Los tipos de acoso más frecuentes son poner sobrenombres o dejar en ridículo (59%), el rechazo o aislamiento (40,7%), y el hacer daño físico (36,1%). También, se encontró diferencias significativas entre ambos sexos en las variables de intención de maltrato, mayor para los varones (35,5%) que para las mujeres (21,3%); tipos de maltrato, obteniendo que las mujeres emplean más frecuentemente la violencia verbal que los varones (38,1% de las chicas frente al 25% de los chicos). En cuanto estrategias de afrontamiento, las chicas adoptan estrategias más proactivas que los varones, tales como comunicárselo a la familia siendo el 17,2% de las mujeres frente al 10,8% de los chicos y a los iguales un 22,9% de las mujeres frente a 10,8% de los varones y percepción de la compleja situación de acoso como espectador/a.

Duncan y Besag, (2007) llevaron a cabo una investigación que expuso una tendencia de mayor intimidación en la etapa primaria que secundaria. Para ser más preciso el estudio mostró un porcentaje del 17% en niños de 7 años y del 5% en adolescentes de 15 años (p.26), con lo cual el acoso escolar es más evidente en los primeros años de vida y que al entrar en la adolescencia tiende a disminuir. Por el contrario, Gairín et al. (2013) expresa que aún no se

puede delimitar con tanta precisión en qué edades o etapas educativas (primaria o secundaria) se manifiesta este fenómeno.

Cepeda-Cuervo et al. (2008) realizaron una investigación, en Colombia, para determinar las características y el nivel de acoso escolar en los colegios de la Localidad Ciudad Bolívar de Bogotá, con muestra de 3226 alumnos de educación básica y media. Los resultados mostraron niveles de indiferencia, agresividad y otras formas de violencia, siendo independiente del nivel socioeconómico de los estudiantes, pero dependiente del grado escolar en que se encuentren. Determinadas situaciones de acoso como: me dicen apodos que no me gustan o no cuentan conmigo para actividades de clase resultan son más frecuentes en los grados sexto, séptimo y octavo. También, se muestra que para un alto porcentaje de estudiantes la escuela es un espacio que cada día trae más sufrimiento, donde se presentan situaciones de violencia que generan miedo y afectan la vida sus vidas.

En Argentina, Luciano et al. (2008) investigaron en la ciudad de San Luis la violencia escolar. Para ello se utilizó un enfoque cuantitativo-extensivo en la etapa de descripción del fenómeno que fue la primera, y en una segunda instancia un enfoque cualitativo-intensivo de indagación de los aspectos relacionales y de los significados que construyen los estudiantes que padecen la violencia de sus pares. La muestra fue de 335 estudiantes de 10 a 15 años y dieron como resultados que la agresión verbal en todas sus formas era la más frecuente, que los alumnos víctimas de bullying refirieron situaciones en las que predominaban modos de intimidación. Las respuestas de los estudiantes denotaron la dificultad que tenían para desarrollar formas asertivas de comunicación y la expresión adecuada de los sentimientos, así también aquellas destinadas a la búsqueda de ayuda o contención.

Por otro lado, Gázquez et al. (2010) realizaron una investigación en España con el propósito de comparar la prevalencia de determinadas conductas violentas en los niveles educativos mediante dos estudios transversales; uno realizado en el curso académico 2004-

2005, y el segundo, tres años después, durante el 2007-2008. Para dicha investigación se utilizó una muestra de 1475 personas entre los 14 y 16 años de la provincia de Almería. Los resultados obtenidos evidenciaron, que se produjo un descenso significativo en la prevalencia de conductas violentas analizadas, como: insultos, peleas, entre otros. También se observó que las mujeres son las que más sufren la agresión verbal indirecta y que los hombres son los que más ejercen este tipo de conducta.

Cuadrado, Fernández & Ramos (2010) investigaron sobre el maltrato entre iguales con el fin de determinar la incidencia del fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto de los institutos de secundaria de Extremadura, en España. La muestra seleccionada fue de 2091 alumnos de escuelas públicas y concertados y 263 profesores de las mismas escuelas. El instrumento utilizado fue un cuestionario en el que se observó que la agresión verbal ocupa el primer grupo de incidencia, continuada de manifestaciones de exclusión con agresión física indirecta y directa. Las agresiones menos frecuentes las amenazas y acosar sexualmente. También, desde el punto de vista de la víctima las conductas que implican un maltrato físico o psicológico suelen ser escasamente percibidas y en cuanto a los agresores, los porcentajes de maltrato ocasional son aproximadamente del 10%, mientras que el maltrato de alta frecuencia se aproxima al 3% en forma de exclusión social y agresión verbal. La agresión física indirecta y directa se da entre el 1% y el 2%.

También en España, Avilés (2010) investigó acerca del éxito escolar y el cyberbullying, con el objetivo de observar la influencia del maltrato entre pares sobre el éxito escolar del alumnado de secundaria, teniendo en cuenta las distintas modalidades del bullying, preferentemente a través del celular y de internet y valorar las diferencias debidas al sexo. La muestra fue de 955 estudiantes de 12 centros públicos y se utilizó un autoinforme que aborda diferentes aspectos del bullying tradicional, el cyberbullying a través del celular y el cyberbullying a través de internet. Los resultados obtenidos indicaron que las principales

diferencias significativas en éxito escolar se dan entre el perfil de los victimarios frente a los demás, víctimas, espectadores y ajenos. Las diferencias en éxito escolar que aparecen entre víctimas y agresores en el bullying se producen por internet no por celular. También se observó que las víctimas varones obtienen mejores resultados de éxito escolar a diferencia de las mujeres que se vio que fracasan escolarmente.

Por otra parte, y relacionado con el consumo de sustancias, la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (2007) desarrolló una investigación en donde uno de sus fines era establecer los factores asociados al uso de sustancias tanto a nivel individual, escolar y comunitario, identificando las variables que permiten describir el consumo de drogas en la escuela secundaria. Dicho estudio se llevó a cabo con una muestra conformada por 65041 estudiantes de 516 colegios, siendo 416 públicos y 100 privados que cubrían un total de 50 ciudades. En resultados relacionados con el fenómeno bullying, se observó que el 15,3% ha sido víctima de una o más agresiones físicas en la institución escolar siendo compañeros de clase los agresores. El 5,1% fue víctima de acoso sexual durante su vida escolar siendo el acosador/a un compañero/a de clase. El 4,3% de estudiantes admitió haber acosado sexualmente a un compañero/a de clase. Otro estudio realizado en Lima por Oliveros & Barrientos (2007) fue investigar la frecuencia, factores de riesgo y validar el instrumento en un colegio. La muestra representativa fue de 185 estudiantes correspondientes al 4to. grado de primaria y el 5to. año de secundaria, que conocían el tema al ser instruidos al respecto. Se utilizó una encuesta y se observó que habían sufrido bullying el 54,7% de los estudiantes, los cuales el 38,7% fue de forma verbal, el 84,3% de alumnos no habían intervenido o defendido a sus compañeros y el tipo de agresión más habitual fue poner apodos. También, se evidenció que las dos terceras partes de los que fueron víctimas se lo habían comunicado a sus padres y en el 75% de los casos el maestro le llamó la atención al agresor.

Otros estudios de Oliveros et al. (2008) se investigó la violencia escolar (bullying) con el fin de conocer la incidencia, respuesta de los compañeros de clase, padres, docentes y amigos al enterarse de la agresión. La muestra representativa fue de 916 estudiantes en Ayacucho, Junín, Cusco y Lima Este. Para ello se utilizó un cuestionario de 30 ítems, con el que se observó que la incidencia del bullying fue de 147%, el 34% de los agredidos no comunican a nadie acerca de la agresión, un 65% de compañeros no les interesa o importaba defender a las víctimas y el 25% de docentes y padres no reaccionan frente al acoso escolar ni protegen a las víctimas permitiendo que el hostigamiento continúe.

También en nuestro país, Kerman (2010), llevó a cabo estudio sobre el fenómeno bullying en donde se describe los diferentes roles en la dinámica, como hostigadores activos, seguidores activos, seguidor es pasivos, seguidores ocultos, testigos no implicados, defensores, hostigados activos, hostigados pasivos, y adultos (docentes, directivos, padres). También describe los efectos del bullying en las víctimas, en los agresores y en los observadores.

Más tarde, García Coto y Kerman (2013) realizaron una investigación descriptiva sobre el fenómeno bullying con 966 estudiantes de entre 11 y 13 años de ambos sexos. Para la misma se contó con el aval de la Dirección General de Educación Privada de la Ciudad de Buenos Aires y la Dirección General de Escuelas del Gobierno de la Ciudad. La misma utilizó una evaluación autoadministrable, en donde se reunió dos grupos compuesto por 29 alumnos de sexto grado y 20 alumnos de séptimo grado. El estudio mostró que en el hostigador las formas de hostigamiento que predominan son: poner sobrenombres en un 36,2%, ignorar o hacer el vacío en un 36,6%, y hablar mal de él/ella en un 53,1%. En el caso de los hostigados se puede ver una tendencia en “me ponen sobrenombres que me ofenden” en un 31,7%, “me insultan o me burlan” en un 43,4% y “hablan mal de mí” en un 45,6%. Por otro lado, los testigos mostraron una prevalencia del hostigamiento superior a la frecuencia

encontrada por hostigadores y hostigados. Las misma son en primer lugar “insultarlo” en un 90,2%, en segundo “hablar mal de él/ella” y por último “poner sobrenombres que ofenden” con un 85,2%. En congruencia con los resultados se puede ver coherencia entre las percepciones de las tipologías entre hostigadores, hostigados y testigos, siendo los testigos quienes tienen percepción mayor sobre la frecuencia en que se da el fenómeno. También se pudo observar diferencias en cuanto al sexo, desde la perspectiva del hostigado las mujeres muestran tener mayor percepción de “la ignoran o le hacen el vacío” en comparación a los hombres, por otra parte, los hombres presentaron mayor percepción en “lo insultan o burlan” y “le pegan” que las mujeres. En cuanto a la perspectiva del hostigador se encontraron porcentajes más significativos en cuanto a la percepción en los hombres que en las mujeres. Para finalizar respecto a la perspectiva de los testigos se observó que las mujeres tienen una mayor percepción que los hombres.

También, Kerman, García Coto et. al (2014) desarrollaron un estudio con el objetivo de realizar un relevamiento y análisis de los aspectos relacionados con el hostigamiento escolar. Para esto, se trabajó con una muestra de 966 estudiantes de entre 11 y 13 años de ambos sexos, proveniente de nueve centros educativos de gestión pública y privada. El instrumento que se utilizó fue un cuestionario autoadministrable, que fue utilizada en el Informe del Defensor del Pueblo- UNICEF (2000,2007), y que fue adaptado al contexto en donde se aplicó. La investigación concluyó en que el fenómeno se desarrolla en espacios donde el profesorado no se encuentra presente (en el patio en un 37,7%, en la clase cuando no se encuentra el docente 33%, fuera de la institución educativa en un 23,8% y por Internet en un 26,9%). Por otra parte, en cuanto a las edades no se encontró diferencias. También se observó que se da entre pares y no hay porcentajes significativos en cuanto a la censura del contexto frente a su accionar.

Costa Rica, Alfaro, Kenton & Leiva (2010) realizaron una investigación sobre la violencia en los ámbitos educativos públicos, con el objetivo de explorar los conocimientos y las percepciones que poseen 142 docentes de las escuelas públicas del circuito 03, de la Dirección Regional de San José. La investigación realizada fue de tipo descriptiva y se utilizó un cuestionario autoadministrado, del cual se obtuvo que la población de docentes no poseen un conocimiento adecuado sobre el fenómeno Bullying. Tampoco conocen las causas de la violencia, ni del hostigamiento de pares, ni como captarlo ni actuar sobre el mismo, ni sobre la violencia en general. También se detectó que solamente un 16% de los participantes han realizado alguna forma de capacitación en el tema.

#### **4.2 Estudios vinculados con el origen del hostigamiento**

Según Olweus, 1997, investigaciones extensas han indicado que los niños y adolescentes que tienden a ver mucha violencia en los medios de comunicación, en ocasiones suelen ser más agresivos y tienen menos empatía con las víctimas

Por otra parte, en el 2005, Fox y Boulton, llevaron a cabo una investigación con el objetivo de determinar el grado de habilidades sociales en hostigadores, sus compañeros y los profesores a través de 20 competencias. Para el estudio se utilizó una muestra de 330 alumnos de entre 9 y 11 años (168 varones y 162 mujeres) provenientes de 6 escuelas primarias de Reino Unido. También evaluaron a 11 maestros de dichas escuelas. Además, se utilizaron tres métodos, los participantes fueron proporcionados con 20 declaraciones que describen una habilidades sociales diferentes: (1) los participantes fueron clasificados como “hostigadores” o “hostigados”, se autclasificaron en escala de 3 puntos; (2) los participantes tuvieron que pensar en un “hostigador” y un “hostigado” de su clase y evaluarlos según las 20 afirmaciones; y (3) se les pidió a los maestros que evaluaran a un “hostigador” y a un “hostigado” de su clase. Entre los resultados hallados no se encontraron elementos para

diferenciar entre tipos habilidades sociales respecto a “hostigadores” y “hostigados”. Aun así, se pudo ver una tendencia a percibir a los hostigados con menores habilidades sociales que los hostigadores. Como conclusión se llegó a que el hecho de que los hostigados sean percibidos por tres fuentes diferentes como no habilidosos a nivel social puede tener fuertes repercusiones para las intervenciones de apoyo las víctimas de bullying.

En diversos estudios se analizan las relaciones de las conductas de los actores del Bullying con otros aspectos, como el autoconcepto o la autoestima (De la Torre, García, Carpio & Casanova, 2008; Estévez, Martínez & Musitu, 2006), los comportamientos prosociales (Longobardi, Pasta & Sclavo, 2008), así como los aspectos relacionados con su gestación (Gázquez, Pérez, Lucas & Palenzuela, 2008; Pelegrín & Garcés de los Fayos, 2008; Yuste & Pérez, 2008), los actores que forman parte del fenómeno -profesores, familia y estudiantes- (Gázquez, Cangas, Pérez & Lucas, 2008), y sus consecuencias (Hunter, Mora-Merchán & Ortega, 2004; Newman, Holden & Delville, 2005 (Citado en Gázquez et al. 2010).

En otro estudio, llevado a cabo en la ciudad de Lima, Landázuri (2007) buscó establecer la relación entre el rol de hostigador y el rol de hostigado, con la autoestima y las habilidades sociales. La muestra fue de 663 alumnos entre 11 y 17 años de una escuela privada mixta. Se aplicó el Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales de Ortega (versión modificada), el Inventario de Autoestima de Coopersmith y el cuestionario de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein. Se halló una relación moderada entre el rol de hostigador y el rol de hostigado en el área de Autoestima Social. Se demostraron diferencias entre dichos roles en lo que hace a Autoestima General, Autoestima Social y Primeras Habilidades Sociales. En los hostigados se observaron los más bajos en las áreas de Autoestima General, Autoestima Hogareña, Autoestima Social y Primeras Habilidades Sociales, mientras que en los hostigadores se observaron puntajes bajos en el área de

Autoestima Hogareña. Entre las conclusiones se encontró que las áreas que permitieron determinar una mejor predicción del rol de hostigador y hostigado fueron la Autoestima Social y la Autoestima Escolar. También se demostró una prevalencia del rol de los hostigadores de 13,6%, y de 12,4% en el rol de los hostigados.

Otro estudio realizado en España por García et al. (2010) se centró en el acoso escolar y los factores relacionados, en una muestra representativa de 2727 alumnos de 66 centros escolares de secundaria. Se llevó a cabo un análisis de regresión logística bivariado y multivariado para poder estudiar la relación entre el acoso y diversos factores, tantas variables sociodemográficas, actitudes y comportamientos. Se halló que la prevalencia de acoso escolar fue del 18,2%, 10,9% y 4,3% en varones, y del 14,4%, 8,5% y 4,5% en mujeres de 2<sup>do.</sup> y 4<sup>to.</sup> de educación secundaria obligatoria y 2<sup>do.</sup> de bachillerato o ciclos formativos de grado medio. Lo que propició un incremento de la probabilidad de padecer acoso fueron el estado de ánimo negativo y la conducta violenta, mientras que tener mayor edad, el consumo de riesgo de alcohol, el consumo de cannabis, así también ir a bares y discotecas se asociaron negativamente.

Albores-Gallo et al. (2011) investigaron la relación existente entre el tipo de psicopatología y bullying. La muestra fue de 1092 estudiantes de las escuelas públicas de la ciudad de México. Se utilizó el Test Bull-S a un grupo de víctimas, víctima-agresores, agresores y neutros. Los padres contestaron la escala de Child Behavior Checklist (CBCL, escala de síntomas de niños) para observar el rango clínico de psicopatología. El resultado obtenido en el grupo de agresores tuvo asociación con las escalas de ansiedad, síntomas somáticos, oposicionismo y de conducta. En el grupo de víctimas-agresores se evidenció una asociación con los problemas de atención, oposicionismo y de conducta. En el grupo de víctimas se presentó problemas de ansiedad. Estos resultados fueron significativos con

respecto al grupo control (neutros), por lo que se llegó a la conclusión que el fenómeno bullying se asocia con la psicopatología y necesita de atención psiquiátrica.

Por otra parte, Salmivalli (2009), realizó una revisión de la literatura sobre la participación, la persistencia y el ajuste de las víctimas de bullying en los diferentes contextos culturales. Se pudo observar que en el caso de los hostigadores poseen un autoconcepto social elevado y tienden a ser más aceptados a diferencia de los hostigados.

Amemiya, Oliveros y Barrientos (2009) llevaron a cabo una investigación con el objetivo de identificar los factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en alumnos de colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. La muestra fue conformada por 736 alumnos, entre quinto de primaria y quinto año de secundaria, de colegios privados de Ayacucho, Huancavelica y Cusco (Sicuni). Como instrumento se utilizó una encuesta para identificar la violencia escolar (bullying). Entre los principales resultados se encontró que el 47,4% de los alumnos encuestados manifestó violencia escolar; de éstos, 10,6% presentó bullying severo. Por otro lado, al comparar el grupo identificado como bullying severo (grupo estudio) con un grupo elegido al azar de 74 alumnos que no tuvo violencia escolar (grupo comparativo), en el análisis bivariado se halló que la reacción de los padres al conocer el hecho, la repetición de la amenaza a pesar de haber comunicado las agresiones, la presencia de pandilleros en el recinto escolar, tener amigos pandilleros y poseer un defecto físico estuvieron significativamente asociados al bullying severo. Lo que se pudo ver es que la seguridad que provea el colegio resulta un factor protector. En el análisis de regresión logística, el bullying severo, en síntesis, se relaciona significativamente con la reacción de los padres, presencia de pandilleros y poseer un defecto físico.

Por otra parte, Oliveros et al. (2009) llevaron adelante un estudio de tipo transversal, analítico, con el fin de conocer la frecuencia de intimidación y la causalidad del fenómeno en colegios nacionales donde ha existido violencia política y determinar los factores de riesgo

asociados. La muestra que se eligió fue de 1 633 estudiantes que habían sido sensibilizados e instruidos respecto al bullying y que estaban comprendidos entre el 1ro. y 5to. año de secundaria de cinco departamentos del país: Ayacucho (Huamanga), Cusco (Sicuani), Junín (Satipo), Huancavelica y Lima (Ñaña), de esta forma se buscó representar las tres regiones del país. El instrumento utilizado fue un cuestionario. Entre los resultados se encontró que la incidencia de intimidación tuvo un promedio de 50,7%. Las variables asociadas significativamente con intimidación en la regresión logística fueron apodos, golpes, falta de comunicación, llamar homosexual, defectos físicos, necesidad de trabajar, necesidad de atención médica, acoso, escupir, obligar a hacer cosas que no se quiere, discriminación e insulto por correo electrónico. Los autores llegaron a la conclusión que la intimidación tiene origen multicausal, fobia escolar, ocasiona problemas en la salud, y el pronóstico a largo plazo para víctimas y agresores es negativo, en ocasiones hasta llegar a tener problemas con la ley.

A su vez, CCoicca (2010) llevó adelante una investigación de tipo descriptivo-correlacional acerca del bullying y la funcionalidad familiar en una muestra de 261 escolares del nivel secundario (131 mujeres y 130 varones), del distrito de Comas de la ciudad de Lima. Los instrumentos utilizados fueron el Autotest Cisneros y el Apgar familiar. Entre las conclusiones se encontró que los porcentajes de niños y niñas víctimas del bullying son del 58,3%. En contraposición a lo esperado, se halló que las mujeres presentan mayores niveles de bullying (64,3%) frente al 56% de los varones. Por otro lado, se encontró una correlación negativa débil entre bullying y funcionalidad familiar, dejando a la luz que los niveles altos de bullying, se deben a niveles bajos de funcionalidad familiar. Consecuentemente, los resultados sobre la relación entre bullying y funcionalidad familiar, según género no evidencian diferencias significativas, por lo que se presume que tanto varones y mujeres que vienen de familias disfuncionales están más propensos a ser víctimas o agresores. Para

finalizar, en la relación entre bullying y funcionalidad familiar, según el lugar de origen, se halló una relación positiva débil, por lo que podría pensarse que los niños o niñas que son de provincia sean más vulnerables a ser víctimas de bullying. Como se puede apreciar existen varios esfuerzos dirigidos a identificar, explicar y predecir el bullying en nuestros niños y adolescentes.

Recientemente, Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Aliri, J. (2015) realizaron un estudio sobre Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. Vincularon los problemas de convivencia escolar en la clase, su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, y sus consecuencias para el desarrollo humano. Los objetivos del estudio fueron: 1) Evaluar la presencia de diferencias en función del género y el nivel socio-económico-cultural en victimización; 2) Analizar las relaciones entre el fenómeno del acoso escolar y otras variables como autoestima, empatía, y agresividad, determinando las características de los actores en este sentido; e 3) Identificar variables predictoras de victimización. Se trabajó con una muestra de 178 participantes de 13 a 15 años. Se utilizó un diseño correlacional, administrando cuatro instrumentos de evaluación. Entre los resultados se observó que el nivel de victimización era similar en ambos sexos. LA similitud de niveles de victimización en los tres niveles socio-económico-culturales (bajo-medio-alto). Por otra parte, se confirmó que los adolescentes de ambos sexos con altas puntuaciones en victimización tuvieron significativamente menor nivel de autoestima. Sin embargo, no se encontraron correlaciones entre victimización (ser víctima de bullying “cara a cara”) y empatía, ni tampoco entre victimización y agresividad (ni impulsiva, ni premeditada). Finalmente, en el análisis de regresión dos variables resultaron predictoras de victimización: baja autoestima y menor nivel de edad.

### 4.3 Estudios y programas vinculados con el abordaje del hostigamiento

Olweus (1983), en su Bullying Prevention Program (BPP), ha desarrollado, a partir de sus estudios, una de las intervenciones más utilizadas. Se ha implementado en países como, Noruega, Suecia, Estados Unidos, y ha servido de medio de inspiración al resto de estudios y programas desarrollados con posterioridad. Es de destacar que en Estados Unidos ha sido categorizado como programa “Blueprint” pues cumple una serie de criterios que le dan mayor confiabilidad, tales como

- Logra efectos positivos en un número relevante de individuos
- Dichos efectos son objetivos y mensurables un año después
- Ha sido efectivo, al menos, en otro lugar diferente al que se aplicó en la primera vez.

El programa está basado en cuatro principios:

1. Ambiente cálido y receptivo
2. Límites comunitarios claros
3. Sanciones (no punitivas, ni físicas) inmediatas y estrictas ante conductas agresivas
4. Establecimiento de modelos de autoridad positivos por parte de los adultos.

Cabe destacar, además que el propio Olweus a partir de 1981, propuso la promulgación de una ley contra el acoso escolar con el objetivo de disminuir las consecuencias del hostigamiento de pares. En los años '90 esta propuesta movilizó la legislación contra el acoso por los parlamentos de Suecia y Noruega; el método de Olweus fue apoyado por el ministerio de educación para iniciar una campaña nacional contra el acoso. Los resultados han sido efectivos a tal punto que lograron que pueda ser financiado por el estado en 2001. A partir de allí se realizó un programa a gran escala en las escuelas primarias y secundarias de Noruega.

En Inglaterra se desarrolló el Proyecto Sheffield, en la universidad homónima, auspiciado por la Fundación Gulbenkian. Se llevó a cabo, entre 1991 y 1994, con el objeto de

valorar la eficacia de las distintas intervenciones educativas en relación con la violencia escolar. Se diseñó un programa basado en dos tipos de actuaciones: la elaboración de una normativa del centro sobre agresiones, y una serie de medidas optativas como el tratamiento del problema desde el currículo, el trabajo directo con el alumnado implicado o las propuestas para crear un buen ambiente durante el recreo.

El proyecto Sheffield partía de un programa de investigación cuyo objeto ha sido estudiar la influencia de las variables del entorno en los niños preescolares y ha servido de ejemplo para muchos otros lugares (Smith y Sharp, S. 1994). En el mismo se han relacionado acciones en tres niveles: centro, clase, individual, que han formado una unidad de prevención completa. Fue llevado a cabo en 23 colegios de la Administración educativa local de Sheffield. En la muestra de las escuelas participantes, 16 eran de primaria y 7 de enseñanza secundaria, constituida por 8300 alumnos, de edades comprendidas entre los 8 y los 16 años. Estaba dirigido a

- Apoyar a los establecimientos para que generaran alternativas para disminuir la violencia en la Evaluar la eficacia de los métodos utilizados
- Desarrollar una serie de intervenciones un conjunto de medidas para auxiliar a los maestros de todo el país, sobre la base de materiales elaborados y repartidos previamente y en los hallazgos que se provocaran a partir de esta investigación.

Se elaboró una normativa general de la escuela sobre las agresiones (intervención básica). Fueron ofrecidas intervenciones optativas que incluían:

- Estrategias de carácter curricular (vídeos, representaciones dramáticas, literatura, círculos de calidad)
- Trabajo directo con los alumnos implicados en situaciones de agresión (método de preocupación compartida de Pikas, 1989, entrenamiento asertivo, consejo a cargo de compañeros)

- Cambios en los patios de recreo y en la hora del almuerzo (formación de supervisores de la hora del almuerzo y mejora del ambiente del patio de recreo).

Entre los años 1995 y 1999, se desarrolló, tal como se ha expresado previamente, “El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar” (SAVE), dirigido por la Dra. Ortega en la Universidad de Sevilla; se inspira en el Proyecto Sheffield (Ortega y Del Rey, 2001). Ha sido un proyecto de investigación e intervención en 26 centros escolares de primaria y secundaria que ha afectado de forma directa e indirecta a casi 5.000 alumnos. En la primera fase del proyecto, toma de información sobre el problema de hostigamiento entre pares, a través de un cuestionario (Ortega, Mora-Merchán y Mora, 1995). En total se aplicó el cuestionario a 4.914 escolares entre 8 y 18 años, cuyas respuestas han sido analizadas y publicadas (Ortega y Mora-Merchán, 2000). Parte a su vez de un análisis ecológico, que trasciende lo individual, para abordar el propio sistema de normas, valores, sentimientos y comportamientos que están detrás de una violencia que se repite, se encubre y brota con diferentes manifestaciones.

Se trabaja a su vez en el análisis de los sistemas de actividad (instrucción, reparto de tareas, actividad recreativa y de tiempo libre, etc.) y el análisis de los modelos de convivencia (distribución y ejercicio del poder, modos de comunicación, normas y convenciones que regulan la vida cotidiana, etc.). Se focaliza en la gestión democrática de la convivencia, trabajo en grupo cooperativo y en la educación de emociones, sentimientos y actitudes. Durante su aplicación la Junta de Andalucía solicita apoyo para generar un programa institucional que finalmente concluye en el “Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar” de prevención del hostigamiento entre pares concebido desde un inicio como modelo de política global (Ortega, 2005). Su eficacia ha sido similar al BPP de Olweus (Salmivalli et al., 2005).

Otra intervención aplicada ha sido el Método de Preocupación Compartida (MPC) o método Pikas (Pikas, 2004, Jiménez, 2009), también abordado en otro capítulo. Se enfoca en conductas de hostigamiento en grupo: son varios estudiantes los que hostigan. Parte de la idea

de que el hostigamiento se sostiene por la misma dinámica de grupo que facilita la presión de pares y la difusión de la responsabilidad (Smith, Cowie y Sharp, 1994). Según Pikas (2002) los hostigadores se unen por el placer de intimidar al hostigado; sin embargo si son abordados personalmente con relación al Bullying, expondrán sentirse presionados para seguir haciéndolo y que si dejan de hacerlo, creen que sus pares lo harán con ellos. “El énfasis no está puesto en la culpa, sino en la búsqueda de soluciones” (Pikas, 2004). El MPC consta de cinco etapas que debe ser completada antes de avanzar a la siguiente (Pikas, 2002, 2004).

- La primera de conversaciones personales de un interventor (un docente, el psicólogo escolar o un asesor externo) quien se reúne individualmente con cada uno de los hostigadores, genera confianza, evita generar sentimientos de culpa en el hostigador, y muestra interés por la situación de la víctima. Según Pikas (2002), empezar con los hostigadores protege a las víctimas de ser acusadas de “buchones”, y permite se genere un vínculo de confianza.

- En la segunda etapa el interventor conversa, genera empatía, lo contiene y escucha su punto de vista. Además hace un diagnóstico para evaluar sus características y conocer su conducta en la dinámica. También se reúne nuevamente con hostigadores.

- En la tercera etapa de preparación de una reunión de los hostigadores con el hostigado.

- En la cuarta etapa se realiza la reunión con hostigadores y hostigados. La meta de esta etapa es que todos puedan alcanzar acuerdos constructivos que permitan una coexistencia pacífica entre las partes (Pikas, 2004), con compromiso de cada uno en cuanto a qué es lo que cada uno va a hacer. Estos acuerdos deben ser formalizados a través de algún gesto simbólico (p.ej., la firma de todos los participantes). Además, el interventor ayuda a que el grupo establezca qué pasará cuando alguno de ellos no cumpla con el compromiso.

- En la quinta etapa el interventor deberá hacer reuniones de seguimiento con los hostigadores para evaluar los avances y reforzarlos en caso de progresar

En Chile, Tamar (2005) llevó a cabo un estudio cualitativo con el objetivo de conocer e identificar las estrategias que desempeñan para el manejo de situaciones de maltrato escolar entre pares los profesores de enseñanza básica en 6<sup>to.</sup>, 7<sup>mo.</sup> y 8<sup>vo.</sup> año. Se utilizó el enfoque de la Grounded Theory y la muestra estuvo conformada por 34 participantes de colegios de la comuna de Santiago Centro. Se utilizaron para la recolección de datos: focus group y entrevistas individuales semi-estructuradas, a profesores y alumnos. Los resultados obtenidos permitieron describir e identificar que las estrategias educativas inciden directamente en la promoción de climas escolares positivos y constructivos.

Así mismo, Jiménez (2007) llevó a cabo una investigación en el primer ciclo de educación secundaria obligatoria, en Huelva (España) con el fin de analizar la incidencia del fenómeno y valorar la reducción de conductas de acoso escolar conseguida con la intervención que se proponía. Para ello utilizó una muestra de 1660 estudiantes de entre 11 y 16 años, edad estándar de los cursos primero y segundo, de 54 aulas y 54 docentes tutores de dichas aulas, con quienes se utilizó cuestionarios para el alumnado y profesorado, grupos de discusión y sesiones de tutoría de investigación. La investigación realizada fue cuantitativa y cualitativa y se centró en la aplicación del programa (Bullying Prevention Program, BPP, de Olweus). El mismo se basa en cuatro principios básicos que se apoyan en cómo debe ser el ambiente hogareño y áulico, el vínculo de los alumnos con adultos, la aplicación consistente de sanciones que no sean punitivas ni físicas y conseguir que los adultos sean figuras de autoridad y modelos positivos. Debe existir un requerimiento previo antes de su aplicación que es la toma de conciencia de la relevancia de la problemática y el compromiso e implicación de los adultos, en cuanto a la aceptación de que su actitud determina la evolución del fenómeno. El programa disminuye las conductas agresivas, sobre todo como víctimas. Los efectos de la intervención son más evidentes para los espectadores del grupo

experimental que observan menor frecuencia de conductas de agresión, aunque los agresores refieren recibir más ayuda cuando son acosados.

En función de las intervenciones asociadas a la convivencia escolar, otro estudio realizado por Rodríguez (2007) indagó sobre las concepciones de los alumnos de secundaria obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos en España. En su estudio se recabó las concepciones del alumnado con respecto a la convivencia en sus centros educativos. Por medio de un diseño en el que se combinaron varias estrategias de recogida de información, cualitativo y cuantitativo, en el que participaron 304 alumnos y alumnas de tres centros de Madrid, se buscó identificar el grado de complejidad que presentan dichas concepciones en distintos ámbitos o formas de la convivencia escolar. Las entrevistas han mostrado cómo el alumnado tiene una visión compleja y relativista de la convivencia, aunque aún se aprecian ámbitos en los que las concepciones resultan muy simples, aún más los que se relacionan distintos tipos de conflictos siendo en pocos aspectos de carácter sistémico las concepciones. No se encontraron diferencias significativas con respecto al sexo del alumnado o el curso (2º o 4º de ESO), pero sí en relación con el tipo de centro en el que se encuentran escolarizados, debido a que las concepciones han resultado más complejas en un centro concertado, urbano y de pequeño tamaño.

En Europa, uno de los programas más mencionados en la actualidad es el Método KiVa; fue desarrollado por investigadores en la Universidad de Turku para las escuelas públicas de Finlandia durante el 2007 y 2008. En el 2009 fue financiado por el Ministerio de Educación y se incorporó oficialmente por el Consejo Nacional Finlandés, siendo hoy en día Finlandia uno de los países de los que se menciona como Bullying cero. Éste presenta estrategias universales para prevenir situaciones de intimidación y, a su vez, frenar la intimidación en curso. Está orientado al personal de todo el colegio, las familias, los alumnos y las comunidades locales, como una herramienta educativa que enaltece el respeto y la

dignidad. Tiene una serie de herramientas para los educadores, lecciones para estudiantes, material de aprendizaje virtual, e indicaciones claras para los miembros de la institución escolar para detener los eventos de intimidación de manera efectiva (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011; Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011). El proyecto, que tiene por objeto prevenir y controlar el acoso escolar, se puso a prueba por primera vez en 200 escuelas de voluntarios. Dirigido por los profesores Cristina Salmivalli y Elisa Poskiparta, está encaminado al personal de toda la escuela, las familias, los estudiantes y las comunidades locales, como un instrumento educativo que ensalza el respeto y la dignidad, proponiendo sanciones que no sean punitivas ni físicas). Los resultados obtenidos mostraron que KiVa reduce la intimidación y la victimización y el aumento de actitudes pro-víctima y empatía hacia la víctima en 4to grado, con tamaños de efecto de 0,24 a la 0,40. En cuanto a 6to grado el programa KiVa reduce la intimidación, victimización y actitudes pro-intimidación; los efectos eran más pequeñas en comparación con 4to grado, pero significativa ( $d \geq 0,20$ ). Además, utilizando la definición de Olweus de los agresores y de las víctimas, los resultados evidenciaron que las probabilidades de ser víctima eran 1,93 veces mayores para un estudiante de control que para un estudiante KiVa en 4to grado. Los resultados proporcionaron eficacia del programa en Italia.

Otros estudios realizados en Chile por Batista et al. (2010) de forma cualitativa de tipo exploratorio-interpretativo, buscaron responder cómo es vivenciado, percibido e interpretado el fenómeno del bullying por los alumnos de los dos primeros niveles de educación y cuál es la respuesta que la comunidad educativa tiene para con el fenómeno. Los participantes fueron estudiantes de primero y a un segundo básico de nivel socioeconómico y cultural medio-alto. Se utilizaron grupos focales, observaciones y las entrevistas informales. A partir de este estudio se observó que el bullying impacta en las relaciones interpersonales entre los estudiantes, alterando de manera significativa el clima del aula. En ambos niveles,

se vio que el acoso se presentaba constante y reiterativo hacia determinados alumnos. También que en el segundo año se manifestaban tendencias más a aislar, ignorar, humillar y agredir físicamente a la víctima. De igual modo, se observó que se establecían lazos de amistad más herméticos, atacando de manera colectiva a quien no pertenecía a su grupo, dificultando así la integración, confirmando que «la causa de la intimidación es aquello que no se comparte con el grupo de pares». Entre las causas que se daban que explicaban la agresión los estudiantes mencionaron que la víctima era responsable de la agresión que sufría, pues ella misma había ocasionado la molestia de su agresor, que el victimario golpeaba por satisfacción personal, que la agresión se daba porque los involucrados querían hacer lo mismo y no lograban llegar a un consenso y que la agresión se daba por accidente.

Por otro lado, Ghiso & Ospina (2010) realizaron una investigación cualitativa, en Colombia, sobre el bullying en instituciones educativas tanto públicas como privadas correspondientes a los Municipios de Medellín y La Estrella en Antioquia, con alumnos de 11 a 15 años correspondientes a 5<sup>to.</sup> y 9<sup>no.</sup> grado, con clase sociales bajos, medios y medios altos. Durante el desarrollo se integraron docentes, directivas docentes y padres y madres de familia; este mismo comprendió en tres momentos, en el primero se descubrieron y reconocieron las interacciones, prácticas y actitudes de las personas participantes en la investigación, la técnica utilizada para ello fue la etnográfica, en el que se describieron y reconocieron las interacciones, prácticas y actitudes de las personas involucradas en la investigación. En el segundo momento, denominado interactivo, por medio de talleres y encuentros se tuvo contacto directo con las personas, por lo que fue posible discutir, profundizar y construir conocimiento, acerca del fenómeno bullying. En el tercer momento, llamado proyección a la comunidad, se propusieron algunas acciones para llevar a cabo frente las situaciones caracterizadas por la naturalización de la agresión. En el estudio realizado se observa la invisibilidad y la naturalización tanto del acoso como de la agresión y la

intimidación en las instituciones educativas. Se evidenció en dicha institución que las rutinas de mediación de los conflictos carecen de eficacia; la pérdida de la dignidad en manos del agresor o agresora con más poder y fuerza es minimizada en las escuelas, hasta en tanto no se presente un acto de violencia extrema como suicidio, muerte violenta, escándalo público.

Así mismo, Pérez (2011) llevó a cabo una investigación con el fin de comparar percepción de gravedad, empatía y disposición a intervenir en situaciones de bullying físico, verbal y relacional. Se utilizó una muestra de 88 profesores, 65 mujeres y 23 hombres, de 5° a 8° básico de colegios provenientes de la región Metropolitana chilena. En el presente estudio se empleó el cuestionario reportado por Bauman y del Río, de la Universidad del Estado de Arizona (2006). Entre los resultados se pudo observar que en el bullying relacional hay una menor tendencia en cuanto a la percepción de gravedad, empatía y disposición a intervenir que en el bullying físico. En cuanto a los resultados generales, podría verse la creencia de que el bullying físico es más grave que otros tipos, le seguiría en segundo lugar el bullying verbal, y en último lugar el bullying relacional.

Una de las intervenciones que ha sido efectiva es el “Programa Zero”. Creado por el Centre of Behavioural Research (Centro para Investigación de la Conducta). Programa Zero implica tolerancia cero: ningún comportamiento que tenga relación con el bullying debe de ser aceptado. El fundamento teórico del mismo se basa en que el Bullying es una reacción proactiva (Ortega, 2010). Así, la agresión se ve alimentada por recompensas sociales y es una forma de generar tanto poder sobre la víctima, como estatus social. Entre sus objetivos específicos procura dar información a las figuras parentales, docentes y estudiantes acerca del fenómeno del hostigamiento de pares con el fin de operar sobre el mismo, prevenirlo y aumentar la capacidad de autoridad de los docentes y del resto del personal del establecimiento para dirigir a los alumnos en cualquier actividad. Se han utilizado las siguientes pautas: prevención, prevención centrada en el acoso, intervención directa en la

estructura social del acoso y la responsabilidad de estudiantes y padres. La prevención se fundamenta en la autoridad del adulto. Así, los docentes deben trabajar sobre las consecuencias sociales que obtiene el agresor (poder y asociación) por otras más adecuadas (conductismo operante); deben además promover una cultura escolar inclusiva. Así es importante que sepan reforzar positivamente las conductas prosociales y reprobar la violencia y los malos comportamientos.

La intervención, muy similar al método Pikas, consiste en que cuando aparece un incidente de hostigamiento un tutor habla a solas con la víctima de manera confidencial con la víctima y lo contiene, para luego comunicarse con sus progenitores, si no están al tanto. Luego de varias reuniones con el hostigado el docente se comunica con los hostigadores en forma privada uno por uno y les explica la gravedad de sus acciones. Les prohíbe que vuelvan dicho comportamiento. Luego se reúne con los hostigadores y los compromete a modificar su comportamiento. Les informa además que ha de informar a sus padres del hecho.

El tutor se ocupa de controlar los días subsiguientes la situación. Aún después de haber cesado la agresión se mantienen las reuniones y se completa con una reunión agresor agredido. Continúan además las reuniones con los padres. Además para desarrollar la responsabilidad en los estudiantes se realizan actividades para orientarlos en mejorar la convivencia. Este programa de origen Noruego aplicado con éxito en Estados Unidos ha sido utilizado por primera vez en América Latina por Chile en el año 2011; contó con el apoyo financiero de la División Ministro Hales, la Dirección Provincial de Educación de Calama y la Columbia Educational Design de Estados Unidos. La implementación del programa Zero ha logrado erradicar un 30% de Bullying en las escuelas calamañas “Pedro Vergara Keller y 21 de Mayo”.

Por otra parte, Postigo et al. (2013) llevaron a cabo un estudio buscando brindar un marco teórico que incluya las teorías y las observaciones específicas del fenómeno bullying. El objetivo principal fue organizar el conocimiento disponible para poder orientar el desarrollo de intervenciones eficaces. El estudio concluyó con que toda investigación sobre bullying debe ser multicausal y holístico. También que cualquier intervención independientemente del formato y población debe potenciar a los individuos y concientizar a nivel social sobre el uso y abuso del poder personal.

Más adelante, en el 2013, Valdés Cuervo, Estévez Nenninger y Manig Valenzuela realizaron un estudio en donde analizaron las creencias de docentes sobre el fenómeno bullying, dichos docentes pertenecían a educación básica. Para tal fin se seleccionaron las tres escuelas secundarias públicas de Sonora donde se encontró la mayor frecuencia de reportes de bullying por los estudiantes en un estudio previo realizado por Valdés et al. (2013). La muestra fue compuesta por 45 docentes de estas escuelas, 15 fueron entrevistados y el resto respondió una encuesta con preguntas abiertas. Los resultados del estudio mostraron que los docentes definían el bullying como violencia directa, que involucra a estudiantes u otros actores. También consideran de forma no sistémica la acción de los factores asociados al bullying y ubican en la familia y el contexto social la explicación del fenómeno. Entre otros puntos, se pudo observar que desplazan la responsabilidad de las intervenciones hacia otros actores y consideran estrategias de intervención aisladas. Para finalizar, se vio una tendencia en las creencias docentes que reducen el margen de intervención para que esta problemática reciba atención en el ámbito escolar.

En la actualidad, Nocetini y Menesini (2016) evaluaron en Italia la eficacia del programa de acoso escolar del nombrado *ut supra*, método KiVa, desarrollado en Finlandia. El estudio fue llevado a cabo través de un ensayo aleatorio de los estudiantes en los grados 4to y 6to. La muestra representativa fue de 2042 estudiantes, mujeres 51%; 4to grado, con

una media de edad de 8,85;  $ds = 0,43$ ; 6to grado, edad media de 10,93;  $DS = 0,50$ ; para ello 13 escuelas integrales fueron asignados al azar a la intervención (KiVa). Diferentes resultados fueron considerados para comparar los resultados italianos con los de otros países. Los resultados obtenidos mostraron que KiVa reduce la intimidación y la victimización y el aumento de actitudes pro-víctima y empatía hacia la víctima en 4to grado, con tamaños de efecto de 0,24 a la 0,40. En cuanto a 6to grado el programa KiVa reduce la intimidación, victimización y actitudes pro-intimidación; los efectos eran más pequeñas en comparación con 4to grado, pero significativa ( $d \geq 0,20$ ). Además, utilizando la definición de Olweus de los agresores y de las víctimas, los resultados evidenciaron que las probabilidades de ser víctima eran 1,93 veces mayores para un estudiante de control que para un estudiante KiVa en 4to grado. Los resultados proporcionaron eficacia del programa en Italia.

Trejos (2016) desarrolló un estudio en Panamá cuyo objetivo fue validar un programa para promover creencias positivas hacia una cultura de paz y prevención de la violencia escolar desde la psicológica y de promoción a la salud; Se realizaron 6 talleres, de dos horas cada uno por semana. La muestra representativa fue de 43 estudiantes de 13 y 15 años que fueron divididos en grupo control y grupo estudio, con un tipo de muestra aleatoria simple. Para ello se utilizaron instrumentos de medición de proceso durante la semana. Dichos talleres fueron fundamentados en competencias para la vida y educación para la paz. Este estudio pretest – postest, de investigación acción permitió la reflexión y participación de los estudiantes en la problemática de la violencia escolar. Los resultados obtenidos tanto cuantitativos y cualitativos, indicaron que el Programa logró modificar positivamente las creencias de los estudiantes hacia la violencia; también se evidencio que para modificar actitudes a largo plazo se requiere que este tipo de programas estén insertos en el proceso académico siendo constante y sistemático.

## Capítulo 5

### Método

#### 5.1 Planteamiento del problema

Ya hemos definido anteriormente a lo largo de la presente investigación la temática del Bullying, una forma de maltrato, normalmente intencionado y perjudicial de un alumno hacia otro par, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual. El fenómeno del Bullying es sistémico, ya que se produce en un determinado grupo donde hostigadores, hostigados, los no implicados, observadores o testigos, docentes, directivos y familias, también forman parte de él (Olweus, 1978, 1998; Kerman, 2010).

Existen diferentes alternativas de hostigamiento entre pares, tales como ignorar o hacer el vacío, no dejar participar en los juegos, insultar, poner sobrenombres que ofenden, hablar mal de él o ella, esconder cosas, romper cosas, robar cosas, pegarle, patearlo o lastimarlo, amenazarlo para que se asuste, obligarlo a un contacto físico no deseado, obligarlo a hacer cosas que no quiere con amenazas, amenazarlo con armas (palos, navajas, etc.). Cabe agregar que además existen formas virtuales de hostigamiento tal como el Cyberbullying, que se ha constituido hoy en una de las manifestaciones más frecuentes y dañinas.

En investigaciones previas acerca de la prevalencia del hostigamiento en escuelas de CABA (García Coto, Kerman et al., 2008, 2013) se han realizado una serie de observaciones en donde, desde la perspectiva de los hostigados, las tres formas de hostigamiento más frecuentes fueron, en primer lugar, que hablen mal de la víctima, en segundo lugar, insultos y burlas, y en tercer lugar le pongan sobrenombres que lo ofenden”. En cuanto al Hostigador, las que más prevalecieron, los insultos, luego hablar mal de él o ella, en tercer lugar, ignorarlo o hacerle el vacío, en el cuarto lugar ponerle sobrenombres que lo ofenden. Por otra

parte, en los Testigos, los porcentajes de prevalencia del hostigamiento predominaron insultarlo, luego hablar mal de él o ella y la tercera es ponerle sobrenombres que lo ofenden. Las tres tipologías que predominaron en la percepción de los Testigos fueron semejantes a las que aparecieron en los Hostigadores y Hostigados. En cuanto al espacio dónde se producía el acoso el mayor porcentaje se producía en donde no existía un control por parte de los docentes u otras autoridades, ya sea en el patio, en la clase sin profesor, fuera del colegio y por Internet, no estando presente el profesorado. En cuanto a qué grado era quien se “mete” con el hostigado se observaba que el hostigamiento provenía de la misma clase y un menor porcentaje que sin ser de la misma es del mismo grado. Sólo un 10% era de grados superiores y otro 10% de grados inferiores. Esto refuerza el concepto de que el hostigamiento es de pares y que no es necesario diferencias de edades, especialmente, niños mayores para que se produzca el fenómeno. En cuanto a con quién habla estos problemas se observa los porcentajes decaían significativamente con los profesores, y con los adultos de la escuela. Ello parecería indicar cierta falencia en los mecanismos de comunicación que permiten la expresión por parte de las víctimas de sus necesidades, junto con la posibilidad de solicitar ayuda de referentes con autoridad.

En este marco, uno de los principales moduladores de la actitud de las personas son las creencias, las cuales se comprenden como generalizaciones basadas en referencias, experiencias personales, imaginación, deducciones que sirven para interpretar, juzgar y darle sentido a la realidad, éstas permiten operar y decidir las conductas de los individuos.

Partiendo entonces del supuesto de que las creencias de los docentes influyen en sus actitudes para el manejo de la violencia áulica, es fundamental el estudio de las creencias de los mismos sobre las causas del fenómeno de hostigamiento entre pares, así como de las posibles acciones preventivas y contingentes al fenómeno, que consideran posibles, en función de aplicar programas de cambio exitosos para el manejo del mismo.

La importancia de estudiar las creencias docentes y el hostigamiento de pares se fundamenta en primer lugar a la idea de que la frecuencia de este fenómeno y su intensidad es cada vez mayor siendo sus consecuencias cada vez más severas. Diversos estudios (Valdez, I., 2011), (Picazo-Zappino, J., 2014) señalan que estas experiencias de victimización ponen al sujeto adolescente en mayor situación de riesgo de sufrir desajustes psicosociales, entre ellos el riesgo suicida. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012), junto a Naciones Unidas, reflejaron hace pocos meses en un informe, que cada año se suicidan en el mundo alrededor de 600 mil adolescentes entre los 14 y 28 años, cifra en la que, por lo menos la mitad, tiene alguna relación con Bullying; entre ellos los países europeos contabilizan alrededor de doscientos mil suicidios anuales.

Por otra parte, muchos de los estudios previos han focalizado en la evaluación de la incidencia, las diferencias de géneros, las dinámicas de los grupos escolares, características personales y sociales de los involucrados, etc. Sin embargo, es de vital importancia el clima escolar, la actitud de los docentes que, a su vez, ésta depende de sus creencias con respecto al acoso entre pares.

No se han detectado estudios previos cuantitativos. Valdés et al. (2013) han realizado un estudio previo donde participaron 45 docentes de 3 escuelas, 15 fueron entrevistados y el resto respondió una encuesta con preguntas abiertas. Por ende, se ha considerado un estudio cuantitativo para analizar las creencias de los docentes acerca de las causas, las medidas preventivas y contingentes del hostigamiento escolar.

## **5.2 Objetivos generales y específicos**

### **5.2.1 Objetivo general.**

Analizar las creencias de los docentes de nivel primario acerca de las causas, las acciones de prevención y contingentes al fenómeno de hostigamiento de pares.

### **5.2.2. Objetivos específicos.**

1. Analizar las creencias de los docentes sobre las causas del fenómeno Bullying.
2. Describir las creencias de los docentes acerca de la prevención del fenómeno Bullying.
3. Explorar las creencias de los docentes acerca de las medidas contingentes al hostigamiento de pares.
4. Analizar las relaciones entre los tres tipos de creencias mencionados en función de la edad, el sexo y la experiencia docente de los participantes.

### **5.3 Hipótesis**

Dada la relevancia de la función de maestros y profesores en el sistema educativo, entendiéndolos como los actores principales en coprotagonismo con los alumnos, la investigación se centrará en la exploración de las principales creencias en los docentes acerca de las causas, las medidas preventivas y contingentes que se encuentran estrechamente vinculadas entre sí, en el fenómeno Bullying.

Para nuestro punto de vista, las creencias son pilares de significación que pueden fácilmente llevarse a acciones consecuentes y construir realidades acordes a las creencias presupuestas. Dicha exploración permitirá “explicitar” estas creencias y de esta manera lograr establecer canales preventivos y de estrategias de afrontamiento contingente del fenómeno.

### **5.4 Diseños de la investigación**

Con la finalidad de cumplimentar con los objetivos propuestos se llevaron a cabo dos etapas. Una primera de tipo instrumental (Montero & León, 2007), dado que su propósito fue la construcción y validación de la escala de creencias de los docentes acerca de los factores causales, medidas preventivas y contingentes del hostigamiento de pares. En una segunda

etapa se utilizó un diseño de tipo ex post facto prospectivo de grupo único (Montero & León, 2007), ya que la finalidad del estudio fue analizar las creencias de los docentes sobre las causas, las medidas preventivas y contingentes del fenómeno Bullying.

### **5.5. Participantes**

Participaron del estudio 316 docentes de ambos sexos (22,5% hombres y 77,5% mujeres) de colegio primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con un rango etario que va de 22 a 69 años ( $M = 39,38$ ;  $DT = 10,15$ ). En cuanto a los años de experiencia de los participantes como docentes un 2,2% indica tener menos de un año, el 4% entre 1 y 2 años, el 13,4 % entre 2 y 5 años, el 22,7 % entre 5 y 10 años y el 57,8% más de 10 años. La muestra fue de tipo no probabilística, intencional, con afijación proporcional a dos cuotas, según el sexo y la edad de los participantes (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010) de acuerdo al último censo del Ministerio de Educación. Los últimos datos cargados del censo docente oficial, son resultados definitivos del 2004, en el Ministerio de Educación de la Nación.

### **5.6 Instrumentos y procedimiento**

Los datos fueron recolectados a través de un instrumento de evaluación autoadministrable de lápiz y papel, asegurando el anonimato de los participantes (ver Anexo 2). El mismo estuvo compuesto por:

Escala de creencias docentes acerca del hostigamiento de pares

Variables socio-demográficas.

#### **5.6.1. Escala de creencias docentes acerca del hostigamiento de pares.**

Con la finalidad de construir una evaluación que permita indagar los diferentes tipos de creencias acerca del hostigamiento se desarrollaron una serie de ítems, los cuales cada uno

de ellos representan a su dimensión de pertenencia. Se arribó a un pool de noventa ítems, treinta para factores causales (e.g. ítem: “Los alumnos con padres separados son más propensos al hostigamiento”), treinta para la dimensión medidas preventivas (e.g. ítem: “El hostigamiento se podría prevenir si desde el Estado se invirtieran más fondos para las ayudas sociales”) y treinta para la dimensión medidas contingentes (e.g. ítem: “Se debe expulsar de la escuela a los chicos que hostigan a sus pares”).

Los ítems fueron sometidos en un primer momento a un análisis interjueces y posteriormente a un análisis descriptivo el cual permitió arribar a treinta ítems que fueron evaluados en los docentes (ver listado en anexo 2). El formato de respuesta de los ítems fue de tipo Likert con 5 anclajes, cuyos valores fueron: 1. Totalmente de acuerdo, 2. Algo de acuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. Algo en desacuerdo, 5. Totalmente en desacuerdo. El instrumento ha sido validado

### **5.6.2. Variables socio-demográficas.**

Se indagó la edad y el sexo de los participantes. Los cuestionarios se administraron en el horario de jornada laboral docente. Se tuvieron en cuenta las condiciones de privacidad y respeto a la intimidad, garantizando el anonimato de los participantes. Para todos los individuos se propusieron las mismas condiciones de administración. Asimismo, se solicitó la autorización a la Dirección de Establecimientos de Enseñanza Privada y a la Dirección de Escuelas Públicas, en los niveles primarios, para llevar adelante el muestreo.

### **5.7. Análisis de datos**

Para cumplir con los objetivos propuestos en el Estudio 1 se llevaron a cabo los siguientes análisis estadísticos:

- *Análisis de los ítems.* Media (*M*), Desviación Típica (*DT*), Asimetría y Curtosis.

Para el análisis de los ítems se optaron los estadísticos descriptivos básicos que se trabajan en la Teoría Clásica de los Test (Hair et al., 2006). Se consideraron las medias (M) y su desvío típico (DT) como medidas de tendencia central y dispersión, mientras que como medidas de forma se tuvieron en cuenta la asimetría (S) y la curtosis (K). Los niveles considerados como adecuados de asimetría y curtosis propuestos por Botella, León y San Martín (1993) son aquellos que se ubican entre -1,4 y 1,4.

- *Validez de estructura.* Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

El análisis factorial exploratorio (AFE) permite identificar las variables latentes que representan a las variables observadas. Este análisis puede llevarse a cabo si el  $N < 100$  y si se cumple la relación 1:10 (10 casos por cada variable observada) (Hair et al., 2006). Previo al AFE, se tuvo en cuenta el test de esfericidad de Bartlett, el cual examina la matriz de correlaciones entre las variables a analizar. El test provee un nivel de significación de dichas correlaciones, siendo aceptables los valores menores a .001 (Hair et al., 2006). Además, se evaluó el grado de adecuación muestral a través de la prueba de Kaiser – Meyer – Olkin (KMO), ya que da cuenta de las correlaciones parciales entre las variables, tomando valores entre 0 y 1 ( $0,9 < KMO \leq 1,0$  = Excelente;  $0,8 < KMO \leq 0,9$  = Buena;  $0,7 < KMO \leq 0,8$  = Aceptable) (Hair et al., 2006).

Se utilizó la rotación Varimax, dado que simplifica la columna de la matriz factorial, maximizando la suma de varianzas de las cargas factoriales en la matriz de rotación (Hair et al., 2006). De esta forma, minimiza el número de variables que poseen altas cargas en un factor y permite facilitar la interpretación de los factores (Norusis, 1994). El criterio de corte para la interpretación de dimensiones fue el de autovalores  $> 1$  (Hair et al., 2006). Asimismo, para la interpretación de las cargas factoriales en la matriz de componentes rotados, se

tuvieron en cuenta los criterios de Hair et al. (2006), quienes proponen como valores óptimos cargas mayores a .30 (para  $N \geq 350$ ).

Para la interpretación del análisis factorial confirmatorio (AFC) se consideró, en primer lugar, la distribución  $X^2$  y sus grados de libertad (con estimación *ML*) para los modelos de una y tres dimensiones de la escala. Los resultados adecuados del estadístico  $X^2$  ( $p > .05$ ), implican que la matriz de covarianza de la muestra es similar a la matriz de covarianza de la población (Browne & Cudeck, 1993). Sin embargo, el estadístico  $X^2$  es muy sensible a la normalidad multivariante (Schumacker & Lomax, 2004). Por ello, además se informa la corrección Satorra - Bentler del estadístico  $X^2$  (S-B  $X^2$ ), que comunica el ajuste del modelo a los datos para distribuciones no normales (Bentler, 2007; Satorra & Bentler, 1988). Considerando que el estadístico  $X^2$  es altamente sensible al tamaño de la muestra, tendiendo a aumentar su significación a mayor cantidad de casos ( $N > 200$ ) (Browne & Cudeck, 1993), se informa el  $X^2$  relativo, el cual se obtiene al dividir el  $X^2$  con sus grados de libertad, permitiendo realizar un análisis del estadístico sin la influencia del tamaño de la muestra. Valores inferiores a cuatro indican un ajuste aceptable entre el modelo hipotético y los datos de la muestra (Bentler, 2007).

En segundo lugar, se consideraron los índices de ajuste recomendados por Hu y Bentler (1999): NNFI, CFI y  $\Delta_2$ . El criterio de selección se debe a que los índices de ajuste mencionados son menos afectados por el tamaño de la muestra, así como tampoco son sensibles a las violaciones de la normalidad multivariante (tampoco se ven afectados por el método de estimación, ya sea *ML* o *S-B*). Valores por encima de .90 son indicadores de un ajuste adecuado de los datos al modelo (Maccallum & Austin, 2000). El NNFI (índice de ajuste no normado, también llamado índice Tucker-Lewis, TLI o RHO2), divide el estadístico  $X^2$  y sus grados de libertad en el modelo propuesto y el modelo nulo, generando dos valores de  $X^2$  relativos. Posteriormente, calcula la diferencia entre los valores de  $X^2$  relativos, para

finalmente dividir la diferencia por el  $X^2$  relativo del modelo nulo menos uno. El CFI (índice de ajuste comparativo), compara el ajuste de un modelo propuesto con un modelo independiente, en el que se supone que las variables no están correlacionadas. De esta manera, el ajuste refiere a la diferencia entre las matrices de covarianza observadas y previstas, al igual que el estadístico  $X^2$ , mencionado anteriormente. Por último, el  $\Delta_2$  o IFI (índice de ajuste incremental de Bollen), el cual analiza el  $X^2$  del modelo independiente (en el que las variables no están correlacionadas) con el modelo propuesto. La diferencia entre ambos estadísticos indica el ratio que representa el  $\Delta_2$ .

Finalmente, el nivel de parsimonia del modelo se evaluó a través del RMSEA (raíz cuadrada media del error de aproximación estandarizado), indicador que representa las diferencias entre la media de los residuos de covarianza observada y predicha, siendo indicadores de un ajuste adecuado puntuaciones menores a .08 (Browne & Cudeck, 1993).

– *Consistencia interna.* Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ).

Para evaluar el grado de consistencia interna entre múltiples medidas de una variable se utilizó el estadístico alfa de Cronbach, cuya premisa es que si diferentes medidas dan cuenta de un constructo, las mismas deben estar intercorrelacionadas. Los valores adecuados para el estadístico son aquellos que se encuentren por encima de .70, aunque son aceptables valores de .60 para estudios exploratorios (Hair et al., 2006).

– *Validez de criterio.*  $r$  de Pearson

La validez de criterio implica comparar los resultados de una técnica con los resultados de una medición externa denominada criterio (Piacente, 2003).

Para determinar la validez de criterio se utilizó el estadísticos  $r$  de Pearson, el cual puede calcularse si las variables de estudio siguen una distribución normal. El coeficiente de correlación  $r$  de Pearson indica el nivel de asociación entre dos variables métricas. El signo +

y – indica la dirección de la relación, mientras que el rango de la relación puede oscilar entre -1 y 1, siendo 0 indicador de no relación. El estadístico no es sensible al tamaño de la muestra y el tipo de relaciones que evalúa son lineales.

– *Análisis de la varianza*. ANOVA de una vía

El análisis de la varianza (ANOVA) de una vía permite comparar varios grupos en relación a una variable cuantitativa. Esta prueba es una generalización del contraste de igualdad de medias para muestras independientes, en la que se analizan los puntajes de una variable de agrupación denominada *factor* en las distintas muestras.

Una vez que se determinaron las diferencias entre las medias, es posible realizar un cálculo *post hoc*, que lleva a cabo múltiples comparaciones pareadas de los datos analizados o pruebas de rango, para determinar cómo se agrupan los diferentes valores analizados (Lizasoain & Joaristi; 2003). De los diferentes contrastes *post hoc*, se utilizó *Tukey b*, ya que según Lizasoain y Joaristi (2003), esta prueba es apropiada cuando se quiere realizar más de una comparación y se desea tener un mayor control del error de Tipo I que la prueba Newman-Kuels.

### **5.8. Software estadístico**

Con la finalidad de cumplimentar los objetivos propuestos en ambos estudios se realizaron los diferentes análisis estadísticos descritos mediante los software SPSS 21 y EQS 6.1 (Bentler, 2007).

### **5.9. Aspectos éticos**

Los sujetos fueron invitados a participar de la investigación de forma anónima y voluntaria, para lo cual se les solicitó su consentimiento informado. Asimismo se hizo les

informó por escrito que los datos derivados de esta investigación se utilizarán con fines exclusivamente científicos bajo la Ley Nacional 25.326 de protección de los datos personales.

## Capítulo 6.

### Resultados

#### 6.1. Evaluación interjueces de los ítems

En primer lugar, tal como se ha descrito en el método, se confeccionaron un total de 90 ítems, 30 para cada una de las tres dimensiones y se solicitó a tres jueces expertos que juzgaran el grado de pertenencia de cada uno de ellos al factor teórico de pertenencia. Se presenta a continuación el cuestionario con sus consignas.

A continuación se presentan una serie de ítems los cuales pueden pertenecer a una, dos o tres de las siguientes dimensiones que se detallan. Le solicitamos que indique, marcando con una X, por cada ítem, la o las dimensión de pertenencia

1. Factores causales (2 renglones de c/u)
2. Medidas Preventivas
3. Medidas contingentes

	1	2	3
1. Los alumnos con padres separados son más propensos al hostigamiento			
2. La Escuela debe generar un ámbito permanente de consulta e intercambio de ideas sobre el hostigamiento			
3. Los alumnos que han vivido situaciones de violencia o burlas deberían ser reubicados en un ámbito diferente en las escuelas para evitar nuevos incidentes			
4. Los alumnos de familias ensambladas son más propensos al hostigamiento			

5. La Escuela debe capacitar a los docentes para que sepan desarrollar técnicas para evitar el hostigamiento			
6. Los niños y adolescentes deberían poder contar dentro de la escuela, con alguien a quien poder recurrir en caso de necesitar ayuda			
7. Los alumnos competitivos en la actividad deportiva son más propensos al fenómeno del hostigamiento			
8. Deberían existir talleres, que concienticen a los docentes, acerca de la importancia social que tiene su rol en relación hostigamiento escolar			
9. Los padres tendrían que hacerse responsables por sus hijos si estos tienen actitudes de hostigamiento con sus pares			
10. El hostigamiento entre pares se debe a las diferencias que hacen los docentes con respecto de sus alumnos			
11. Los padres deben charlar con sus hijos sobre la violencia y la burla contra el otro			
12. Los alumnos comprobadamente hostigadores deberán desarrollar tareas comunitarias y talleres de convivencia			
13. El hostigamiento entre pares se debe a mecanismos de competencia transmitidos a los chicos desde el jardín			
14. Los alumnos deben resolver por sí mismos la violencia o la burla entre ellos porque ya están capacitados para hacerlo			
15. Las redes sociales favorecen el incremento del hostigamiento de pares			

16. Debería haber talleres pagos, para los docentes, donde se los forme en la resolución de este tipo de conflictos			
17. Todas las escuelas deberían contar con un especialista calificado en el tema del hostigamiento			
18. El hostigamiento de pares se debe a que los grupos escolares necesitan un “chivo emisario” donde descargar las ansiedades del grupo			
19. Los padres deben indicar a la escuela si sus hijos tienen antecedentes de violencia con sus pares			
20. Los padres cuando no reciben respuestas por parte de la institución ante una situación de hostigamiento deberían poder solicitar ayuda a un ente oficial			
21. Los alumnos que necesitan destacarse incitan a su grupo a hostigar a otros alumnos que no pertenecen a su grupo			
22. Los alumnos deben denunciar a los más violentos ante las autoridades de la Escuela y a sus padres			
23. Los alumnos deberían conocer sus derechos y las consecuencias legales de sus actos			
24. Los alumnos que hostigan en la escuela provienen de familias numerosas			
25. El diseño de los protocolos o guías de resolución de conflictos acerca del hostigamiento, deberían estar hechos sobre la información e inquietudes de los docentes			
26. Todo alumno que participe en casos de hostigamiento, debería ser derivado a un psicólogo, privado o público, con fines terapéuticos			

27. El hostigamiento entre pares se debe a la falta de autoridad de los docentes			
28. Los padres deben enseñarles a sus hijos a defenderse de los compañeros más violentos			
29. El hostigamiento entre pares se debe al currículo oculto con las que se imponen arbitrariamente las normas en la escuela			
30. Los alumnos, de todos los niveles, deben participar de una serie de talleres que trate sobre discriminación, resolución de conflictos y la convivencia en la escuela y fuera de ella			
31. Para que no continúe el hostigamiento es necesario aislar a los chicos que lo producen			
32. La cultura institucional de la escuela puede fomentar el hostigamiento			
33. El hostigamiento se podría prevenir si desde el Estado se invirtieran más fondos para ayudas sociales			
34. Los docentes deberían trabajar los problemas de hostigamiento una vez que se produjeron			
35. La escuela es responsable en parte de la producción del hostigamiento entre pares por brindar dobles mensajes			
36. Deberían hacerse reuniones de padres, con el objetivo de brindarles alternativas			
37. Debería haber un organismo del Estado al cual acudir al percibir conductas de hostigamiento en una escuela			

38. El hostigamiento de pares se debe a que los niños hostigados carecen de habilidades sociales y son más vulnerables al acoso			
39. Durante el horario escolar, los alumnos deberían contar con un espacio, para poder dialogar acerca de sus diferencias en grupo, con la mediación de un psicólogo			
40. Se debe expulsar de la escuela a los chicos que hostigan a sus pares			
41. Los alumnos con padres que ejercen demasiada presión de éxito y eso los hace más propensos al hostigamiento			
42. Debería haber en la sociedad castigos ejemplares frente a la discriminación			
43. El hostigamiento se debe que vivimos en una sociedad muy violenta			
44. La Escuela debe separar a los alumnos indisciplinados para así evitar el hostigamiento entre ellos			
45. Se debe trabajar con los padres de los chicos que presentan conductas de hostigamiento			
46. El hostigamiento se debe a que muchos chicos no saben cómo defenderse por falta de carácter			
47. El manejo de la tolerancia, en relación con las diferencias, debería tratarse siempre en las reuniones de padres			
48. Los docentes poco pueden hacer con el hostigamiento entre pares			
49. El hostigamiento entre pares se debe a que los padres frente a un conflicto, aconsejan a sus hijos a defenderse por medio de la violencia física			

50. Es necesario crear conciencia en los chicos de lo dañino que puede ser el hostigamiento			
51. Es fundamental que se realice un seguimiento diario a los chicos que presentan conductas de hostigamiento			
52. El hostigamiento entre pares debería sancionarse duramente para evitar que se produzca			
53. Los niños deben resolver sus problemas entre ellos			
54. El hostigamiento entre pares se debe a la descalificación que hacen los docentes a los alumnos			
55. Deberían existir actividades dentro de la currícula escolar, que contribuyan a apreciar positivamente, las diferencias entre las personas. Especialmente con los más pequeños			
56. Debe haber una sanción para evitar la impunidad pero sin transgredir los derechos de los niños			
57. La desigualdad socio-económico de algunos niños influye en la conducta de hostigamiento			
58. Las escuelas deben llevar un registro en común sobre alumnos hostigadores para evitar que ejerzan violencia en otros ámbitos educativos			
59. El docente debe intervenir mediando entre el hostigador y el hostigado			
60. Los alumnos más impulsivos son más propensos al fenómeno del hostigamiento			

61. Deberían desarrollarse talleres para padres en los colegios desde preescolar			
62. El docente debe involucrar a todo el grupo dado que el problema es del sistema y hacer reflexiones en conjunto			
63. El hostigamiento de pares se debe a que los niños repitan modelos familiares			
64. Si penamos a los padres de los chicos que presentan conductas de hostigamientos probablemente se reduzcan			
65. Cuando hay una situación de acoso se debe citar a los padres del hostigador para que le pongan límites			
66. El hostigamiento entre pares se produce por la banalización de los problemas entre los alumnos por parte de los docentes			
67. Las escuelas deberían enseñar normas de convivencia desde el preescolar			
68. El hostigador debe reparar el daño que produjo			
69. Debería instrumentarse capacitaciones de mediación escolar para los alumnos desde primer grado			
70. Para que no permanezca el hostigamiento es preciso hacer que ambos niños hablen cara a cara			
71. El hostigamiento de pares se debe a que no se ha dado al niño un chirlo a tiempo, en el momento adecuado			
72. Convendría tener un tiempo destinado a que los estudiantes resuelvan sus problemas personales junto a un docente, para evitar que surjan situaciones			

de hostigamiento			
73. Cada gabinete escolar debe trabajar personalmente con los hostigadores para disminuir sus conductas agresivas			
74. Ante la primera expresión de discriminación debería haber acciones punitivas sobre el hostigador			
75. La ley debería penar de alguna manera a los padres de los hostigadores			
76. El hostigamiento de pares se debe a la falta de valores transmitidos en el colegio desde el preescolar			
77. Corresponde a los padres tomar las medidas preventivas ante una conducta de hostigamiento			
78. Se debe buscar otra escuela para que el hostigado pueda comenzar nuevamente desde cero			
79. Las conductas de hostigamiento son la consecuencia de padres ausentes			
80. Debería informarse sobre la aparición del fenómeno en forma coordinada a los docentes y a los directivos para su detección precoz			
81. Los alumnos más introvertidos son más propensos al fenómeno del hostigamiento			
82. Se reduce notablemente las situaciones de hostigamiento en escuelas donde los alumnos pueden proponer las reglas de convivencia			
83. Si los hostigadores fueran castigados con más horas de clase descendería la cantidad de casos			

84. El hostigamiento de pares se debe a que los docentes no formados no se hacen cargo de educar, solo dan clase			
85. Los gabinetes de los colegios deberían tener y usar herramientas para detectar los sujetos vulnerables, ya sea hostigados como hostigadores desde el preescolar			
86. El hostigamiento se debe a que las escuelas cada vez poseen menos capacidad de aplicar sanciones			
87. Debería haber un docente presente en todo momento con los alumnos, tanto en clase como en el recreo			
88. Una de las principales causas del hostigamiento entre pares se debe a la falta de tolerancia con respecto a las diferencias			
89. Es muy difícil prevenir la conducta de hostigamiento ya que excede la función del docente			
90. El hostigamiento de pares se debe que los hostigadores reciben reconocimiento en forma inadecuada por sus conductas sádicas			

Del total de los ítems, 30 tuvieron un grado de acuerdo del 100% en los tres jueces, mientras que el resto fue clasificado como mixto, en otra dimensión o clasificado por uno o dos jueces en su dimensión de pertenencia. Se presentan en el anexo 1.

A partir de esta primera reducción por pertenencia teórica, se procedió a realizar el estudio de campo de los ítems finales.

## 6.2 Análisis descriptivo de los 30 ítems iniciales

Luego de recolectar los datos en campo, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los treinta ítems (Tabla 1).

Tabla 1. Análisis descriptivo de los ítems

	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>Mo</i>	<i>DT</i>	$\sigma^2$	<i>S</i>	<i>K</i>
Ítem 1	4,08	4,50	5	1,180	1,392	-1,210	,474
Ítem 2	4,46	5,00	5	1,001	1,003	-1,759	1,958
Ítem 3	1,22	1,00	1	,647	,419	3,900	17,675
Ítem 4	1,76	2,00	1	,965	,931	1,596	2,581
Ítem 5	4,38	5,00	5	,998	,997	-1,453	1,070
Ítem 6	3,08	3,00	3	1,347	1,814	-,012	-1,092
Ítem 7	3,95	5,00	5	1,304	1,701	-,867	-,662
Ítem 8	3,89	4,00	5	1,217	1,480	-,631	-,961
Ítem 9	1,53	1,00	1	,858	,736	2,041	4,537
Ítem 10	1,26	1,00	1	,676	,457	3,244	11,779
Ítem 11	3,93	4,00	5	1,191	1,419	-,658	-,978
Ítem 12	2,68	2,00	1	1,440	2,074	,353	-1,193
Ítem 13	1,25	1,00	1	,640	,410	3,233	12,040
Ítem 14	3,33	3,00	3	1,342	1,802	-,139	-1,107
Ítem 15	3,99	5,00	5	1,304	1,700	-,875	-,710
Ítem 16	3,59	4,00	5	1,249	1,560	-,357	-1,161
Ítem 17	2,07	2,00	1	1,145	1,310	1,069	,435

Ítem 18	1,32	1,00	1	,696	,485	3,024	11,274
Ítem 19	1,55	1,00	1	,875	,765	2,124	5,046
Ítem 20	2,58	2,00	2	1,187	1,408	,562	-,380
Ítem 21	1,20	1,00	1	,594	,353	4,147	20,839
Ítem 22	1,67	1,00	1	,959	,920	1,609	2,270
Ítem 23	4,32	5,00	5	1,013	1,026	-1,242	,627
Ítem 24	1,62	1,00	1	,932	,868	1,725	2,948
Ítem 25	3,44	3,00	5	1,402	1,965	-,325	-1,180
Ítem 26	3,07	3,00	3	1,385	1,919	,093	-1,226
Ítem 27	2,77	2,00	2	1,372	1,883	,317	-1,204
Ítem 28	4,10	5,00	5	1,138	1,294	-1,038	,026
Ítem 29	3,51	4,00	5	1,336	1,786	-,428	-1,051
Ítem 30	1,96	2,00	1	1,074	1,153	,917	-,076

Nota.  $M$  = Media;

El primer procedimiento fue el de descartar aquellos ítems que presentaban niveles de Asimetría o Curtosis que no resultaran adecuados ( $-2 < x < 2$ ). Se eliminaron del análisis los ítems 3, 4, 10, 13, 18, 19, 21, 22 y 24 por presentar un sesgo elevado.

A continuación se analizó el aporte que realizaba cada uno de los ítems restantes a su dimensión de pertenencia a través del análisis de correlación ítem-total ( $r-it$ ) y del estadístico Alfa de Cronbach si se elimina el elemento. De esta manera, fueron descartados seis ítems por presentar niveles inferiores a los adecuados ( $r < .30$ ). Quedando finalmente 15 ítems, cinco por cada dimensión.

### 6.3. Análisis descriptivo de los 15 ítems finales

Tabla 2. Análisis descriptivo de los 5 ítems finales de los factores causales

<b>Causas (<math>\alpha = .73</math>)</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>DT</i></b>	<b><i>r-it</i></b>	<b><math>\alpha -i</math></b>
2. Los alumnos con padres separados son más propensos al hostigamiento	4,46	1,001	,517	,685
5. Los alumnos de familias ensambladas son más propensos al hostigamiento	4,38	,998	,638	,639
8. Los alumnos competitivos en la actividad deportiva son más propensos al fenómeno del hostigamiento	3,89	1,217	,441	,712
11. Los alumnos que hostigan en la escuela provienen de familia numerosa	4,32	1,013	,520	,680
14. El hostigamiento de pares se debe a la falta de valores transmitidos desde el preescolar	3,51	1,336	,430	,724

Tabla 3. Análisis descriptivo de los 5 ítems finales de las medidas preventivas

<b>Medidas Preventivas (<math>\alpha = .75</math>)</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>DT</i></b>	<b><i>r-it</i></b>	<b><math>\alpha -i</math></b>
--	-----------------	------------------	--------------------	-------------------------------

3. El hostigamiento se podría prevenir si desde el Estado se invirtieran más fondos para las ayudas sociales	3,08	1,347	,391	,582
6. Debería haber en la sociedad castigos ejemplares frente a la discriminación	2,68	1,440	,324	,440
9. La Escuela debe separar a los alumnos indisciplinados para así evitar el hostigamiento entre ellos	3,99	1,304	,362	,416
12. Ante la primera expresión de discriminación debería haber acciones punitivas sobre el hostigador	2,77	1,372	,391	,394
15. Corresponde a los padres tomar las medidas preventivas ante una conducta de hostigamiento	1,96	1,074	,301	,461

Tabla 4. Análisis descriptivo de los 5 ítems finales de las medidas contingentes

<b>Medidas contingentes (<math>\alpha = .67</math>)</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>DT</i></b>	<b><i>r-it</i></b>	<b><math>\alpha -i</math></b>
1. Los alumnos que han vivido situaciones de violencia o burlas deberían ser reubicados en un ámbito diferente en las escuelas para evitar nuevos incidentes	4,08	1,180	,304	,542
4. Se debe expulsar de la escuela a los chicos que hostigan a sus pares	3,95	1,304	,493	,429
7. Los niños deben resolver sus problemas entre ellos	3,59	1,249	,316	,637
10. La Ley debería penar de alguna manera a los padres de los hostigadores	3,44	1,402	,442	,459
13. Se debe buscar otra escuela para que el hostigado pueda comenzar nuevamente desde cero	4,10	1,138	,357	,516

#### 6.4. Análisis de las relaciones entre las dimensiones de la escala

Tabla 5. Relaciones entre las tres dimensiones

	1	2	3
1. Medidas Preventivas	-	,495**	,609**
2. Causas		-	,532**
3. Medidas Contingentes			-

\*\*. $p < .01$ .

Como se puede observar en la tabla número 5 las relaciones entre las 3 dimensiones son estadísticamente significativas, positivas y altas. Esto indica que existe una codependencia entre las tres dimensiones de las creencias de los docentes acerca del Bullying. Las creencias sobre las causas están directamente asociadas al tipo de medidas tanto preventivas como contingentes.

#### 6.5. Diferencias en las tres dimensiones según el sexo, la edad y los años de experiencia de los docentes

Hay diferencias estadísticamente significativas en las medidas preventivas ( $t_{(296)} = -1,78$ ;  $p < .001$ ;  $d$  de Cohen = .23) según el sexo de los participantes, siendo las mujeres ( $M = 14,75$ ;  $DT = 3,52$ ) las que obtienen mayores puntajes en comparación con los hombres ( $M = 13,81$ ;  $DT = 4,72$ ). No se hallaron diferencias según el sexo con la Causas y las Medidas Contingentes.

En cuanto a la edad, hay relaciones significativas, positivas y con fuerza baja con las Causas, pero no con las Medidas Contingentes y las Medidas Preventivas.

En cuanto a los años de experiencia, se observan relaciones significativas, negativas y de fuerza baja con las Medidas contingentes, pero no hay relaciones con las Causas y las Medidas preventivas.

Tabla 6. Relaciones entre las tres dimensiones, la edad y los años de experiencia de los docentes

	1	2	3	4
1. Medidas Contingentes	-			
2. Causas	,532**	-		
3. Medidas Preventivas	,609**	,495**	-	
4. Edad	-,078	,117*	,002	-
5. Años de experiencia como docente	-,161*	,121	-,083	,509**

## **Capítulo 7.**

### **Discusión**

El hostigamiento de pares es una de las formas de violencia más complejas que debe ser abordado de forma eficiente dadas las graves consecuencias a corto, medio y largo plazo que pueden sufrir los agresores, las víctimas, testigos (la población escolar restante) y sus familias, incluso los mismos docentes que se encuentran involucrados. Es una problemática que se manifiesta en los más diversos países y culturas, y en diferentes niveles tanto económicos, intelectuales, y hasta religiosos dado que aparece tanto en colegios confesionales como no confesionales. En este estudio se ha trabajado desde un modelo cognitivo sistémico en el objetivo de analizar las creencias de los docentes de nivel primario acerca de las causas, las acciones de prevención y contingentes al fenómeno de hostigamiento de pares. Se considera que los docentes operan a través de las mismas y sus errores conceptuales llevan a estrategias fallidas, por lo cual resulta importante conocer la veracidad de las creencias al cotejarlas con datos objetivos provenientes de estudios precedentes válidos y confiables.

A continuación se habrá de discutir los resultados obtenidos en cuanto a la violencia y hostigamiento de pares, el estudio de las creencias de los docentes, las relaciones entre las dimensiones de la escala y en el siguiente capítulo exponer las conclusiones y las recomendaciones correspondientes.

#### **7.1. La violencia y el hostigamiento de pares**

En primer lugar, a lo largo de este trabajo se han definido y explicado algunas de las principales diferencias entre los conceptos de agresividad, agresión y violencia. Se ha

considerado de gran importancia el hecho de no encuadrar toda conducta hostil como violenta. En síntesis, se habla de agresividad, cuando existen conductas hostiles en diferentes escenarios, que no necesariamente tienen como objetivo lastimar y donde pueden ser un medio para obtener un bien, una posición social, cuyo objetivo puede ser fortalecer la propia identidad o evitar o suprimir una situación no deseable; de agresión cuando la intencionalidad de la conducta es relevante y por ello se aplica a cualquier forma de conducta, tanto física como simbólica, que pretende herir física o psicológicamente a alguien; finalmente de violencia, vinculada más con la agresión, al uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002). Sin embargo se acentúa la valoración que hacen los que la reciben (agresión percibida), es decir, quienes pueden experimentar o no la intencionalidad de dañar y la valoración del que la realiza (agresión realizada), que puede o no percibir su intención de dañar (Calvo y Ballester, 2007).

También se focalizó sobre diferentes clasificaciones de violencia. Se ha estimado, desde el modelo cognitivo sistémico de este estudio, la importancia del contexto, por lo cual se ha priorizado la de la Organización Mundial de la Salud (2003), que la divide en tres grupos, en función del contexto en que es infligida: la autoinfligida, la interpersonal, la de grupo y la violencia colectiva. A su vez según la naturaleza de los actos en física, sexual, o psíquica que incluye privaciones o descuido.

En cuanto a las raíces de la violencia, desde el marco teórico nombrado, este trabajo se ha basado en el modelo ecológico de la OMS y sus cuatro niveles: individual, las relaciones y los grupos de pertenencia, de la comunidad y el contexto, y finalmente el social teniendo en cuenta los factores que promueven un clima de aceptación de la violencia y los que disminuyen las barreras contra ésta. En cuanto a las teorías explicativas de la agresividad

y la violencia se han descrito las activas e innatas (genética, psicoanalítica, etológica, y la de los rasgos de personalidad), teoría de la frustración agresión, los modelos reactivos o ambientalistas (del aprendizaje por condicionamiento clásico, por condicionamiento operante, del aprendizaje social / aprendizaje vicario, de la interacción social y los modelos sociológicos). Para el abordaje de la violencia, se ha priorizado los modelos abarcativos y sistémicos que además integran diferentes variables, dada la complejidad del fenómeno.

En función de los objetivos de este trabajo se ha analizado la violencia en el ámbito escolar, espacio por excelencia para el desarrollo del devenir de la vida individual y social de todos los miembros de la comunidad (Ortega, 1998); también por considerarse un escenario institucional donde su regulación a través de convenciones y normas sociales enseñan a los niños cuáles son los roles que cada uno tiene que desarrollar (Ortega, 2003) y el valor del aprendizaje colaborativo (Ahmed y Braithwaite 2004; Conoley y Goldstein 2004; Gini 2004; Johnson y Johnson 1999; Reinke y Herman 2002). Además se ha focalizado, como aspecto trascendente, en el clima escolar, para el desarrollo de una convivencia constructiva o conflictiva; también, en el estilo de convivencia para facilitar o dificultar el logro de metas, funciones y procesos de comunicación, mantener la normatividad y el nivel relacional, la elaboración de vínculos afectivos y los patrones comportamentales de respeto y tolerancia (Duarte, 2005). Por otra parte, desde un enfoque sistémico de la convivencia, se ha enfatizado en la interacción de tres subsistemas de vínculos interpersonales: los adultos responsables de la actividad, el profesorado como subsistema en sí mismo y el subsistema de pares como agentes socializadores, con jerarquías de poder con o sin equilibrio y constructores de actitudes constructivas u hostiles (Ortega y Mora-Merchán, 1996).

Más adelante y en cuanto a la violencia escolar propiamente dicha, se vio la necesidad de marcar categorías de menor a mayor gravedad (Carbonell y Peña, 2001): conflictos de carácter primario, comportamientos de tipo disruptivo y comportamientos y conflictos de

mayor riesgo. Se ha dado trascendencia al estudio realizado por Abramovay y Rúa, (2002), quien ha operado con un concepto amplio de violencia; ha integrado las nociones de maltrato y de uso de la fuerza o de la intimidación, así como los aspectos socioculturales y simbólicos del fenómeno y situaciones capaces de desencadenar violencia como medidas disciplinarias, actos agresivos entre alumnos y profesores y reglas de organización poco manifiestas. Es de destacar que ha agregado otras variables como la escasez de recursos humanos y materiales, bajas remuneraciones de docentes y directivos, falta de diálogo entre los actores que componen el ambiente escolar, y la poca comunicación entre la familia y la comunidad profundamente interdependientes.

Finalmente, y yendo a la temática elegida, se ha descrito como parte de la violencia, el fenómeno del hostigamiento de pares o Bullying (Olweus, 1998), su alta prevalencia en las tipologías de violencia y su dinámica sistémica (García Coto, 2013), con participación directa o indirecta de diferentes actores, ya sea pares, maestros, directivos, familiares constituyendo una dinámica compleja.

## **7.2 Estudio de las creencias docentes**

Antes de discutir los resultados y cotejarlos con otros estudios precedentes, es substancial señalar que no se puede generalizar, dado que la proveniencia de los estudios, inclusive el nuestro, está relacionada con el contexto, la cultura de origen, las características específicas de la muestra, si existen Baremos; si bien la mayoría de los trabajos han sido realizado en países con patrones culturales similares, ningún contexto ni población es igual a otra y todo ello puede llevar a conclusiones equívocas. Por ejemplo, en Estados Unidos, a sabiendas de estas limitaciones, existen programas de intervención, basados en investigaciones, que se categorizan como “Blueprint”, ya que obtienen efectos positivos en un número relevante de individuos, efectos observables y medibles un año después y son

efectivos, al menos, en otro lugar diferente al que se aplicaron por primera vez. Se ha decidido, entonces, con las salvedades explicadas, igualmente tenerlos como referencias para contrastar con los resultados de las creencias docentes de este estudio.

Como premisa fundamental se ha considerado a lo largo de este trabajo de vital importancia las creencias de los docentes acerca de las causas, las medidas de prevención y las medidas de afrontamiento / contingentes del Bullying y su incidencia en la actitud que tienen en el manejo del hostigamiento de pares. Como se ha sostenido a lo largo del mismo, las creencias que los docentes poseen acerca del Bullying resultan significativamente pertinentes en la fundamentación de las estrategias utilizadas para organizar y monitorear el trabajo de los alumnos, promover la convivencia y reaccionar ante las conductas, en este caso de violencia escolar (Allen, 2010, Crothers y Kolbert 2008, López et al., 2012). También que la manera en que los docentes perciben a los estudiantes y sus comportamientos se relaciona con las estrategias que utilizan para administrar el aula (Valdez Cuervo, Estévez Nenninger y otros, 2014).

### **7.2.1. Creencias docentes acerca de las causas.**

Los datos de campo realizado sobre creencias docentes acerca de las causas del fenómeno, se han cotejado los datos con estudios precedentes.

#### ***Características y estructura de la familia.***

La media de la creencia de que los alumnos con padres separados son más propensos al hostigamiento ha sido de 4,46 (siendo 5 totalmente en desacuerdo y 1 totalmente de acuerdo); por ello los docentes, en un alto porcentaje, no lo consideran un factor importante. Por otra parte, la media de la creencia de que los alumnos que hostigan en la escuela

proviene de familias numerosas ha sido de 4,32 por ello los docentes no lo consideran un factor importante.

Sobre la base de datos de estudios asociados a las características y estructura de la familia se ha realizado una serie de observaciones. Entre ellas, que los datos de las investigaciones al respecto no coinciden con la opinión que los docentes asignan al tipo de influencia en cuanto a separaciones, tipologías y cantidad de miembros. Entonces esto podrá influir negativamente en las estrategias de cambio con las que operan.

Entre los estudios, Palacio García et al (2013), en su investigación realizada en Extremadura, España, señalan que el sistema de la familia se ha ido transformando a lo largo de los últimos años con el surgimiento de distintos modelos o tipologías (familia nuclear, familia extensa, familia reconstituida, familia nuclear ampliada, familia monoparental y otras); según Rojas Marcos (1995), en su trabajo realizado en Madrid, España, estos diferentes modelos familiares actúan como factores de riesgo que pueden tener influencia en forma directa en el aprendizaje de conductas agresivas (familias desestructuradas, conflictos de pareja en padres separados, en familias numerosas muchas veces puede observarse falta de cuidado, abandono). Por otra parte, Dracic (2009) en Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, señala que dentro de las variables que influyen en el incremento de la violencia escolar, ha prevalecido la presencia de familias monoparentales, la falta de cohesión familiar y la violencia familiar, entre otros. El mismo Palacio García (2013), en un estudio donde compara dos tipos de familia, nuclear y extensa, y su vinculación con el hostigamiento de pares, concluye que existe un mayor número de hostigados y hostigadores en familias extensas (en donde abarca a las familias monoparentales, reconstruidas, crianza por parte de abuelos entre otras) que en las nucleares (madre y padre).

Es importante agregar en esta discusión que existen otros factores asociados al rol de la familia como formadora de actitudes y aprendizajes, así como el estilo de funcionamiento

de la familia como sistema que los hijos trasladan luego a los vínculos con sus pares y que no han sido incluidos en las preguntas de la encuesta, pero es necesario destacar para nuevos estudios y para el abordaje del hostigamiento de pares:

- Los conceptos de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1982), que señala que los padres, a través del modelado y del refuerzo de ciertas conductas en situaciones de interacción social, transmiten a los hijos/as un estilo de comportamiento que los niños tienden a repetir en sus vínculos sociales.
- El condicionamiento de los vínculos asociado al apoyo parental. Patterson et al. (1989) concluyen que la percepción de los hijos de un apoyo parental escaso se ha asociado con el rechazo del grupo de pares y la manifestación de problemas de comportamiento.
- Los estudios de Ziegler y Rosentein-Manner (1991), Toronto, Canadá, acerca de las causas del Bullying, quienes consideran que el hostigamiento es un conducta aprendida en el contexto en que se dan estilos familiares con déficit de implicación y calidez parental, ausencia de límites y castigos inconsistentes y severos. Las investigaciones de Steinberg y Morris (2001), los que señalan que la ligazón familiar y la comunicación positiva y abierta se han emparentado con la aprobación social en la escuela, mientras que los de Estévez, Musitu y Herrero (2005), que la comunicación ofensiva y la existencia de un elevado conflicto entre los padres se relacionan con el rechazo y la violencia escolar.
- Los estudios desde perspectivas cognitivas sistémicas. Fernández (1999) sostiene que la familia es el primer sistema de socialización y el niño incorpora reglas de comportamiento y de convivencia, forma su personalidad; es el basamento de la problemática de la violencia que luego se traslada a la escuela. Los modelos familiares y su dinámica son entonces factores de riesgo que afectan en el desarrollo de conductas agresivas. Éstas suelen aparecer en familias desestructuradas, conflictos de pareja en padres separados, en familias numerosas en múltiples oportunidades puede verse descuido, abandono (Rojas Marcos, 1995). Desde el

punto de vista de las interacciones familiares como factores causales Habermas (1987;1989) creador de la teoría de la acción comunicativa y Bronfenbrenner (1987) en su modelo ecológico, consideran la violencia escolar como un fenómeno complejo integrado por un conjunto de estructuras influidas por factores que van más allá del ámbito escolar. Kertész y Kerman, (1984) señalan que las familias que capean desadaptativamente las crisis son las que generan modelos disfuncionales de afrontamiento que se trasladan al contexto social, por ejemplo, la escuela. Según Dekovic, Wissink y Meijer (2004) al investigar sobre el ajuste psicosocial y la influencia de la familia en el Bullying consideran que el mismo depende de patrones de la dinámica familiar. El colegio es el escenario natural del ensayo de los roles aprendidos y aunque puedan cambiar los actores la dinámica suele reproducirse y también en el sistema Bullying (Kerman, 2010). A su vez CCoicca (2010) en un estudio de tipo descriptivo-correlacional acerca del hostigamiento de pares y la funcionalidad familiar observó una correlación negativa débil entre el hostigamiento y funcionalidad familiar, dejando a la luz que los niveles altos del mismo, se deben a niveles bajos de funcionalidad familiar, en niños introvertidos, tímidos y con poca ascendencia entre sus compañeros.

- Finalmente, como un dato importante sobre la posición de los familiares con relación a la violencia, según Cangas et al. (2007) la mayor parte de las familias consideran que la convivencia en la escuela de sus hijos/as no entra dentro de sus competencias y que su tarea educativa con relación a sus hijos/as no influye sobre los comportamientos violentos de éstos dentro del contexto educativo; sin embargo muchos estudios señalan que la relación familias y centro educativo es uno de los elementos fundamentales para la mejora de la convivencia y la disminución de las conductas violentas (O'Moore, 2000 y Gázquez et al., 2005).

### ***Valores transmitidos desde el preescolar.***

En cuanto a las afirmaciones: La media de el hostigamiento de pares de se debe a la falta de valores transmitidos desde el preescolar ha sido de 3,51 por ello los docentes están muy ligeramente en desacuerdo.

Según Avilés (2005), Santana y Mir (2007) y Barbeira (2007), el hostigamiento de pares como fenómeno social, vinculado directamente con los derechos democráticos de convivencia de todas las personas como individuos y de los grupos, se aprende en todos los espacios y tiempos donde se ponen en juego. Ergo, las medidas propuestas necesitan de la asistencia de toda la comunidad educativa, entre ellos los directivos; por ello la gran responsabilidad del Estado, y de las instituciones educativas, en este proceso. Los directivos, a través de los docentes, hacen operativos los valores y las normas y reglas del sistema. Así, desde el punto de vista de diferentes autores se da una importancia significativa a la enseñanza de los valores en el preescolar para la futura conducta tanto individual como grupal. Entre ellos Domínguez Chillón (1996), plantea que en la organización del currículo debe existir una óptima relación entre los contenidos disciplinares y los valores relacionados con la parte sociomoral que deben desarrollarse tanto en cuanto la parte cognitiva como la social, la moral y la emocional. También, plantea que deben desarrollarse en el ámbito socio moral: fomentar la responsabilidad, la generosidad, la justicia, los deberes y derechos lo que lleva a que cada niña y niños a ser capaz de reflexionar sobre las actitudes y hechos surgidos en su día a día. Hacer reflexionar a niñas y niños acerca de las situaciones de su cotidianidad, enseñando a dar razones de lo que sucede y a que sepan justificar sus ideas y principios, preguntando siempre el porqué de sus afirmaciones. Así, resalta la importancia del desarrollo de los mismos para prevenir la violencia y en especial el Bullying. Esto coincide con algunos estudios vinculados con la Psicología positiva desde Seligman & Csikszentmihalyi (2000). La Psicología Positiva es el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos

individuales positivos y de las instituciones que facilitan su desarrollo. El propósito de la Psicología Positiva es ampliar el foco de la Psicología clínica más allá del sufrimiento y su consecuente alivio (Seligman et al., 2005). Fomenta la mejora de la calidad de vida a través del aprendizaje de valores y el desarrollo de las fortalezas de las personas. Focaliza en la comprensión de las condiciones, los procesos y mecanismos que llevan a aquellos estados subjetivos, sociales y culturales que caracterizan una buena vida (Gancedo, 2008). Por su parte también Sanz Ruiz (2016) estudió el Acoso Preescolar, y menciona que un aspecto primordial es el desarrollo de valores básicos tales como solidaridad, justicia, no violencia, respeto, la interculturalidad y la no discriminación de otros grupos sociales; otorga vital importancia, en forma indirecta, la aparición de la violencia y el hostigamiento de pares cuando estos valores no son transmitidos. Por otra parte, Nathaly (2016), en su estudio sobre Interrelaciones sociales en la convivencia escolar enmarcadas en el buen vivir en los centros de educación inicial, plantea, asociado a la transmisión de valores, la trascendencia del clima de convivencia escolar; destaca la necesidad de crear condiciones para la construcción de un sistema de participación social, articulado en las distintas etapas del ciclo educativo, con el fin de trabajar en las temáticas de convivencia escolar; expone opciones para los alumnos de educación inicial, en pos de prevenir conductas agresivas, entre ellas el Bullying. Esto se constituye así en una medida preventiva de gran valor.

Luego, y en cuanto a los vínculos entre los pares, la afirmación “la media de los alumnos competitivos en la actividad deportiva son más propensos al fenómeno del hostigamiento” ha sido 3, 89; por ello los docentes están algo en desacuerdo.

Sin embargo Yau, Schluchter, Taylor, Margevicius, Forrest, Andreias, ... & Hack (2013), demuestran que el Bullying se instala y se sustenta en el contexto de relaciones competitivas e individualistas, como las que suelen darse en la competencia deportiva. En ese sentido el Bullying es un hecho social, que implica dinámicas de estatus y posicionamiento

en términos de poder de un individuo frente al grupo. Quispe (2015) concluye que uno de los ámbitos escolares en los cuales se despliega el Bullying verbal es dentro de las clases de educación física. Las clases de Educación Física no aseguran una transferencia de valores correcta solo por el hecho de la práctica deportiva (Valenzuela, 2007). Es más, las actitudes del hostigador dentro de las clases afectan el rendimiento académico, físico y mental de los estudiantes, tanto en las víctimas como en los agresores. Es en la clase de Educación Física donde la expresión corporal devenida de la acción motriz evidencia comportamientos agresivos que no serían visibles en una materia teórica dentro del aula (Borja, 2012).

Investigaciones demuestran que en los colegios los niños y adolescentes se manifiestan violentos en el deporte y lo lúdico (ya sea en el recreo, clase de educación física, deporte extraescolar), debido a que la agresión física y verbal en el deporte es estimado como parte del mismo, sin advertirlo propiamente como una acción violenta, siendo la agresión una de las estrategias que la violencia puede utilizar para alcanzar sus fines (Pueyo y Redondo, 2007). Se puede agregar además, y vinculado con ítem de la promoción de valores, que así como pueden aparecer las conductas violentas en las clases de educación física y en los deportes, es también a través de estas clases que se puede infundir en los niños y jóvenes un grupo de valores sociales e individuales efectivos, que una experiencia bien constituida puede conllevar. El docente de educación física es un elemento primordial en la práctica deportiva que efectúan los jóvenes en edad escolar. Por medio de la vertiente de la educación física, conjuntamente con el aprendizaje físico y técnico de los estudiantes, se puede impulsar en ellos un grupo de valores, cualidades y rutinas de conducta. El docente puede recurrir al deporte como un instrumento que favorezca el impulsar respeto a los demás o a las normas, el compromiso, la disciplina, colaboración o tolerancia, entre otros valores (Gil, de los Fayos, 2007).

### ***Otros factores causales.***

Existen además otros factores causales que aparecen en la bibliografía y son de vital importancia para el abordaje posterior, en general no consideradas por los docentes.

Es de destacar la importancia de los medios como aprendizajes sociales de la violencia. Según Olweus (1997), investigaciones extensas han indicado que los niños y adolescentes que tienden a ver mucha violencia en los medios de comunicación, en ocasiones suelen ser más agresivos y tienen menos empatía con las víctimas.

También, el valor de las habilidades sociales. Carson y Parke (1996) sostienen que su aprendizaje facilita la comunicación y por ende la resolución de conflictos mientras que la falta de aprendizaje de las mismas en muchas ocasiones lleva a estrategias violentas de afrontamiento de los problemas, conductas de evitación en situaciones de interacción con el grupo de iguales y problemas de conducta, variables íntimamente ligadas al rechazo entre pares. Si bien Fox y Boulton (2005), en su estudio no encontraron elementos para diferenciar entre tipos habilidades entre hostigadores y hostigados, se pudo ver una tendencia por parte de los actores del fenómeno, entre ellos, docentes, a percibir a los hostigados con menores habilidades sociales que los hostigadores, lo cual repercute en sus estrategias.

Por otra parte los factores asociados a la autoestima - autoestima hogareña, autoestima social y primeras habilidades sociales - los victimarios obtuvieron puntajes bajos; Landázuri & Wurst (2007) observaron que las víctimas de acoso escolar poseen los más bajos en las áreas de autoestima general y específicamente en el área de autoestima hogareña.

Garaigordobil, Martínez-Valderrey, & Aliri (2015), en un estudio sobre autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de Bullying presencial, confirmaron que los adolescentes de ambos sexos con altas puntuaciones en victimización tuvieron significativamente menor nivel de autoestima. No se encontraron correlaciones entre

victimización (ser víctima de Bullying “cara a cara”) y empatía, ni tampoco entre victimización y agresividad (ni impulsiva, ni premeditada). Finalmente, en el análisis de regresión dos variables resultaron predictoras de victimización: baja autoestima y menor nivel de edad.

A su vez, García et al. (2010) señalan que lo que propició un incremento de la probabilidad de padecer acoso fue el estado de ánimo negativo y la conducta violenta.

En cuanto a los factores causales vinculados con las características de personalidad de los participantes, Cerezo (2009) y Olweus (1998), como se ha desarrollado a lo largo de este trabajo, caracterizan al hostigado por ser habitualmente biológicamente más vulnerable (ambos géneros), más retraído, ansioso, sumiso, poseer pocas habilidades sociales (asertividad, comunicación efectiva y afectiva, expresión de emociones, empatía, seducción, negociación y manejo de conflictos, buen humor, liderazgo), ya sea porque están limitados constitucionalmente (Asperger, Trastorno Generalizado del Desarrollo, Trastornos del Espectro Autista, por ejemplo) o no han hecho los aprendizajes sociales necesarios. También Cerezo (2001) y Carney y Merrel (2001) caracterizan a los hostigados como individuos inseguros, que sufren en silencio los embates de los hostigadores y por ello sus pares los evalúan como cobardes; ellos se consideran a sí mismos vulnerables, temeroso. En el grupo de víctimas-agresores una asociación con los problemas de atención, oposicionismo y de conducta. En el grupo de víctimas se presentó problemas de ansiedad. Estos resultados fueron significativos con respecto al grupo control (neutros), por lo que se llegó a la conclusión que el fenómeno Bullying se asocia con la psicopatología y la necesidad de atención psiquiátrica.

Con respecto a los hostigadores para Olweus (1998) poseen altos niveles de agresividad física y/o verbal. Se manejan con agresión física desde edades muy tempranas (Perren y Alsaker, 2006), no suelen ser aceptados por parte de sus pares, a pesar de que mantienen de forma estable un grupo de amigos/as con los que tienen un sólido vínculo social

(Ortega, 2008). Están menos aislados que las víctimas y buscan someter a otros, para lo cual hacen uso o abuso de su fortaleza física.

Cerezo (2001) y Carney y Merrel (2001) observaron la existencia de una asociación con las escalas de ansiedad, síntomas somáticos, oposicionismo y de conducta en los hostigadores. Carney y Merrel, (2001) y Veenstra et al. (2005) observaron que los hostigadores son poco empáticos emocionalmente, no logran ponerse en el lugar del otro en forma comprensiva; en cambio se pueden poner en el lugar del otro para buscar su punto vulnerable; poseen escasos sentimientos de culpa, hostiles, poco colaborativos, escasamente sociables y según algunos autores con escasos grados de ansiedad. Por otra parte Trianes Torres y Fernández Figares (2001) los niños “amables” suelen asociarse con personas “débiles” y por ello buscan su identidad por oposición encontrándola a través del rechazo a las normas; por ello no suelen aceptar o someterse a la autoridad y transgreden las reglas. A su vez Rodríguez (2005), los hostigadores suelen exhibir cuatro necesidades básicas: Ser notados y reconocidos, con ansias de protagonismo, mostrando un autoconcepto positivo; sentir superioridad y poder, ambición de ser más fuertes y poderosos que los otros; ser diferentes creando una identidad particular y a partir de allí rechazar todo aquello que es diferente; llenar un vacío emocional dado que no pueden sensibilizarse y sentir emociones actuando con afecto ante los estímulos cotidianos; pretenden obtener nuevas sensaciones y vivencias.

Con relación al sistema Bullying, Salmivalli (2002), destaca la importancia de la naturaleza del grupo en la intimidación. El hostigamiento tiene lugar, se apoya y se sostiene dentro de un grupo. El hostigador acosa cuando el grupo está presente y no a solas con el hostigado. El Bullying, es soportado y, entonces habilitado por los compañeros de clase o los que están alrededor del evento violento. Salmivalli y Peets (2010) han demostrado que una de las principales motivaciones del hostigador para acosar al hostigado se asienta en el deseo de

lograr ser valorizado y obtener prestigio en el grupo, quien es el que le otorga el status. Las conductas del grupo pueden reforzar y legitimar el hostigamiento, como también pueden aportar un gran influjo en la disminución de su frecuencia y hasta en su desaparición.

Sánchez-Lacasa (2009) concuerdan con Olweus quien se refiere además a mecanismos grupales que incluyen contagio social, el control e inhibición deficiente ante tendencias agresivas, responsabilidad difusa y cambios cognitivos en la percepción del hostigamiento y de la víctima. Trautmann, 2008 y Cerezo Ramírez (2001, 2008) dan importancia en sistema Bullying a los testigos que son “seguidores activos” y no actúan en forma directa sobre la víctima, pero participan del sistema, alentando a los que hostigan (Trautmann, 2008 y Cerezo Ramírez (2001, 2008). Agregan que el acosador suele estar acompañado por estudiantes de fácil influencia y con un espíritu crítico poco desarrollado. Estos pares observan cómo el hostigador a través de la violencia consigue éxito, por lo que deciden imitarlo y formar parte de su grupo. Según Sullivan et al. (2005) serían los “compinches” que suelen ser amigos íntimos del acosado o “reforzadores” apoyan el hostigamiento; en ocasiones se suman a las agresiones y amplifican el proceso. Por otra parte, los “seguidores pasivos”, espectadores no neutros que avalan la situación, en general, por razones ideológicas, tal como lo describen Avellanosa Caro y Avellanosa Peña (2003) desde una mayor o menor distancia, participan de lo que acontece, pueden verse moralmente implicados y se involucran en alianzas y falsas normas referidas a la necesidad de silenciar lo acontecido; en otras palabras, la “ley del silencio” (Ortega, 2000). Suelen existir defensores que salen abiertamente en resguardo de los hostigados, a pesar de que muchas veces su actitud más que resolver el hostigamiento refuerza el proceso generando mayor irritación de los hostigadores activos. Suelen controlar su temor enfrentando al hostigador con el fin de detener el acoso de sus pares y asumen los riesgos y consecuencias de tal acción (Avellanosa Caro y Avellanosa Peña, 2003).

También en lo que hace a los factores sistémicos en la escuela, existen evidencias de que la organización escolar y los valores de la escuela delimitan la frecuencia de la aparición de los sucesos violentos los cuales están vinculados con los sistemas de actividad que se dan dentro de ella (Ortega et al., 2000). Según Amemiya, Oliveros y Barrientos (2009) la seguridad que provea el colegio resulta un factor protector.

Para finalizar, lo que se percibe a través de los estudios es la importancia de la multicausalidad del fenómeno, cosa que los docentes no terminan de registrar. Oliveros et al. (2009) concluyen que la intimidación tiene origen multicausal. Postigo et al. (2013) concluyeron con que toda investigación sobre Bullying debe ser multicausal y holístico.

A modo de conclusión, se hace necesario el estudio de las causas del hostigamiento de pares, en forma más compleja para lo cual se evalúa como importante la utilización de un enfoque integrativo. Por ello adherimos, tal como se ha venido planteando, al modelo ecológico desarrollado por la Organización Mundial de la Salud (2003), que hace alusión a las raíces de la violencia en cuatro niveles: Individual (variables biológicas, historia personal, características de personalidad); de las relaciones (modo en que las relaciones sociales cercanas en las diferentes áreas y roles incrementan el riesgo de convertirse en víctima o perpetradores de actos violentos); de la comunidad (contextos en donde se generan los vínculos sociales, como el colegio, el espacio laboral y el vecindario, espacios que se asocian con ser víctimas o victimarios de la violencia, características poblacionales - movilidad, heterogeneidad, cohesión social, densidad de población -, problemáticas tales como el narcotráfico, la falta de empleo o el aislamiento social generalizado); social (factores que promueven un clima de aceptación de la violencia, los que disminuyen las barreras contra ésta, y los que instauran y conservan las diferencias entre diferentes segmentos de la sociedad, o crean tensiones entre distintos grupos o países, normas o valores culturales, políticas sanitarias, educativas, económicas y sociales).

### **7.2.2. Creencias docentes acerca de las medidas preventivas.**

Los datos de campo realizado sobre creencias docentes acerca de las medidas preventivas se han cotejado los datos con estudios precedentes.

#### ***Prevención e inversión de fondos del Estado.***

La media de la creencia de “El hostigamiento se podría prevenir si desde el Estado se invirtieran más fondos para las ayudas sociales”, ha sido de 3,08 (siendo 5 totalmente en desacuerdo y 1 totalmente de acuerdo); por ello los docentes no están ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Los estudios al respecto señalan que los programas exitosos han tenido en general subsidios del estado. Entre ellos el Método de Olweus (1983), Bullying Prevention Program (BPP), es el más generalizado. Se ha llevado a cabo en Noruega, en Suecia, Estados Unidos, y ha servido de medio de inspiración al resto de estudios y programas desarrollados con posterioridad. En Estados Unidos ha sido categorizado como programa “Blueprint” o ya que, como se explicado anteriormente, cumple con los siguientes criterios: a) efectos positivos en un número relevante de individuos, b) efectos observables y medibles un año después y c) efectivo, al menos, en otro lugar diferente al que se aplicó en la primera vez. Es menester recordar que el programa está basado en cuatro principios; (1) ambiente cálido y receptivo, (2) límites comunitarios claros, (3) sanciones (no punitivas, ni físicas) inmediatas y estrictas ante conductas agresivas, y (4) establecimiento de modelos de autoridad positivos por parte de los adultos. Tuvo además como requerimiento indispensable la toma de conciencia de la importancia del fenómeno y la necesidad de que los adultos reconozcan que su actitud determina el pronóstico favorable del problema. Desde 1981, Olweus propuso la promulgación de una ley contra el acoso escolar y así reducir las implicancias del Bullying. A

mediados de la década de 1990 esta propuesta movilizó la legislación contra el acoso por los parlamentos de Suecia y Noruega; el método de Olweus (1983) fue apoyado por el ministerio de educación para iniciar una campaña nacional contra el acoso. Los resultados cumplieron las expectativas y mostraron eficacia en la prevención de la intimidación en las escuelas, logrando financiación estatal en 2001 para realizar un programa a gran escala en las escuelas primarias y secundarias de toda Noruega. A su vez, en Inglaterra se desarrolló el Proyecto Sheffield (desarrollado en la universidad homónima) auspiciado por la Fundación Gulbenkian, que ha servido de ejemplo para muchos otros lugares (Smith y Sharp, S. 1994); se interrelacionan intervenciones para los tres niveles: centro, clase, individual; que forman una unidad de prevención completa. También, entre los años 1995 y 1999, se desarrolla “El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar” (SAVE). Lo dirige la Dra. Ortega en la Universidad de Sevilla; se inspira en el Proyecto Sheffield (Ortega y Del Rey, 2001). Durante su aplicación la Junta de Andalucía solicita apoyo para generar un programa institucional que finalmente concluye en el “Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar” de prevención del hostigamiento entre pares concebido desde un inicio como modelo de política global (Ortega, 2005). Su eficacia ha sido similar al BPP de Olweus (Salmivalli et al., 2005). Por otra parte otro de los programas con apoyo financiero del estado es el “Programa Zero”. El fundamento teórico del mismo se basa en que el Bullying es una reacción proactiva (Ortega, 2010). Así, la agresión se ve alimentada por recompensas sociales y es una forma de generar tanto poder sobre la víctima, como estatus social. Este programa de origen Noruego aplicado con éxito en Estados Unidos ha sido utilizado por primera vez en América Latina por Chile en el año 2011; cuenta con el apoyo financiero de la División Ministro Hales, la Dirección Provincial de Educación de Calama y la Columbia Educational Design de Estados Unidos. La implementación del programa Zero ha logrado erradicar un 30% de Bullying en las escuelas calamañas “Pedro Vergara Keller y 21 de Mayo”. Otros investigadores, Bernuz y

Jiménez (2011) de la Universidad de Zaragoza, estudiaron la violencia y delincuencia en la juventud: resultados de un estudio europeo sobre delincuencia y su prevención. Mencionan que en su contexto la situación presupuestaria en el campo de la prevención/control de la violencia y delincuencia juvenil es inestable, impredecible y también insuficiente y añaden que indiscutiblemente, el recorte de fondos públicos en prevención primaria es una decisión que crea y/o contribuye a crear conflictos que habrán de ser resueltos con intervenciones secundarias o terciarias, a su vez mucho menos eficaces y con un coste mucho mayor que el de la inversión pública en la cobertura universal de necesidades. Por otra parte Guzmán (2016) realizó una investigación acerca de la responsabilidad social de la institución educativa ante la violencia escolar y hostigamiento, en Colombia. Plantea que, la institución es responsable al igual que el estado, debido a que la respuesta por parte del gobierno, ante el Bullying, a veces no alcanza. Los Equipos de Orientación Escolar no logran cubrir la demanda y trabajan en una situación precaria. Delimitar la violencia al ámbito escolar significa situarla como la responsable exclusiva y negar que se trate de un fenómeno que la excede y la atraviesa. En Europa, uno de los programas, apoyado desde el área estatal, más utilizado en la actualidad es el mencionado Método KiVa, desarrollado por investigadores en la Universidad de Turku para las escuelas públicas de Finlandia durante el 2007 y 2008. En el 2009 fue financiado por el Ministerio de Educación y se incorporó oficialmente por el Consejo Nacional Finandés, siendo hoy en día Finlandia uno de los países de los que se menciona como Bullying cero. Éste presenta estrategias universales para prevenir situaciones de intimidación y, a su vez, frenar la intimidación en curso. El programa tiene una serie de herramientas para los educadores, lecciones para estudiantes, material de aprendizaje virtual, e indicaciones claras para los miembros de la institución escolar para detener los eventos de intimidación de manera efectiva (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011; Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011). El proyecto, que tiene por objeto prevenir y

controlar el acoso escolar, se puso a prueba por primera vez en 200 escuelas de voluntarios. Dirigido por los profesores Cristina Salmivalli y Elisa Poskiparta, está encaminado al personal de toda la escuela, las familias, los estudiantes y las comunidades locales, como un instrumento educativo que ensalza el respeto y la dignidad, proponiendo sanciones que no sean punitivas ni físicas).

En síntesis el apoyo del estado a los planes parece ser de vital importancia en la prevención del hostigamiento, sin embargo es necesario destacar con la sola ayuda económica y sin la generación de un plan validado y eficiente no es posible una prevención efectiva.

### ***Prevención y medidas punitivas y excluyentes***

La media de la creencia de “Debería haber en la sociedad castigos ejemplares frente a la discriminación” ha sido de 2,68 (siendo 5 totalmente en desacuerdo y 1 totalmente de acuerdo); por ello los docentes prácticamente no están ni de acuerdo, ni en desacuerdo. Igualmente en la media de la afirmación “Ante la primera expresión de discriminación debería haber acciones punitivas sobre el hostigador” ha sido 2,77, lo que nos dice que la mayor parte de los docentes no están ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

Si bien no se han realizado demasiados estudios acerca de las medidas punitivas como influyente en la prevención del Bullying, en general los programas apuntan a tomar medidas preventivas donde no consideran al castigo como una medida útil. El castigo, de acuerdo al conductismo operante es una medida contingente, pero también puede ser preventiva dado que al disminuir la frecuencia de una conducta, disminuiría a posteriori la frecuencia de su aparición. De todas maneras algunos eventos contingentes aversivos, que parecen ser castigos, terminan funcionando como refuerzos ya que en determinados niños, con personalidades reactivas, los castigos – medidas punitivas - generan rebeldía y terminan

aumentando la frecuencia de la conducta agresiva. Por ello se apunta más a medidas reparatorias o educativas. Más aún, y tal como se ha descrito, al ser el Bullying un fenómeno en donde influyen varios factores, es necesario trabajar sobre el sistema y no sobre una conducta individual.

Sin embargo Farrington (1993), entre los primeros estudios al respecto, bajo su investigación de Violencia y Escuela, mencionó que los programas de prevención y medidas punitivas son buenos antídotos contra el Bullying. Debido a que los niños que ejercen de hostigadores en escuela repiten a lo largo de su vida comportamientos de acoso, sea en el ámbito familiar, sea en el laboral entre otros ámbitos. En algunos casos, los hostigadores se convierten en personas violentas o delincuentes; en otros, por lo que seguirán teniendo actitudes de acoso. En lo que hace a las medidas punitivas existen dos enfoques en casos de acoso escolar. El moralista, el cual centra su acción sobre quien practica la agresión y procura que reflexione sobre los aspectos morales de su comportamiento; la meta es infundir los valores morales que la escuela defiende en quienes no los han adquirido todavía; se utilizan métodos como tener una charla con el orientador quien le explica los valores de la escuela, pedir al agresor que describa los hechos ocurridos que van en contra de esos valores y reflexione; de todas maneras, sus padres serán llamados a la escuela para recibir el mensaje “moral” de la conducta de su hijo y la posición que la escuela toma ante ella. Un planteamiento así deja al margen completamente a la víctima (y al resto del sistema) de la resolución de las situaciones. Su efectividad se va a ver muy condicionada por la autoridad moral que sea capaz de transmitir la escuela y del nivel de receptividad del alumnado. Este enfoque no se preocupa por averiguar los motivos que tuvo el agresor/a para actuar, ni busca puntos comunes con éste para discutir y debatir. El segundo enfoque es el legalista o punitivo y fundamenta su potencia esencialmente en las reglamentos y los castigos. Las medidas que se toman son sanciones para después de la clase, permanecer sin recreo, expulsiones, tarea

para la casa, detenciones, procesos judiciales e incluso, si los hechos lo demandan, reclusión en un centro específico. De la misma manera que el enfoque anterior fundamenta sus acciones en la perspectiva del déficit y evalúa el fenómeno del Bullying como una “insuficiencia” que poseen los protagonistas; se trata de un modelo que ubica en los agresores/as el problema, con la consiguiente culpabilización, colaborando con pocas respuestas integradoras de la conducta (Martínez, 2003); no toma en cuenta el sistema y la dinámica de los actores.

La media de la creencia de “La Escuela debe separar a los alumnos indisciplinados para así evitar el hostigamiento entre ellos”, ha sido de 3,99; por ello los docentes están algo en desacuerdo.

Lawrence y Green (2005) indican que, para el manejo del hostigamiento, los docentes prefieren una intervención no física en la resolución del conflicto, y defienden el diálogo. Realmente son similares a las que recomienda el profesorado en formación, prefiriendo el enfrentamiento positivo, como contárselo a padres y profesores o defenderse, antes que el huir y evitar la situación (Nicolaidis y otros, 2002; Benítez y otros, 2005). Varios estudios confirman el punto de vista de los docentes. Según Martínez y Pérez (2005) históricamente han cambiado las formas en las cuales se trata de corregir las conductas indisciplinadas de los “alumnos problema”. Durante muchos años una de estas formas era el castigo físico en el ámbito escolar proporcionado por los mismos docentes, aunque en la actualidad estos castigos están prohibidos. Otra de las formas que ha usado el sistema educacional es la expulsión frente de los alumnos con conductas indisciplinadas, agresivas, violentas. Para Martínez y Pérez (2005) estas formas de castigo sólo ocultan el comportamiento problema, y no dan una respuesta eficiente. Los autores proponen un esquema para la eliminación de la indisciplina incorporando una serie de pasos que en su conjunto conforman un mecanismo de intervención, empezando por el análisis de la situación; luego se propone, fundamentar

teóricamente la intervención a realizar y planificar a corto, mediano y largo plazo; buscar la implicación de toda la comunidad educativa, promover la convivencia utilizando los medios disponibles, estudiar cada caso con una atención personal teniendo en cuenta la singularidad de cada estudiante y por último evaluar la intervención realizada. A partir del esquema expuesto anteriormente Martínez y Pérez (2005) sugieren reforzar las conductas adecuadas evidenciadas por el plantel escolar y trabajar conjuntamente con la familia de los alumnos involucrados. Según Pérez Rubio y Butti (2005) una de las causas de la deserción escolar son los mecanismos de concentración o aislamiento de los alumnos “problemáticos”, lo cual favorece una actitud estigmatizadora de los mismos. Este tipo de práctica, según Fernández (1996), es parte de una dinámica institucional regresiva, con una marcada pérdida de la capacidad institucional para evaluar situaciones, determinar necesidades y problemas, predominando el prejuicio sobre el juicio.

### ***Prevención y responsabilidad de los padres***

Finalmente, en cuanto a la afirmación de que “Corresponde a los padres tomar las medidas preventivas ante una conducta de hostigamiento”, la media es de 1,96, los docentes están algo de acuerdo.

Cassidy (2009), Idsoe et al. (2008), James et al. (2008), Ortega y Córdova (2010) y Stephenson y Smith (2008), en sus estudios han observado que los docentes consideran que la escuela posee un papel secundario en la explicación causal del hostigamiento, atribuyendo la responsabilidad a otros actores, lo cual también incide en limitar las posibles soluciones y en especial a que las relaciones de los docentes con dichos actores sean conflictivas. Para Valdez Cuervo et al. (2014) resulta sumamente preocupante que algunas de las creencias de los docentes no les permiten visualizar el papel de la escuela —y en particular de sus propias prácticas— en la explicación de este fenómeno; a la vez que provocan un desplazamiento de

su responsabilidad en la prevención de este problema y una visión reducida de sus posibilidades de acción como agentes educativos. Según este investigador, los docentes atribuyen externamente las responsabilidades de resolver el hostigamiento e incluyen a directores escolares, profesionales especializados (orientadores o psicólogos) y padres de familia como pilares de la solución. Por su parte Allen (2010) y James et al., (2008), entre los factores más destacados es la carencia de habilidades de los profesores para el manejo del fenómeno y en su falta de compromiso en la resolución de situaciones fuera del ámbito estrictamente académico.

Es importante destacar que, desde muchos de los enfoques la familia tiene una importancia esencial en la conducta social del niño asociada al Bullying. Bandura (1982) en el modelado de la conducta del infante; Steinberg y Morris (2001) se enfocan en la influencia de los patrones de ligazón comunicación positiva y abierta emparentados con la aprobación social. Habermas (1987; 1989), en el estilo de interacciones y Fernández (1999), en constituirse en el primer escenario donde, como primer sistema de socialización, donde el niño incorpora reglas de comportamiento y de convivencia. Sin embargo, asignar la mayor parte de responsabilidad a la familia, sería tomar al fenómeno de manera parcial. Así deja de tenerse en cuenta la importancia no sólo de los otros actores sino del sistema en sí mismo.

En cuanto a la responsabilidad de los docentes, Yoon y Kerber (2003) plantean que cuanto mayor sea la percepción de gravedad del problema por parte de los mismos, y más positiva la autopercepción de su propia capacidad (Yoon, 2004) mayor será la tendencia a actuar de los maestros para erradicarlo y prevenirlo. En el estudio de Yoon (2004) demostró que los profesores de primaria que poseían un alto grado de autoeficacia y empatía tenían una mayor probabilidad de intervenir sobre el problema.

López de Lerida (2008) propone involucrar tanto a los padres del hostigador o el hostigado como los maestros. Sugiere estrategias para favorecer la relación familia-escuela,

donde tanto padres como profesores deben trabajar en equipo e involucrarse en la solución del problema. Las intervenciones realizadas sólo desde el nivel familiar no tienen el impacto suficiente como para detener las situaciones de hostigamiento en el contexto escolar. Por otra parte, Alcalay, Milicic y Torretti (2005) afirman que hay una tendencia al momento de presentarse una dificultad en relación a los estudiantes, en la cual el sistema familiar y escolar se inculpan mutuamente, realizando una atribución cruzada. Es más, desde el punto de vista de las familias, la mayor parte no califican dentro de sus competencias la convivencia en la escuela de sus hijos/as (Cangas et al., 2007). Estas actitudes tienden a intensificar el problema. Como se ha estado describiendo en todo este estudio, la vasta literatura asociada al Bullying comprende al mismo como un fenómeno complejo multifactorial. Gran cantidad de intervenciones han demostrado efectividad en su objetivo de disminuir el Bullying, en donde se han tenido en cuenta tanto el contexto educacional donde se manifiesta este tipo de acoso como el contexto familiar de los implicados (Cerezo, 2001, Griffin y Gross, 2004; Olweus, 2001). Intervenir sobre uno solo de estos factores resultaría poco eficaz e insuficiente para cumplir los objetivos previstos para la mayoría de intervenciones eficaces actuales (López de Lerida, 2008).

En conclusión, el compromiso de los docentes en la prevención del hostigamiento de pares es importante para el diagnóstico del fenómeno, el diseño, implementación de medidas, y para la evaluación de la acción realizada. Los programas de prevención ecológicos, modelo que se centra fundamentalmente en los sentimientos de los sujetos, y en el trabajo integrado de todos los estratos, han resultado más poderosos que otras medidas más relacionadas a lo punitivo, o individuales, porque han impulsado la formación del profesorado, además de fomentar la participación de toda la comunidad educativa (Ortega, 2008).

### **7.2.3 Creencias docentes acerca de las medidas contingentes.**

Con relación a las medidas contingentes, según Alfaro et al. (2010), Nesdale y Pickering (2006) y Ochoa y Peiró (2010) los docentes suelen reportar limitaciones para el manejo de situaciones de violencia en la escuela y alegan no conocer métodos efectivos para abordar y resolver dichas situaciones. Los datos de campo realizado sobre creencias docentes acerca de las medidas contingentes se han cotejado los datos con estudios precedentes.

#### ***Reubicación de los hostigados.***

En cuanto a la afirmación de que “los alumnos que han vivido situaciones de violencia o burlas deberían ser reubicados en un ámbito diferente en las escuelas para evitar nuevos incidentes”, la media es de 4.08, los docentes están algo en desacuerdo. También, en cuanto a la afirmación de que “Se debe buscar otra escuela para que el hostigado pueda comenzar nuevamente desde cero”, la media es de 4.10, y los docentes están algo en desacuerdo.

Ya se ha descrito largamente la limitada influencia de las medidas que se apoyan sobre una sola de las variables sin tener en cuenta el sistema. Por otra parte, como ya ha señalado, desde un punto de vista sistémico, es muy probable que este niño opere con patrones donde se pueda repetir su rol y los roles complementario. También la implicancia que tiene para el resto del sistema, dado que en el entorno donde la víctima ya no está es altamente probable, por el funcionamiento mismo de este sistema, que se busque otra víctima para repetir la dinámica. La realidad de que la asistencia al colegio sea obligada y que implique inevitablemente integrar un grupo, incrementa la incomodidad experimentada por quien sufre el acoso de sus compañeros. Conjuntamente son las víctimas y no los hostigadores, los estudiantes a los que se les acostumbra cambiar de colegio o instituto para evadir el Bullying, razón por la cual el agresor continúa en el mismo centro y puede

prolongar sus abusos contra otro estudiante (Chancha Ayala, Solano & Damasco, 2015). La posible solución para unos (hostigados) es un problema para otros que tal vez eran sólo observadores y de esta manera el agresor se conserva impune dentro del mismo espacio educativo (Tufiño Herrera, 2015).

### ***Exclusión de hostigadores.***

En cuanto a la afirmación de que “Se debe expulsar de la escuela a los chicos que hostigan a sus pares”, la media es de 3,95, por lo cual los docentes están algo en desacuerdo, se ha explicado también largamente las limitaciones de las medidas puramente punitivas y el hecho de no tener en cuenta la dinámica del sistema.

Estudios recientes muestran que el actual enfoque punitivo de la intimidación, en forma de políticas de tolerancia cero, es ineficaz para reducir la intimidación y la violencia escolar. De acuerdo a Theixos & Borgwald (2013), a pesar de este descubrimiento significativo, la legislación anti-intimidación está aumentando; los autores argumentan que estas políticas no sólo son ineficaces, sino que también son injustas, dañinas y estigmatizantes. En sus trabajos señalan que estudios específicos sobre la eficacia de las suspensiones y expulsiones en la reducción de la violencia escolar concluyen que las políticas de tolerancia cero han tenido poco o ningún impacto en la disminución de la violencia escolar en general; abogan por un enfoque más amplio de la integración de los programas de intimidación que incluye a las víctimas y victimarios.

La mayor parte de las instituciones escolares poseen una reacción tardía y con poca eficacia. De acuerdo a la opinión del propio alumnado, solo el 55.7% de los docentes intervienen en los problemas. La respuesta suele residir en atribuir un castigo tal como abrir un expediente (18%), expulsar de clase (6.6%) o/y expulsar del colegio durante varios días (6.6%); no se encuentran registros de intervenciones, que busquen la restauración, ni la

aplicación de tareas educativas y/o terapéuticas (Cerezo Ramírez & Sánchez de la Casa, 2013)

Según Edmondson y Zeman (2011) la legislación de Estados Unidos incluye para las escuelas inseguras la opción de transferir a un alumno si este es “persistentemente peligroso” o si el estudiante fue víctima de violencia, incluido el Bullying. Recientemente la legislación federal (H.R. 5184 and H.R. 2262) requiere que los estados recopilen e informen incidentes de acoso escolar, que los planes para abordar la intimidación sean incluidos en los códigos de conducta de los estudiantes, que las escuelas distribuya públicamente los códigos de conducta y que haya un procedimiento de queja claramente establecido sobre comportamientos sospechosos de intimidación.

Para concluir y como dato llamativo, además, estudios como el de Christopher Sharpe (2011) evidencian que a la hora de tomar medidas punitivas hay también un efecto de sesgo del género en la escala de castigo para el género del acosador, indicó que los participantes de la investigación deseaban un castigo más leve para las mujeres independientemente del género de la víctima. Los resultados de este estudio sugieren que el aumento de la conciencia de la gravedad del acoso sin importar el género del acosador es importante.

### ***Resolución de los problemas de los pares por sí mismos.***

En cuanto a la afirmación de que “Los niños deben resolver sus problemas entre ellos”, la media es de 3,59 por lo cual los docentes están algo en desacuerdo.

Se ha explicado que el Bullying no debe ser comprendido como una problemática entre dos personas, sino en un todo, en el cual se encuentra la tríada que reúne a los testigos, espectadores o "bystanders", quienes dan poder al hostigador (Trautmann ,2008) y la comunidad completa con sus valores. También que la forma de abordar este problema se debe hacer desde una mirada de totalidad, sistémica y multidisciplinaria, comprendiendo a la

escuela con los subsistemas (empleados, maestros, estudiantes, entorno familiar, ambiente del colegio, sociedad, mundo de los adultos). Se ha expuesto por que el Bullying en el ser humano no es una manifestación individual sino social (Requena, 2003). Según sus estudios es un comportamiento modelado culturalmente, fortalecido, estimulado y sostenido por el contexto sociocultural. Subraya el autor que entre los agentes socializadores que originan y forman la agresión está el sistema familia. Cotidianamente se advierte cómo madres y padres perjudican tanto de manera física como psicológica a sus hijos, impulsando en las futuras personas la agresividad. Lo que en inicio se consideraba que eran la víctima y el victimario, hoy es claro que además son copartícipes de esta dinámica los espectadores, testigos directos quienes observan el hecho, y los indirectos, que son el personal no docente, las autoridades de la escuela, la familia y la sociedad entera. Consiguientemente, la solución no se encuentra dirigida a una o dos personas en particular, sino que debe implicar a la comunidad entera (Trautmann, 2008).

Por otra parte y focalizando en la diada Hostigador - Hostigado en sí misma, los estudios realizados sobre las creencias de los docentes con relación al Bullying (Harwood y Copfer, 2011, Naylor et al., 2006) demostraron que éstas se definen, entre otros elementos, por no prestar atención a las diferencias de poder entre el hostigador y la víctima como parte de la naturaleza de este fenómeno, así como la presencia de hostigamiento indirecto, la intención del hostigador de causar daño y el carácter continuo del fenómeno; por esta razón en muchas ocasiones suponen que la víctima puede resolver por sí sola dicha situación (Valdés Cuervo, Estévez Nenninger, Manig Valenzuela, 2014), lo cual, cuando operan, más que solucionar la problemática tienden a aumentar aún más las diferencias de poder.

### *Medidas punitivas a las figuras parentales*

En cuanto a la afirmación de que la ley debería penar de alguna manera a los padres de los hostigadores la media es de 3,44, por lo cual los docentes están algo en desacuerdo.

Es necesario señalar que existen diferencias si se operara desde lo ético y legal o desde lo pragmático. Desde el punto de vista ético y legal, el nacimiento de un hijo genera para los padres compromisos y responsabilidades del orden de lo moral, económico y educativo, procedentes de la obligación de solidaridad e interdependencia familiar. Tal calidad les asigna el deber jurídico determinado de vigilancia y educación del hijo menor de edad, que obtiene relevancia mayor frente al contexto de acoso escolar, ya que pone en juego la dignidad humana y otros derechos de los menores de edad participantes. Surge, entonces, la responsabilidad civil de los padres de carácter subjetiva y extracontractual por el hecho ajeno al fracasar en el cumplimiento de las obligaciones parentales; o sea, los progenitores responden por el hecho dañoso originado por el hijo acosador menor de edad, y se fundamenta en la presunción de culpa por realizar una mala vigilancia o en la culpa probada por instrucción deficiente. Los padres tienen el deber solidario de responder por el hijo, en razón del vínculo de parentesco o filiación que los acopla y del que emana la patria potestad, autoridad parental y la custodia, que involucra el deber de educar, aconsejar y vigilarlo. El ejercicio de estas facultades realizado deficientemente produce derivaciones familiares, sociales y jurídicas, como la responsabilidad civil extracontractual por el hecho ajeno, que es el daño que causa el hijo directamente responsable (menor de edad, persona que estando bajo el cuidado del otro, causa daño a un tercero), por quien deben responder los padres como civilmente responsables (Estrada Jaramillo, Pérez Rendón, Saldarriaga Vanegas, Herrera Castañeda & Díaz Hurtado, 2012). Raymond (2005) expresa que en los últimos años ha habido un raudal de leyes que castigan a los padres por las transgresiones de sus hijos. Estas leyes de compromiso parental se basan en la presunción de que los padres de niños que

ofendidos no han aceptado su compromiso y que pueden ser apremiados a hacerlo por medio de la imposición de órdenes judiciales y ordenanzas financieras. Desde lo pragmático, este autor examinó la eficacia de castigar a los progenitores por los crímenes de sus hijos, considerando si las leyes de responsabilidad parental son una manera eficiente de abordar los actos de violencia y la delincuencia juvenil o si deberían adoptarse políticas que fortalezcan la familia y mejoren las habilidades de los padres como estrategias para prevenir la conducta delictiva de menores. Según este autor la conclusión arribada es que las medidas punitivas utilizadas para tratar a jóvenes delincuentes y sus familias camuflan la falta de voluntad del Estado de mantener una infraestructura social que proporcione a los padres el apoyo, los recursos y los servicios que necesitan para cuidar a sus hijos. Las leyes de responsabilidad simplifican excesivamente el complejo vínculo entre delincuencia y paternidad, en un esfuerzo reduccionista para culpar a los padres por los errores de sus hijos.

### **7.3. Relaciones entre las dimensiones de la escala**

Finalmente hemos observado que en los resultados existe una co dependencia entre las tres dimensiones de las creencias de los docentes acerca del Bullying. Las creencias sobre las causas están directamente asociadas al tipo de medidas tanto preventivas como contingentes. Por ello se deduce que el hecho de modificar las creencias acerca de los factores causales incidirá en forma significativa en las medidas ante el Bullying.

### **7.4. Diferencias en las tres dimensiones según el sexo, la edad y los años de experiencia de los docentes**

Es interesante señalar, en primer lugar, que en la encuesta las mujeres están más en desacuerdo que los hombres en cuanto a las afirmaciones de las medidas preventivas al obtener mayores puntajes. Las medidas se refieren a la participación del Estado para

subsidiar, la implementación de castigos ejemplares, acciones punitivas frente a la discriminación, la separación de los alumnos indisciplinados, la atribución a los padres de implementar medidas preventivas. La mayoría de las afirmaciones tienen que ver con acciones punitivas, que en realidad, también son contingentes. De todas maneras este estudio es de tipo cuantitativo centrado en las afirmaciones en general y no nos permite comprender las causas del desacuerdo con las medidas. En segundo lugar no se han encontrado diferencias según el sexo con la Causas y las Medidas Contingentes.

Con respecto a la edad, hay relaciones significativas, positivas y con fuerza baja con las Causas, pero no con las Medidas Contingentes y las Medidas Preventivas. Esto implica que a mayor edad de los docentes, mayores puntajes en la dimensión "Causas", lo que significaría que estarían menos de acuerdo en que las familias de padres separados, ensambladas o numerosas como factores causales y como se ha observado un significativo número de estudios contradice esto. Además en que el hostigamiento de pares se debe a la falta de valores transmitidos desde el preescolar, también la bibliografía se expresa en otro sentido, ergo no parecen ser docentes que se adaptarían más fácilmente a programas preventivos en los primeros años de escuela. Como se ha visto tampoco en que los alumnos competitivos en la actividad deportiva son más propensos al fenómeno del hostigamiento y la bibliografía en general aporta otros puntos de vista.

En cuanto a los años de experiencia, se observan relaciones significativas, negativas y de fuerza baja con las Medidas contingentes, pero no hay relaciones con las Causas y las Medidas preventivas. Esto implicaría que si bien los docentes en general están algo en desacuerdo, los de mayor experiencia son los que están más de acuerdo con las medidas contingentes del cuestionario: la reubicación o cambio de los hostigados, en que los niños resuelvan los problemas entre ellos, en que la ley debería penar de alguna manera a los padres de los hostigadores. Como se ha explicado los estudios precedentes no coinciden en general

con estas afirmaciones. Posiblemente estos no consideren la dimensión sistémica del fenómeno y operen sobre factores aislados.

## Capítulo 8.

### Conclusiones y recomendaciones

#### 8.1. La violencia y el hostigamiento de pares

En cuanto a la violencia en la escuela en general, se debe recalcar la importancia de las definiciones abarcativas y sistémicas y destacar entre los factores (no precisados en forma más específica luego en la encuesta de creencias como preventivo) del clima escolar para el desarrollo de una convivencia constructiva. Es necesaria la construcción de una convivencia pacífica desde el inicio de la formación de los niños. Ello está directamente relacionado con los factores protectores (Duarte, 2005). También que los abordajes de la violencia, desde un enfoque cognitivo y sistémico de la convivencia, deben enfatizar la interacción de tres subsistemas de vínculos interpersonales: el de los adultos responsables de la actividad, el del profesorado como subsistema en sí mismo, y el subsistema de pares como agentes socializadores, con jerarquías de poder con o sin equilibrio y constructores de actitudes constructivas u hostiles (Ortega y Mora-Merchán, 1996). Igualmente sucede en el fenómeno Bullying, con una dinámica cognitivo y sistémica, participación directa o indirecta de diferentes actores, como ser pares, maestros, directivos, familiares y sociedad constituyendo una dinámica compleja.

#### 8.2. Estudio de las creencias docentes

Es de fundamental señalar que, si bien los docentes no son los únicos actores, a través de ellos suelen operarse las modificaciones más importantes en la dinámica del Bullying. En función de su evaluación de la realidad los docentes se manejan con premisas que muchas veces no están basadas en datos objetivos sino en su propia experiencia subjetiva, sus interpretaciones del fenómeno y las de sus referentes, en general subjetivos; por ello las creencias que los docentes poseen acerca del Bullying resultan significativamente pertinentes

en la fundamentación de las estrategias utilizadas para organizar y monitorear el trabajo de los alumnos, promover la convivencia y reaccionar ante las conductas, en este caso de violencia escolar. A través de sus creencias y conductas, los docentes actúan desde sus propios esquemas cognitivos, que muchas veces no son funcionales para resolver los problemas de la violencia. Es más, muchas veces los inducen o refuerzan. Por ello el valor de actuar sobre y a través de ellos, y de las creencias que motivan sus conductas, como ejecutores esenciales del cambio, que debe generarse en todos los estratos del sistema Bullying.

En una segunda instancia, luego de realizado el análisis interjueces de noventa ítems, la reducción, en primer lugar a treinta ítems, finalmente a quince, cinco por cada dimensión, su análisis descriptivo, se han discutido los resultados de cada una de las afirmaciones / creencias de los docentes.

### **8.2.1. Estudio de las creencias docentes sobre las causas**

Entre las conclusiones y recomendaciones más importantes:

Si bien los docentes no consideran importante las familias de padres separados, ensambladas o numerosas como factores causales, un significativo número de estudios contradice esto. Sugieren en general que en este tipo de familias suele ser más frecuente una dinámica que favorece la disfuncionalidad y por ello puede constituirse como factor causal. Es posible, a modo de conjetura, que en dichas familias, haya mayor posibilidad de coaliciones, triangulaciones, alteraciones en la permeabilidad del sistema en cuanto a la entrada y salida de miembros, en la flexibilidad, en la falta de uniformidad de valores, en la cohesión limitada o exagerada, en el ajuste de reglas y de reglas para crear reglas, lo cual puede llevar a conductas sintomáticas.

Para completar estas ideas, si bien excede los alcances de este texto, se puede agregar que la familia muestra modelos de acción dentro de sí misma y en su conducta con la sociedad; así, modela y enseña el manejo de emociones e intercambios afectivos agradables y desagradables, el uso del poder, las habilidades sociales, el manejo de conflictos y solución de problemas, especialmente entre pares (hermanos, luego compañeros de escuela), el afrontamiento de estresores y crisis y aporta recursos (afecto, dinero, tiempo, información, reconocimiento). También es fundamental en la formación de la autoestima del niño. Por esto sería adecuado realizar estudios más específicos de la dinámica familiar y su relación con el Bullying, además de evaluar la tipología en sí misma. Aunque, el conocimiento de las tipologías por sí solo no alcanza, nos puede guiar hacia quienes son potencialmente más vulnerables para actuar en consecuencia.

Si bien los docentes, entre los factores causales, están ligeramente en desacuerdo en que el hostigamiento de pares se debe a la falta de valores transmitidos desde el preescolar, también la bibliografía se expresa en otro sentido. Queremos marcar como valiosos los aportes de la Psicología positiva o de la salud (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), en cuanto, no sólo la visión de los factores causales, sino también preventivos. Retomando la idea de la construcción del clima escolar, no todos los cambios deben realizarse desde los principios del modelo médico de enfermedad; en el mismo se apunta a curar la dolencia (dejar de estar mal) en vez de crear un ámbito saludable (aprender a estar bien). La salud no es sólo la mera ausencia de enfermedad. El hecho de dejar de estar enfermo (estar mal) no garantiza que se esté sano (aprender a estar bien). Este enfoque fomenta la mejora de la calidad de vida a través del aprendizaje de valores y el desarrollo de las fortalezas de los niños y adultos. Se considera de suma trascendencia la creación de condiciones para la creación de un sistema de participación social racional, colaborativo y solidario, donde

primen la responsabilidad, la generosidad y la justicia articulado en las distintas etapas del ciclo educativo.

En cuanto al factor causal “los alumnos competitivos en la actividad deportiva son más propensos al fenómeno del hostigamiento”, los docentes están algo en desacuerdo; como lo expresamos, la bibliografía en general aporta otros puntos de vista. Como describimos en el estudio el Bullying se instala y se sustenta en el contexto de relaciones competitivas e individualistas, como las que suelen darse en la competencia deportiva. Por el carácter práctico de las clases de educación física y la mayor libertad de acción consecuente, existen interacciones más espontáneas de los niños; también se manifiestan en forma más evidente las relaciones de poder entre docente y alumno, y entre alumno y alumno. En estos espacios, mal manejados, se pueden crear situaciones de discriminación hacia los menos habilidosos, incluso por los docentes. Sin embargo, y visto como una oportunidad, según algunos autores, es en estas clases donde se pueden promover los valores de respeto y colaboración (Gil, de los Fayos, 2007). Así, es de vital importancia proponer estudios en pos de analizar en detalle las clases de educación física para generar recursos en pos de una mejor convivencia y por ende para la prevención del hostigamiento.

Para concluir con los factores causales se puede agregar otros que la bibliografía destaca: medios de comunicación, habilidades sociales, estrategias de afrontamiento en general, autoestima, características de personalidad de los actores, rol fundamental de los testigos. Es menester expresar, que más allá de este enfoque existen otros modelos (por ejemplo el psicodinámico y el humanístico existencial), que podrían generar aportes significativos en la causalidad, pero que no se han descripto por focalizarse este trabajo en el marco teórico cognitivo sistémico.

### **8.2.2. Estudio de las creencias docentes sobre las medidas preventivas.**

Entre las conclusiones y recomendaciones más importantes:

Se considera como substancial la intervención del Estado en subsidiar programas (los docentes están ni de acuerdo ni en desacuerdo). Sin embargo, aunque parezca obvio, no todo programa subsidiado va a ser exitoso. Sí, aquellos que partieron de investigaciones con evidencia pragmática, como los que ya hemos desarrollado, el método de Olweus, categorizado como programa “Blueprint” en Estados Unidos, (que trabaja sobre el ambiente escolar, la puesta de límites comunitarios, las sanciones no punitivas, y el establecimiento de roles positivos); el Proyecto Sheffield (desarrollado en la universidad homónima); el “Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar” (SAVE); el “Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar” ; también el “Programa Zero”, de origen noruego aplicado con éxito en Estados Unidos y en Chile; el Método KiVa (capacitación de educadores, lecciones para estudiantes, material de aprendizaje virtual, e indicaciones claras para los miembros de la institución escolar) desarrollado por investigadores en la Universidad de Turku para escuelas públicas de Finlandia durante el 2007 y 2008. Además es importante que el programa se ajuste a la población, sus características, su cultura, los valores, nivel económico, que justifican la necesidad de estudios específicos más precisos.

En cuanto a las acciones punitivas y castigos ejemplares frente a la discriminación, como medida preventiva (y contingente a la vez) los docentes no están de acuerdo ni en desacuerdo. Hemos descrito que los programas efectivos no consideran al castigo como una herramienta útil. Dichos enfoques ubican en el agresor el problema, uno sólo de los actores, con la consiguiente culpabilización, colaborando con pocas respuestas integradoras de la conducta (Martínez, 2003). No toman en cuenta el sistema y la dinámica de sus miembros. En cuanto a separar a los alumnos indisciplinados como medida preventiva, los docentes están algo en desacuerdo: “muerto el perro, se acabó la rabia”. Esto es erróneo en este contexto

dado que en vez de desarrollar conductas de convivencia positiva se centran en excluir lo negativo, no garantizando el bienestar posterior, ergo en la construcción de la convivencia sana. El aislamiento de los alumnos “problemáticos”, favorece una actitud estigmatizadora de los mismos. Otra vez, "La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades" (OMS, 1948, Moreno, 2008). Además, al suprimir una parte del sistema, ante la pérdida del equilibrio, según el modelo sistémico, otros miembros tienden a reproducir la conducta del miembro excluido para recuperar la estabilidad u homeostasis sin que cambien las reglas: es decir se producen cambios para no cambiar y en definitiva el sistema se mantiene en un estado estacionario que linda con la rigidez. Según el modelo sistémico a esto se denomina “Cambio 1”. Es importante el cambio de la dinámica (el cambio de la manera de cambiar). Es la desestructuración de una organización que cambia sus reglas y funciones, que se transforma en otro sistema para no volver a ser aquel que era. No pierde su identidad, pero cambia tanto su estructura como su dinámica. A esto se denomina “Cambio 2”. Para ello debería focalizarse en la organización desde el inicio (jardín y preescolar), la participación en el cambio de todos los subsistemas involucrados, el diálogo, la resolución pacífica de conflictos, la reparación en vez de castigo, el mejoramiento del clima escolar y otras medidas constructivas, que no son más de lo mismo y que como se ha ido explicando, promueven la mayoría de los programas exitosos.

Por otra parte, en cuanto a la afirmación asignar a los padres y madres la responsabilidad de tomar ellos las medidas preventivas de conductas de hostigamiento, los docentes están algo de acuerdo. Cabe acotar que nuevamente se tiende a atribuir externamente tanto la causa como la prevención, contrariamente a lo que dicen la mayoría de los estudios. Se sugiere entonces estrategias para favorecer la relación familia-escuela, donde tanto las figuras parentales como profesores y el resto de los actores deben trabajar, como

venimos repitiendo, en equipo e involucrarse en la solución del problema y los programas de prevención ecológicos, modelo centrado fundamentalmente en los sentimientos de los sujetos, y en el trabajo integrado de todos los estratos, han resultado más poderosos (Ortega, 2008).

### **8.2.3. Estudio de las creencias docentes sobre las medidas contingentes.**

Entre las conclusiones y recomendaciones más importantes:

Los docentes están algo en desacuerdo en la reubicación o cambio de los hostigados. Coincide con la bibliografía. La posible solución para unos, hostigados, no es tal porque se tiende a repetir el rol en otros sistemas; se transforma en un problema para otros que tal vez eran sólo observadores y ahora pueden pasar a ser los hostigados. El agresor conserva su rol dentro del mismo espacio educativo, donde continúa la dinámica con otra víctima y el resto de los participantes la complementan. Como ya describimos ut supra, no son útiles las exclusiones de hostigadores.

Tampoco que los niños / niñas resuelvan los problemas entre ellos (los docentes están algo en desacuerdo); es lo que han venido intentando hacer y el resultado ha sido fallido; por más que formalmente se busque hacerlo, en la comunicación informal la dinámica sigue siendo la misma. También existe una diferencia de poder entre hostigador y hostigado (Harwood y Copfer, 2011, Naylor et al., 2006), que reaparece cuando tratan de resolver entre ellos; y otra vez más, se espera que los niños resuelvan dentro de su subsistema, un problema que involucra otros subsistemas y al sistema como conjunto.

Finalmente los docentes están algo en desacuerdo con la afirmación de que la ley debería penar de alguna manera a los padres o madres de los hostigadores. Las leyes de responsabilidad simplifican excesivamente el complejo vínculo entre delincuencia y

paternidad, en un esfuerzo reduccionista para culpar a los padres por los errores de sus hijos. Por otra parte, castigar a los padres es una manera de evitar hacerse cargo de educarlos y tal como venimos enunciando, el castigo en sí mismo, no da recursos de convivencia pacífica y constructiva.

### **8.3 Relaciones entre las dimensiones de la escala**

Como se ha señalado en la discusión, en los resultados existe una co dependencia entre las tres dimensiones de las creencias de los docentes acerca del Bullying. Se ha marcado que las creencias sobre las causas están directamente asociadas al tipo de medidas tanto preventivas como contingentes.

De acuerdo a esto, el solo hecho de tomar medidas preventivas o contingentes sin el conocimiento de las causas del fenómeno, es demasiado mecánico; además la información responsable acerca de los orígenes del fenómeno incidirá en las acciones con docentes más motivados. A partir de esto se podría agregar que el hecho de actuar sobre las tres dimensiones en cuanto a la concientización de los docentes, ya sea en forma teórica como en talleres permitirá un fuerte cambio actitudinal. Por ello se hace necesario introducir en los currículos, tanto de formación inicial como del primario y secundario, módulos donde se capacite para prevenir y actuar sobre la violencia escolar y en especial la violencia entre pares. A ello es necesario agregar también la formación continua del docente como requisito fundamental.

Sin embargo también se considera, a través de todo lo expresado en este trabajo, que la labor en creencias debe ser desarrollada con coherencia y con mensajes sinérgicos sobre todos los estratos tanto educativos (directivos), familiares, sociales por medio de programas integrales tales como los que hemos nombrado, ajustados a la cultura de nuestro contexto.

#### **8.4. Diferencias en las tres dimensiones según el sexo, la edad y los años de experiencia de los docentes**

En cuanto a que las mujeres han obtenido puntajes más altos (más en desacuerdo) con relación a las medidas preventivas, para concluir acerca de la motivación de las respuestas, debería realizarse otro estudio que permita ahondar sobre ello. Al momento se considera interesante, pero sólo un dato descriptivo, sobre el cual falta información para hacer inferencias. Por otra parte, no se han encontrado diferencias según el sexo con la Causas y las Medidas Contingentes.

Con respecto a la edad, los docentes mayores tienen mayores puntajes en la dimensión "Causas", están menos de acuerdo en que las familias de padres separados, ensambladas o numerosas son factores causales del Bullying, en contra de los que dicen los estudios precedentes. Además no concuerdan en que el hostigamiento de pares se debe a la falta de valores transmitidos desde el preescolar, por lo cual podrías no adaptarse a programas preventivos en los primeros años de escuela. Lo mismo con relación a la competencia deportiva.

En cuanto a los años de experiencia, si bien los docentes en general están algo en desacuerdo, los de mayor experiencia son los que están más de acuerdo con las medidas contingentes del cuestionario: reubicación o cambio de los hostigados, resolución de los problemas solo entre los mismos niños, penas a los padres de los hostigadores. Los estudios precedentes no coinciden en general con estas afirmaciones. Posiblemente estos docentes no consideren la dimensión sistémica del fenómeno y operen sobre factores aislados, ni consideren que los métodos punitivos excluyen del problema y de la solución a otros actores y apuntar a eliminar la violencia pero no a crear formas alternativas de convivencia saludable, pacífica y constructiva.

### **8.5. Limitaciones principales de la investigación**

Todo proyecto tiene puntos fuertes y débiles. Se considera de importancia el señalamiento de estos últimos de manera que sea posible su corrección en estudios posteriores. Si bien algunas limitaciones pudieron anticiparse otras han sido detectadas a la luz de los resultados.

Entre los aspectos principales a mejorar, si bien se ha cumplido con los objetivos del estudio, algunos aspectos podrían ser considerados también entre los factores causales para ser incluidos en el cuestionario. Si bien se ha trabajado sobre el valor de la convivencia, la transmisión de valores, el desarrollo de la comunicación constructiva, en función de lo desarrollado en el marco teórico, podría hacerse más énfasis en forma explícita en lo que hace al clima escolar.

En el análisis interjueces existen ítems que pueden ser estimados tanto medidas preventivas como contingentes. Por ejemplo: “Ante la primera expresión de discriminación debería haber acciones punitivas sobre el hostigador” es considerada preventiva por los jueces y parece en realidad contingente ya que es un castigo como consecuencia de una acción de hostigamiento. De todas maneras y a los fines prácticos de la encuesta se los incluyó en distintos grupos.

Si bien hay diferentes enfoques de la violencia y el Bullying, y sobre la base de la dinámica descrita por la mayoría de los autores, se eligió el cognitivo sistémico; este modelo por un lado, desde lo cognitivo facilita la comprensión de las creencias, sistema de actitudes semi-organizadas que afectan implícitamente el comportamiento, las relaciones entre las personas y sus actitudes hacia la vida; desde lo sistémico permite integrar el contexto, ya que los fenómenos, y el Bullying como tal, se dan contextualmente; también por la posibilidad de evaluación empírica del mismo. Sin embargo a los fines de profundizar el estudio se

considera la conveniencia de integrar aportes de otros enfoques (psicodinámico, humanístico).

Se puede agregar también, que la población de referencia posee características locales que la hacen diferente en cuanto a factores causales, medidas preventivas y contingentes y las creencias al respecto. Se ha comparado la muestra con estudios, en diferentes culturas. Los mismos no sólo han sido validados, sino algunos de ellos categorizados en Estados Unidos como programas “Blueprint” (como se ha explicado, por lograr efectos positivos objetivos y mensurables luego de un año en un número relevante de individuos y han sido efectivos, al menos, en otro lugar diferente al que se aplicó en la primera vez). Así y todo es posible que ciertas comparaciones con referencias de otras realidades y culturas puedan afectar la confiabilidad.

Por otra parte, se considera importante profundizar en estudios de la dinámica familiar más allá de las tipologías, como así también de la dinámica de los pares del aula y de las relaciones directivos / docentes, docentes / docentes, docentes / alumnos, docentes / directivos / familia.

Finalmente se considera que es posible que existan algunas limitaciones propias de los instrumentos utilizados, el método de toma y análisis de la información, a pesar de todas las previsiones que se realizaron.

A modo de cierre:

La escuela, como agente de socialización es de fundamental importancia en la formación saludable de la convivencia en los niños y tiene además un rol esencial en la solución pacífica y saludable de conflictos. Los establecimientos educativos deben entonces actuar en forma integrada con todos los medios y desde todos los ámbitos posibles. Es indispensable trabajar orgánicamente sobre todos los factores que generan el Bullying y en especial en forma preventiva en la transmisión de valores y conformación de actitudes

democráticas. Todo esto en conjunción con la familia, que de alguna forma complementa la labor del colegio; también la familia se constituye como el espacio fundamental para la formación de modelos, normas, valores y estilos de comunicación para insertarse constructivamente en la sociedad. A su vez los medios masivos de comunicación ejercen un rol activo en la transmisión de conocimientos y valores, para generar códigos éticos (o no) de convivencia y no consideramos que deban ser dejados a su libre albedrío. La responsabilidad de formar comportamientos cívicos es compartida entonces por la familia, la escuela y el Estado y por qué no, por los investigadores que estudian el fenómeno, que también son parte del sistema y operan creando conocimiento. El docente, a través de sus creencias, es un ejecutor fundamental, por su rol en la formación de los niños, en el procesamiento de la violencia y en la enseñanza de una convivencia sana y democrática. De allí la importancia de este estudio.

## Referencias

- Abramovay, M. (2004). *Violencia en las escuelas*. Brasilia: UNESCO.
- Acevedo, P. F. L. (2011). Bullying, violencia escolar. ¿Qué es y cómo intervenir? *Retos actuales de la neuropsicología: Cerebro, educación y familia*, 6
- Aguaded, J. I. (2000). *La televisión y los escolares onubenses. Hábitos de consumo y actitudes ante la violencia y sexismo televisivo*. Huelva: Exmo. Ayto. de Huelva.
- Agudelo, P. V. S. El bullying como construcción social, más allá de las víctimas, los agresores y los testigos... la familia, los docentes y la sociedad. *Familia*, 5, 222-247.
- Ahmed, W., & V. Braithwaite (2004). Bullying and Victimization: Cause from Concern for both Families and Schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- Akiba, M. (2008). Predictors of student fear of school violence: A comparative study of eighth graders in 33 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 51-72.
- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., & Fernández-Pascual, M. D. (2013). ¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria?: una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de psicología*, 29(3), 1060-1069.
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J., Ruiz-Velasco, S. & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, Vol. 53, No. 3, 220-227
- Alcalay, L., Milicic, N. y Torretti, A. (2005) Alianza efectiva familia-escuela, un programa audiovisual para padres. *Revista Psykhe* 14(2): 149-161.
- Alfaro Molina, I., Kenton Paniagua, K., Leiva Díaz, V. (2010). Conocimientos y percepciones del profesorado sobre violencia en los centros educativos públicos. *Enfermería Actual en Costa Rica*, vol. 18, pp. 1-10, en: [www.redalyc.org/articulo.oa?id=44817860001](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44817860001).
- Alger, Ch. (2009). Secondary Teacher's Conceptual Metaphors of Teaching and Learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, núm. 5, pp. 743-751, en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.004>.
- Allen, K. (2010). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices”, *The Professional Educator*. vol. 34, núm. 1, pp. 1-20, en: [http://www.theprofessionaleducator.org/articles/combined%20spring\\_10.pdf](http://www.theprofessionaleducator.org/articles/combined%20spring_10.pdf).
- Almeida, A., Correia, I., & Marinho, S. (2009). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, 9(1), 23-36.
- Aluja, A. (1991). *Personalidad desinhibida, agresividad y conducta antisocial*. Barcelona: PPU.
- Álvarez Aranda, N. D. P. (2016). Análisis de variables individuales familiares y escolares para el alumnado implicado en la dinámica del acoso escolar.
- Amemiya, I., Oliveros, M. & Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, Vol. 70, Núm. 4, 255-258.
- Antier (2003). *La agresividad*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias S. A.
- Arévalo, E.E. (2002). *Clima escolar y niveles de interacción social en estudiantes de secundarios del Colegio Claretiano de Trujillo. Tesis de Maestría en Psicología Educativa*. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Armas, M. Armas, B. (2005). Violencia escolar. Vigo, Nova Galicia: Ediciones, S.L. *Revista Española de Investigación Educativa*, 13 (50), p.7
- Aróstegui, J. (1994). Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia. *Ayer*, (13), 17-55.
- Avilés, J. (2010). Éxito escolar y cyberbullying. *Boletín de Psicología*, Nº. 98, 73-85
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., G<sup>a</sup>-López, J., & Caballo, V. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales*. Salamanca: Amaru.

- Avilés, J.M. (2005). El acoso escolar («bullying»): derechos humanos en riesgo. Escuela Española, 3673, 7. Avilés, M. Monjas, C. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales. *Anales de psicología*, 21, 27-4
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú
- Ayerbe, E. Aramendi, J., Balsells, B., Miñambres, A., Arco, I., y Armengol, C. (2005). *Estudio comparativo entre el País Vasco y Cataluña sobre la indisciplina y la violencia escolar*. Universidad del País Vasco, Universidad de Lleida: UAB.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1963). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Ed. 1974. Madrid: Alianza Editorial.
- Barbeira, S. (2007). Berriro gerta ez dadin. *Comunicación e xuventude: Actas do Foro Internacional*. Edit: Lit.
- Batista, Y., Román, G., Romero, P. & Salas I. (2010). *Bullying, niños contra niños*. Seminario de Título presentado a la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile para optar al título de Educadora de Párvulos y Básica Inicial. Recuperado de [http://www.cybertesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-batista\\_y/html/index-frames.htm](http://www.cybertesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/cs-batista_y/html/index-frames.htm)
- Bauman, Sh., Del Rio, A. (2006), "Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying", *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, núm. 1, pp. 219-231, Doi:10.1037/0022-0663.98.1.219.
- Beck, A. (1979). *Terapia cognitiva de la depresión*. New York: The Guilford Press.
- Beck, A. (2005). The current state of cognitive-therapy: a 40-year retrospective, *Archives of General Psychiatry*, 62, 953-959
- Beck, J.S. (2000). *Terapia cognitiva: conceptos básicos y profundización*. Madrid: Gedisa.
- Beloff, M. (1999). Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar. *Justicia y derechos del niño*, 1, 9-22.
- Benítez, J. L.; Almeida, A. y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23(1), 27-40.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: Descle de Brouwer
- Bernstein, J. Y., & Watson, M. W. (1997). Children who are targets of bullying a victim pattern. *Journal of interpersonal violence*, 12(4), 483-498.
- Bernuz Beneitez, J. M. & Jiménez Franco, D. (2011). Violencia y delincuencia en la juventud: resultados de un estudio europeo sobre delincuencia y su prevención. *Materiales para la formación de expertos sociales*.
- Bickmore, K. (2013). Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿ las medidas" contra el bullying" obstruyen a la educación para la construcción de paz? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 37-71.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 307-313.
- Black, S. A., & Jackson, E. (2007). Using bullying incident density to evaluate the Olweus Bullying Prevention Programme. *School Psychology International*, 28(5), 623-638.
- Black, S., & Washington, E. (2008). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program in Nine Urban Schools: Effective Practices and next Steps. *ERS Spectrum*, 26(4), 7-19.

- Blaya, C. (2001). Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. En É. Debarbieux, y C. Blaya: *Violence à l'école et politiques publiques*. París: esf.
- Blaya, C. (2006) *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Armand Colin.
- Blaya, C., & Baudrit, A. (2005). ¿Entre necesidad y factibilidad? *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Problemas de indisciplina y violencia en la escuela*, 10(26), 765-786.
- Bonfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Borja, V. (2012). Bullying y acoso escolar durante el desarrollo de las clases de Educación Física. *Revista Digital de Educación Física*. 15, 73-78
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British journal of developmental psychology*, 12(3), 315-329.
- Bourdieu, P. (2001): *O poder simbólico*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 35, 350-373.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723.
- Bronfenbrenner, U., & Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Boston: Harvard university press.
- Bruñol, M. C. (1998). *El interés superior del niño* en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Número 125.
- Calvete, E., & Cardeñoso, O. (2001). Creencias, resolución de problemas sociales y correlatos psicológicos. *Psicothema*, 13(1), 95-100.
- Calvo, A.R. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. Madrid: Eos.
- Candau, V. M.; Lucinda, M. da C., y Nascimento, M. das G. (1999): *Escola e violencia*. Rio de Janeiro: dp&a.
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D., & Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Caro, I. A., & Peña, B. A. (2003). Los actores de la violencia escolar. *Aspectos psicosociales de la violencia juvenil*. 62.
- Carrera, M., Lameiras, M. & Rodríguez, Y. (2007). *Estudio del maltrato escolar entre iguales con alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria*. Documento presentado en el IX Congreso Internacional galego-portugués de Psicopedagogía.
- Carson, J. L., & Parke, R. D. (1996). Reciprocal negative affect in parent-child interactions and children's peer competency. *Child development*, 2217-2226.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and Victimization in School Children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, vol. 12, núm. 1, pp. 63-76, Doi: 10.1007/ s11218-008-9066-y

- Cava, María, Gonzalo Musitu y Sergio Murgui (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, vol. 18, núm. 3, pp. 367-373.
- CCoicca, T. (2010). *Bullying y funcionalidad familiar en una Institución Educativa del Distrito de Comas*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Federico Villarreal). Recuperado de <http://www.observatorioperu.com/imagenes/teofiloccoiccabullyingyfuncionalidadfamiliar.pdf>
- Ceberio, M. R. (2015), Terapia Sistémica. Más que un modelo terapéutico: un modelo de las ciencias modernas. En Kerman, B. et al. *Las Nuevas Ciencias de la Conducta. Las herramientas del Cambio*. Buenos Aires: Ed. Universidad de Flores.
- Ceberio, M. R., (1991). *Historia del romance de la locura y la sociedad*. En: *Teoría y técnica de la psicoterapia sistémica. Clínica del cambio*. Ceberio et al. Buenos Aires: Nadir Editores
- Cepeda-Cuervo, E., Pacheco-Durán, P. García-Barco, L. & Piraquive-Peña, C. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista Salud Pública*. 10 (4), 517-528.
- Cerdà, M. X. M. (1996). El bullying versus el respeto a los derechos de los menores en la educación: La escuela como espacio de disocialización. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (14), 47-62.
- Cere (1993). Evaluar el contexto educativo. *Documento de Estudio*. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- Cerezo F (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-44.
- Cerezo F. (2006), Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud* 2006; 2: 27-34.
- Cerezo Ramírez, F. & Sánchez Lacasa, C. (2013) Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31. (2). 173-181.
- Cerezo Ramírez, F. (2008), Acoso escolar. Efectos del Bullying. *Boletín de Pediatría de Asturias, Cantabria, Catilla y León* 2008; 48: 353-358.
- Cerezo Ramírez, F. (2008). Agresores y víctimas del bullying: desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Información Psicológica*, 94, 49-59.
- Cerezo, F. (1996). *Agresividad social entre escolares. La dinámica bullying*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia. Tesis Doctoral.
- Cerezo, F. (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica Bullying (agresores vs víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-43.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, Vol. 9, Núm. 3, 383-394.
- Cervantes, A. R., & Pedroza, F. J. (2012). El bullying: Una aproximación a la delimitación operacional del concepto. *INFAD, Revista de Psicología*, 1, 451-560.
- Chagas, Dorrey R. (2005), "Los maestros frente a la violencia entre alumnos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1071-1082.
- Chancha Ayala, Y. E., Solano, P., & Damasco, A. (2015). *El clima social familiar y bullying en estudiantes del 4to grado de educación secundaria de la institución educativa La Victoria de Ayacucho*. Tesis presentada en la Universidad Nacional de Huancavelica. Perú. [repositorio.unh.edu.pe](http://repositorio.unh.edu.pe)

- Cicek, V. (2012) Common Unacceptable Types of Behaviors Referred Directly with no Interventions in US Kindergarten thru 12th Grade Public School *System Procedia Social and Behavioral Sciences* (47) 1249–1262
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M. V., Torruella, M., & Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 14(2), 21-30.
- Clark, Ch., Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Merlin Wittrock (coord.), *La investigación de la enseñanza III*, Barcelona, Paidós, pp. 444-543.
- Collins, H. (2006), *Collins Dictionary*. California, Universidad de California
- Collins, R., Shapka, J. y Perry, J. (2011). Predicting Teacher Commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, vol. 48, núm. 10, pp. 1034-1046, Doi: 10.1002/pits.20611
- Concha-Eastman, A., & Krug, E. (2002). Informe mundial sobre la salud y la violencia de la OMS: una herramienta de trabajo. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 12(4), 227-229.
- Conoley, J., & A. Goldstein (eds.) (2004) *School Violence Intervention. A Practical Handbook*. Nueva York: Guilford Press
- Cortés Alfaro A, Aguilar Valdés J, Suárez Medina R, Rodríguez Dávila E, Durán Rivero JS: Factores de riesgo asociados con el intento suicida y criterios sobre lo ocurrido en adolescentes. *Rev Cubana Med Gen Integr [Internet]*. ene.-mar.2011[citado: 3 abril 2012]; 27(1) Disponible en: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21252011000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252011000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Craig, W. M., Henderson, K. y Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5-21.
- Creswell, John (2009), *Research Design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Cuadrado, I., Fernández, I. & Ramos, J. (2010). Enseñar y aprender a convivir en los centros educativos: Análisis de la realidad educativa y programas de intervención. *Consejería de Educación. Dirección General de Política Educativa*. ISSN O ISBN (20) 78-84-96212-81-7. Recuperado de la base de datos Redined.
- Cuervo, Á. A. V., Nenninger, E. H. E., & Valenzuela, A. M. (2014). Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles educativos*, 36(145), 51-64. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México
- Dake, J., Price, J., Telljohann, S., y Funk, j., (2003), Teacher Perceptions and Practices Regarding School Bullying Prevention. *Journal of School Health*, vol. 73, núm. 9, pp. 347-375, Doi: 10.1111/j.1746-1561.2003.tb04191.x
- De la Cruz, M., Pozo, J., Huarte, M. y Scheuer, N. (2006), “Concepciones de la enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores”, en Juan Pozo, Nora Scheuer, María del Puy, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de la Cruz (coord.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona, Graó, pp.359-371.
- Debarbieux, É. y Blaya, C. (2002): *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: Unesco.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2006). Clima y violencia escolar: un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de educación*, (339), 293-315.
- Del Pueblo, D., del Barrio Martínez, C., Bayal, M. Á. E., Ortega, E. M., Fernández, A. B., de Dios Pérez, M. J. & Ochaíta, E. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006* (Nuevo estudio y actualización del informe 2000).

- Del Pueblo, D., del Barrio Martínez, C., Bayal, M. Á. E., Ortega, E. M., Fernández, A. B., de Dios Pérez, M. J., & Ochaíta, E. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006* (Nuevo estudio y actualización del informe 2000). Madrid: Defensor del pueblo.
- Del Pueblo-Unicef, D. C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta (col). (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del pueblo.
- Del Rey Alamillo, R., & Ruiz, R. O. (2003). *La violencia escolar: estrategias de prevención* (Vol. 186). Grao.
- Delors, J. (org.) 1998): *Educação: um tesouro a descobrir*, São Paulo, Cortez, Brasília, Unesco.
- Díaz Duarte, N. C., Paz Realpe, A., & Leon Galean, M. A. L. (2014). *Bullying y habilidades sociales: similitudes y diferencias en la intervención con entrenamiento social*. Documento de la especialización en Psicología Clínica de la Niñez y Adolescencia. Universidad de la Sabana
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista iberoamericana de educación*, 37(1), 17-47.
- Dodge, K.A., & Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.
- Doyle, M. (1997). Beyond Life History as a Student: Pre-service teachers' beliefs about teaching and learning. *College Student Journal*, vol. 31, pp. 519-532, en: ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&sid=e067bc9d.
- Duarte, J. (2005). Violencia en la escuela. Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín. *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*, 37.
- Dummett, M., Frege (1981). *Philosophy of Language*, London: Duckworth
- Dupaquier, J. (1999): La violence en milieu scolaire. En *Éducation et formation: enfants et adolescents en difficulté*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Duschatzky, Silvia y Cristina Corea (2005). *Chicos de banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Echeburúa, E. (2010). Las raíces psicológicas de la violencia. En J. Sanmartín, R. Guitierrez, J. Martínez. y J.L. Vera, *Reflexiones sobre la violencia*. (34-43). México: Siglo XXI: *Centro Reina Sofía*
- Edmondson, L. & Dreuth Zeman, L. (2011) Making School Bully Laws Matter. *reclaiming children and youth www.reclaimingjournal.com*. 20. (1): 33-38
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in Psychotherapy*. New York: Springer.
- Ellis, A. (1988). Desarrollando los ABC de la terapia racional emotiva. En *Cognición y Psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy: A comprehensive method of treating human disturbances*. New York: Carol Publishing Group.
- Español, U. C. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Nuevo Siglo.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School psychology review*, 32(3), 365-384.
- Esplugues, J. S. (2007). *¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto ya la clasificación de la violencia*. *Daimon*, (42), 9-21.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., & Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología conductual*, 18(1), 73.
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence*, 40(157), 183.

- Estrada Jaramillo, L. Pérez Rendón, N. Saldarriaga Vanegas, J. Herrera Castañeda, D. Díaz Hurtado, D. (2012) Responsabilidad civil parental por acoso escolar del hijo menor de edad en Colombia. *Revista Facultad de derecho y ciencias políticas*, 42, (116): 253-269.
- Farrington, D. P (1993). Understanding and Preventing Bullying. Crime and Justice. *The University of Chicago Press*. 17: 381-458
- Fennell, M. J. V. (1989). Depression. En K. Hawton, P. M. Salkovskis, J. Kirk y D. M. Clark (eds.), *Cognitive therapy behaviour therapy for psychiatric problems*. Oxford: Oxford University Press (pág. 169-234).
- Fernández Cabezas, M., García, A. y Benítez, J. (2006). Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 10, núm. 2, pp. 1-13
- Fernández García, I. (1996). Manifestaciones de violencia en la escuela: el clima escolar. *Educadores: Revista de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza*, 38(180), 35-53.
- Fernández Martín, F. D., Hinojo Lucena, F. J., & Aznar Díaz, I. (2004). Grado de incidencia del maltrato entre compañeros/as en un centro educativo de educación primaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, (197), 27-45.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, Lidia (1996): *Instituciones Educativas*, Buenos Aires: Paidós.
- Fernández-Baena, F. J., Trianes, M. V., De la Morena, M. L., Escobar, M., Infante, L., & Blanca, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de psicología*, 27(1), 102-108.
- Flasco (2005). *Diagnóstico preliminar sobre el fenómeno de la violencia estudiantil interinstitucional en el área metropolitana de San Salvador y un modelo programático de prevención e intervención para disminuir esta forma de violencia*. El Salvador: Flasco.
- Fox, C. L. y Bouton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328
- Frege, G. (1972), *Conceptografía. Fundamentos de la aritmética*, México: UNAM
- Frisén, A., Karin Jonsson, A., Persson, C. (2007). Adolescent's Perception of Bullying. Who is the victim who is the bullying? What can be done to stop bullying, *Adolescence*, vol. 24, núm. 148, pp. 750-761,
- Fromm, E. (1975). *Anatomía de la destructividad humana*. Madrid: Siglo XXI.
- Gairín, J. Armengol, C. Silva, B. (2013) *El «bullying» escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención*. Universidad autónoma de Barcelona.p.13-25.
- Gámez-Sánchez, M. (2014). *El bullying: Un problema a resolver*.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Aliri, J. (2015). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(1).
- García Coto, M., Kerman, B., Sinigagliesi, F., Knallinsky, Molinari, F., Kelly, M., Mures, G. (2013), Análisis descriptivo de situaciones de maltrato desde la perspectiva del hostigador, el hostigado y los testigos en estudiantes de nivel inicial de la ciudad de Buenos Aires. Diferencias según el sexo de los participantes, *HOLOGRAMÁTICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año VII, Número 17, V3 (2013)*, pp. 43-58
- García, X., Pérez Giménez, A & Nebot, M. (2010). *Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona*. *Gac Sanit.*; 24(2), 103-108.

- Gázquez, J.; Pérez-Fuentes, Ma.; Carrión, J. & Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, Vol. 9, Núm. 2, 371-380. Gázquez, J.; Pérez, M. & Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 16, Núm. 1, 39-58
- Ghiso, A. & Ospina, V. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: Un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 8(1), 535-556.
- Gil, R. B., & de los Fayos, E. J. G. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de psicología del deporte*, 7(2), 89-104.
- Goldenson, R. M. (Ed.). (1984). *Longman dictionary of psychology and psychiatry*. New York: Longman
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Nashiki, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 693-718.
- González Porta, M. A. (2013). ¿Cuál es propiamente la pregunta que Frege remite a la Psicología? *Revista Philósophos*, 18(2).
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32(4), 343-357.
- Greve, W., & Wilms, N. (2003). School violence and self-esteem: Moderating influences of coping resources among offenders and victims. *PSYCHOLOGIE IN ERZIEHUNG UND UNTERRICHT*, 50(4), 353-368.
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and violent behavior*, 9 (4), 379-400.
- Guidano, V. F. (2001). *El modelo cognitivo postracionalista: hacia una reconceptualización teórica y clínica*. Desclée de Brouwer.
- Gutiérrez, C., Contreras, H., Trujillo, D., Haro, E., & Ramos-Castillo, J. (2009, December). Drogas ilegales en escolares de Lima y Callao: factores familiares asociados a su consumo. In *Anales de la Facultad de Medicina* (Vol. 70, No. 4, pp. 247-254). UNMSM. Facultad de Medicina.
- Guzmán Nava, W. (2016) *Responsabilidad Social De La Institución Educativa Frente a la Violencia Escolar y Matoneo en Colombia*. Editorial Universidad Militar Nueva Granada.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. 2 Tomos*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Harris, S., & Hathorn, C. (2006). Texas middle school principals' perceptions of bullying on campus. *Nassp Bulletin*, 90(1), 49-69.
- Harwood, D., Copfer, S. (2011). Teasing in Schools: What teacher have to say, *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, vol. 6, núm. 3, pp. 7591
- Hodgkin, R., & Newell, P. (2001). *Manual de aplicación de la convención sobre los derechos del niño: preparado para el UNICEF* por Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Hong, J. S. (2008). Feasibility of the Olweus bullying prevention program in low-income schools. *Journal of School Violence*, 8(1), 81-97.
- Idsoe, T. et al. (2008). Social Psychological Processes in Family and School: More evidence on their relative etiological significance for bullying behavior. *Aggressive Behavior*, vol. 34, núm. 5, pp. 460-474, Doi: 10.1002/ab.20259

- Jalón, M. J. D. A., Arias, R. M., & Seoane, G. M. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: la violencia entre iguales en la escuela y el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Instituto de la Juventud.
- James, D., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B., Murphy, N. (2008), Bullying Behavior in Secondary Schools: What roles do teachers play? *Child Abuse Review*, vol. 17, pp. 160-173, Doi: 10.1002/ car.1025
- Jiménez, A. (2007). *El maltrato entre escolares (Bullying) en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria: Valoración de una intervención a través de medios audiovisuales*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva: España
- Jiménez, M. (2009). Manejo de casos de intimidación escolar: Método de Preocupación Compartida. *Pensamiento psicológico*, 6(13), 69-85.
- Joffre Velázquez, V., García, G., Saldívar, A., Martínez, G., Lin, D., Quintanar S., y Villasana, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín Médico Hospital Infantil México*, vol. 68, núm. 3, pp. 193-202
- Johnson, D. W. y R. T. Jonhson (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Justicia, F. J., & Muñoz, J. L. B. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis de un fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 151-170.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence*, 23(6), 661-674.
- Kerman, B. (1998). *Nuevas ciencias de la conducta: aplicaciones para el tercer milenio*. Buenos Aires: Editorial Uflo.
- Kerman, B. (2010). Una Visión Panorámica del fenómeno Bullying. *Calidad de Vida, Universidad de Flores*, 5, 159-173..
- Kerman, B. et al. (2015). *Las Nuevas Ciencias de la Conducta. Las herramientas del Cambio*. Buenos Aires: Ed. Universidad de Flores.
- Kerman, B., García Coto, M. A., Sinigagliesi, F., Molinari, F., Mures, G., y Bernasconi, M. (2014). Hostigamiento escolar: escenario del maltrato, comunicación del problema por el hostigado y actitud hacia la conducta hostil del hostigador. *Calidad de vida y salud*. 7, (2), 68-76.
- Kertész, R.; Atalaya, C.; Kertész, A. (2010) *Análisis Transaccional Integrado*, Buenos Aires, Ippem, 4ª edición, 2003.
- Kertész, R., Kerman B (1985) *El manejo del Stress*. Buenos Aires: Ippem.
- Korzybski, A. (1958). *Science and sanity: An introduction to non-Aristotelian systems and general semantics*. Institute of GS.
- Korzybski, A., & Korzybski, A. (1941). Science and sanityan introduction to non-aristotelian systems and general semantics (No. 149.94 K6).
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of adolescent health*, 41(6), S22-S30.
- Krauskopf, D., & Maddaleno, M. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. OPS
- Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(5), 479-488.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., & Zwi, A. B. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*.

- Lacasa, C. S., & Ramírez, F. C. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula/Social status of the individuals involved in bullying. Elements which improve coexistence in the classroom. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149.
- Landázuri Wurst, V. L.. (2007). Asociación entre el rol de agresor y el rol de Víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de un colegio particular mixto de Lima. *Revista de Psicología Herediana*, 2 (2), 71-80
- Lawrence, C. y Green, K. (2005). Perceiving classroom aggression: the influence of setting, intervention style and group perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 587-602.
- Lévano, C. S. (2012). Revisión de las investigaciones acerca del bullying: desafíos para su estudio. *Lima: Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela*, 127-77.
- Lieberman, M., Doyle, A. B., & Markewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child Development*, 70, 202–213.
- Lindstrom, S. (2009), "Improving the School Environment to Reduce School Violence: A review of the literature", *Journal of School Health*, vol. 79, núm. 10, pp. 451-465, Doi: 10.1111/j.1746-1561.2009.00435.x
- López Alonso, A., Kerman, B., & Pavía, J. (2009). Un estudio panorámico sobre el riesgo y la prevención del abuso sexual infantil. *Calidad de Vida y Salud*, Buenos Aires: Universidad de Flores. <http://revistacdvs.uflo.edu.ar>
- López de Lérica, S (2008) Hostigamiento escolar: Propuestas para la elaboración de Políticas Públicas. *Departamento de Políticas públicas. Universidad Católica de Chile*
- López, C. (2010). Comportamiento humano y valores (Determinación y medición). *Omnia*, 4(1).
- López, V., Bilbao M. y Rodríguez, J. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación entre escolares. *Universitas Psychologica*, vol. 11, núm. 1, pp. 91-101
- Lowenstein, L. F. (1978). The bullied and nonbullied child: II. *Home & School*.
- Lozano-Vicente, A. (2016). Los derechos del niño: cuestiones sobre su fundamentación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 67-79.
- Luciano, G.; Marín, L.; & Yuli, M. (2008). Violencia en la escuela: ¿Un problema y un desafío para la educación? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 13, Núm. 1, 27-39
- Machado, J., & Guerra, J. G. (2009). *Violencia en la escuela. Sic (Caracas)* ,72(715), 211-222.
- Magaz, A., Chorot, P. Sandin, B., Santed, M. & Valiente, R. (2011) Estilos de Apego y Acoso Entre Iguales (Bullying) en Adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 16 (3) pp 207-221.
- Mahoney, M.. (1991). *Human change processes: The scientific foundations of psychotherapy*. Basic Books.
- Maidana, F. (2014). *BULLYING. Paradigmas deportivos y estrategias didácticas: La clase de Educación Física del Ciclo Secundario Superior, desde una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Marín-Martínez, A., & Reidl Martínez, L. M. (2013). Validación psicométrica del cuestionario "Así nos llevamos en la escuela" para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista mexicana de investigación educativa*,18(56), 11-36.
- Martín, A. D. (2005). ¿Qué es una creencia? *In Logos: Anales del Seminario de Metafísica* (No. 38, pp. 199-221). Servicio de Publicaciones.
- Martínez, J. M. A. (2003). El maltrato entre escolares en el contexto de las conductas de acoso. *Bullying en la escuela. Modelos de intervención*.

- Martínez, O. & Pérez, V. (2005) Conflictividad escolar y fomento a la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. 38: 33-52.
- Mateos, P. R. (1992). La protección jurídica del menor en la Convención sobre los derechos del niño de 20 de noviembre de 1989. *Revista española de derecho internacional*, 44(2), 465-498.
- Mc Cubbin, H. I., & Patterson, J. M. (1982). Family adaptation to crises. *Family stress, coping and social support*/edited by Hamilton Mc Cubbin, A. Elizabeth Cauble, Joan M. Patterson.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Méndez, R. P. (2015). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vacia Madrid. *Información psicológica*, (94), 71-83.
- Mendoza, G. B. (2009). Bullying: Acoso escolar. *Ciencia y desarrollo*, vol. 33(236), pp. 37-43.
- Mettens, Donna (1997), *Research Methods in Education and Psychology. Integrating diversity with qualitative & quantitative approaches*, Nueva York, Sage.
- Minton, S. J. (2008). The effectiveness of a nationwide intervention programme to prevent and counter school bullying in Ireland. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 8(1), 1-12.
- Monjas, I, y Avilés, J, (2004). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*, Valladolid: REA.
- Montagu, A. (1981). *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid: Alianza Universidad
- Mora-Merchán, J. A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas del bullying? *Anuario de psicología clínica y de la salud= Annuary of Clinical and HealthPsychology*, (2), 15-26.
- Mora-Merchán, J. A., & Ruiz, R. O. (1997). Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de educación*, (313), 7-27.
- Moreno, G. A. (2008). La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud y la interdisciplinariedad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 93.
- Morrison, B. (2006). School Bullying and Restorative Justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame. *Journal of Social Issues*, vol. 62, núm. 2, pp. 371-392, Doi: 10.1111/j.15404560.2006.00455.x
- Muñoz, B., Luis, J., García Berbén, A. B., & Fernández Cabezas, M. (2007). Conocimiento, percepciones y actitudes hacia el maltrato entre iguales entre el profesorado en activo y los docentes en formación. *Psicología Educativa*, 13(2).
- Muñoz, J., & Velarde, J. (2000). *Compendio de Epistemología*, Madrid: Editorial trota.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R. y Lemme. F. (2006), "Teachers' and Pupils' Definitions of Bullying", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 76, pp. 553-576, Doi: 10.1348/000709905X52229.
- Neisser, U. (1981) *Procesos cognitivos y realidad*, Madrid: De. Marova.
- Nesdale, D., Pickering, K. (2006), "Teachers' Reactions to Children's Aggression", *Social Development*, vol. 15, núm. 1, pp. 109-127, Doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00332.X .
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 223-249.
- Nickerson, A.B., Mele, D., &Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687-703
- Nicolaides, S., Toda, Y. y Smith, P. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- Nocentini, A. & Menesini, E. Prev Sci (2016). KiVa Anti-Bullying Program in Italy: Evidence of Effectiveness in a Randomized Control Trial doi:10.1007/s11121-016-0690-z

- O'Moore, M. (2000). Critical issues of teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111
- Ochoa Cervantes, A., Peiró, S. (2010), "Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso Querétaro (México) y Alicante (España)", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 4, pp. 113-122, en: [http:// www.aufop.com](http://www.aufop.com)
- Oliveros, M. & Barrientos, A. (2007). Incidencia y factores de riesgo de la intimidación (bullying) en un colegio particular de Lima-Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, Vol. 60 (3), 150-155.
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y. & Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, Vol.61, No.4, 215-220.
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, G., Quispe, Y. & Barrientos, A. (2009). Intimidación en colegios estatales de secundaria del Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, Vol. 62 (2), 68- 78.
- Olweus, D. (1970) *Aggression from the Perspective of Personality Psychology*. Paper read at the first undic conference on social psychology
- Olweus, D. (1973). *Personality factors and aggression: With special reference to violence within the peer group*. Univ. Inst. of Psychology.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere.
- Olweus, D. (1986). *Mobbning – vad vi vet och vad vi kangöra*. Stockholm: Liber.
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud*, Universidad de Bergen, Noruega, 2.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata: España.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. University of Bergen, Research Center for Health Promotion.
- Olweus, D. (1997). *Conductas de acoso amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juevonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Olweus, D. (2002). Mobbing I skolen: Nye data om omfangogforandring over tid. *Manuscript. Research Centre for Health Promotion (HEMIL Center)*. Bergen, Norway.
- Olweus, D. Una revisión general del acoso escolar. *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. 79–103
- Oñate, A., & Piñuel, I. (2005). Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller. *Instituto de Innovación educativa y Desarrollo directivo*. Madrid.
- Organización Panamericana de la Salud, & OPS. (2003). Capítulo 1. La violencia, un problema mundial de salud pública. *Informe mundial sobre la violencia y la salud*.
- Ortega Ruiz, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*. Madrid, (304), 253-280.
- Ortega, R & R. Del Rey (2002). Violencia en la escuela. En *el XIII Congreso de la Sociedad Española de Medicina Adolescente*.
- Ortega, R & R. Del Rey (2003) *La violencia escolar, estrategias de prevención*. Barcelona: Grao
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2001). Aciertos y Desaciertos del Proyecto Sevilla Antiviolenia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.

- Ortega, R. & J. A. Mora-Merchán (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación* 3, 5- 18.
- Ortega, R. (1998). Violencia, agresión y disciplina. En I. Fernández (Ed.), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. (pp. 19-30). Madrid: Narcea S. A. de Ediciones
- Ortega, R. (2001). Project Sevilla contre la violence scolaire: un modèle d'intervention éducative à caractère écologique. En É Debarbieux y C. Blaya (dir.): *La violence en milieu scolaire-3-dix approches en Europe*, París: Ed. Esp.
- Ortega, R. (2008) *Malos tratos entre escolares. De la investigación a la intervención*. CIDE – Secretaría General Técnica, Madrid.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortega, R., & del Rey, R. (2006). *Construir la convivencia*. Madrid: Edebé.
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Ortega, R., Calmaestra, J., & Merchán, J. M. (2008). Cyberbullying. ISSN (Versión impresa): 1577-7057 ESPAÑA. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R., Córdova, F. (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico. En Rosario Ortega (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 299-320
- Palomero Pescador, J. E. y Fernández Domínguez, M. R. (2001). La violencia escolar: un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 41, 19-38.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior (Vol. 44, No. 2, p. 329). *American Psychological Association*.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of education l psychology*, 91(2), 216.
- Pérez Rubio, A. M. y Butti, Federico (2005): *Hagamos de la escuela nuestro lugar. Relato de una experiencia para revertir el fracaso escolar en la enseñanza media*. Corrientes: Centro de Estudios Sociales – UNNE.
- Pérez, V. (2011). Percepción de gravedad, empatía y disposición a intervenir en situaciones de bullying físico, verbal y relacional en profesores de 5º a 8º básico. *Psykhé*, 20, 2, 25-37.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully victims, and bullies in kindergarten. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(1), 45-57
- Perry, D. C., Williard, J. C., & Perry, L. C. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61(5), 1310-1325.
- Piaget, J. (1955). *La construcción de la realidad en el niño*.
- Picazo-Zappino, J. (2014). El suicidio infanto-juvenil: una revisión. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 42(3), 125-132.
- Pikas, A. (1975). Treatment of Mobbing in School: Principles for and the Results of the Work of an Anti Mobbing Group. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 19(1), 1-12.
- Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. *Bullying: An international perspective*, 91-104.
- Pilotti, F. J. (2001). *Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto*. Cepal.
- Piñero Ruiz, E. (2010). *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria*. Proyecto de investigación en Tesis doctoral presentada en la Facultad de Psicología. Universidad de Murcia.

- Postigo, S., et al. (2013). Theoretical Proposals in Bullying Research: A review. *Perfiles Educativos* | vol. XXXVI, núm. 145, 2014 | IISUE-UNAM Á.A. Valdés, E.H. Estévez y A. Manig | Creencias de docentes acerca del Bullying *64 Anales de Psicología*, vol. 29, núm. 2, pp. 413-425
- Power, K., Mc Goldrick, T., Brown, K., Buchanan, R., Sharp, D., Swanson, V., & Karatzias, A. (2002). A controlled comparison of eye movement desensitization and reprocessing versus exposure plus cognitive restructuring versus waiting list in the treatment of post-traumatic stress disorder. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 9(5), 299-318.
- Price, H. H. (1934, January). Some considerations about belief. In *Proceedings of the Aristotelian Society* (Vol. 35, pp. 229-252). Aristotelian Society, Wiley.
- PROGRAMA KIVA PONER [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542011000100003&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542011000100003&script=sci_arttext&tlng=en)
- Pueyo, A., y Redondo, S., (2007). La predicción de la violencia: entre la peligrosidad y la valoración del riesgo de violencia. *Papeles del Psicólogo*, 28(3) 157-173.
- Pulido, R. et al. (2013), "Orígenes de los programas de mediación escolar: distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa", *Anales de Psicología*, vol. 29, núm. 2, pp.
- Ramírez, F. C. (2012). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24-29.
- Ramsey, F. P. (1931). Truth and probability (1926). *The foundations of mathematics and other logical essays*, 156-198.
- Raymond, A. (2005) Punishing for the crimes of their children. *Howard Journal of criminal Justice*.44, (3) 233-253
- Reinke, W. y K. Herman (2002). A Research Agenda for School Violence Prevention. *American Psychologist* 57 (10), 796-797.
- Requena, M (2003). *Teorías sobre el juego, Metodología del Juego*. Editorial: Secretaría General Técnica.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. Jessica Kingsley Publishers.
- Rivas, V. A. M., & Rebolledo, J. R. *Manifestaciones de Bullying (agresión entre pares) en una Escuela Secundaria Técnica de la Ciudad de México* TESIS.
- Roa Venegas, J. M., Vacas Díaz, M. D. C., & Moreno, M. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(1).
- Rodríguez Durán, A. (2014). El neosexismo de las violencias emergentes. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica.
- Rodríguez, J. M. (2005). *La violencia en la escuela: características psicológicas de los agresores, víctimas, observadores y alumnos que actúan contra la violencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, V. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, 343, 453-475
- Rojas Marco, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Safran, J. D., Vallis, T. M., Segal, Z. V., & Shaw, B. F. (1986). Assessment of core cognitive processes in cognitive therapy. *Cognitive Therapy and Research*, 10(5), 509-526.
- Sahin, M. (2010), "Teachers' Perceptions of Bullying in High Schools: A Turkish study", *Social Behavior and Personality*, vol. 38, núm.1, pp. 127-142, Doi: 10.22241a6p.2010.38.1.27.
- Salmivalli, C. (2009). *Aggression and Violent Behavior*. Elsevier, 15, 112-120.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal. En *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 81-104). Alianza Editorial.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully victims. *Aggressive behavior*, 28(1), 30-44.

- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. M. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38(4), 305-312.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, 22(1), 1-15
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two year follow up. *Aggressive behavior*, 24(3), 205-218.
- Sánchez Aneas, A. (2009). *Acoso escolar y convivencia en las aulas: manual de prevención e intervención*. Alcalá la Real: Formación Alcalá.
- Sánchez, A. M. S., & Torres, M. V. T. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 73-93.
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T., & Torres, M. V. T. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 353-370.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel
- Sanmartín, J., Guitierrez, R., Martínez, J. y Vera, J.L. (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía
- Santana, N. y Mir, J. (2007). La conciliación y los acuerdos contractuales. *Convivencia en la escuela*, 5, 1-8.
- Sanz Ruiz, G. (2016). *El acoso en Preescolar*. Trabajo de fin de grado. Facultad de Educación de Soria. Universidad de Valladolid
- Scheerens, J., y Bosker, R. J. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford: Pergamon.
- Seoane, J. (1993). Las viejas creencias de la sociedad post. *Psicothema*, 5, 169-180.
- Serrano Sarmiento, Á., & Iborra Marmolejo, I. (2005). Informe violencia entre compañeros en la escuela. *In Serie documentos* (No. 9). Goaprint, S. L.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el Bullying*. Barcelona: Ariel.
- Serrano, A. (2010). Violencia escolar. En J. Sanmartín, R. Guitierrez, J. Martínez. y J.L. Vera, *Reflexiones sobre la violencia*. (147-160). México: Siglo XXI: Centro Reina Sofía
- Serrano, I. (1996). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide
- Sgroi, S. (1981): *Handbook of Clinical Intervention in Chile Sexual Abuse*, Lexington Books.
- Sharpe, C. (2011). *iBully: the impact of gender of bully and victim on perception of cyberbullying and its consequences* (Doctoral dissertation, University of Central Florida Orlando, Florida).
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian journal of psychology*, 49(2), 147-154.
- Smith, P. (1998). No sufráis en silencio. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 51-54.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532.
- Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). *Schooll bullying. Insights and perspectives*. London: Routlege.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Research Brief* No. RBX03-06. London: DfES.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385.

- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 2(1), 55-87.
- Stephenson, P., Smith, D. (2008) ¿Por qué algunas escuelas no tienen acosadores? En Michelle Elliot (coord.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 56-78.
- Sullivan, K. (2010). *The anti-bullying handbook*. Sage.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2006), *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*, Barcelona, Ediciones Ceac.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450.
- Tamar, F. (2005). Maltrato entre escolares (bullying): estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. *Psykhé (Santiago)*, 14(1), 211-225.
- Theixos, H. & Borgwald, K. (2013) Bullying the bully: Why zero-tolerance policies get a failing grade. *Journal of social influence*. 8. (23): 149-160
- Tobeña, A. (2003). *Anatomía de la Agresividad Humana. De la violencia infantil al belicismo*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Torre, M., Cruz, M., Villa, M., Casanova, P. (2008), "Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria", *European Journal of Education and Psychology*, vol. 1, núm. 2, pp. 5770, en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1293/129318696005.pdf>
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20.
- Trejos, A. L. (2016). Investigación Acción En Un Entorno Educativo: Programa Para Promover Creencias Positivas Hacia Una Cultura De Paz Y De Prevención A La Violencia. *European Scientific Journal*, ESJ, 12(19).
- Tremblay, R. E. (1999). *Definiciones de agresión y violencia*. Medellín. Secretaria de Educación y Cultura. Programa de Convivencia Ciudadana, CES. Seminario Internacional sobre Prevención Temprana de la Violencia y Algunas Experiencias Exitosas. Medellín: Alcaldía.
- Trianes Torres, M. V. y Fernández Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée.
- Trianes Torres, M. V., & Gallardo Cruz, J. A. (2004). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Ediciones Pirámide
- Tufiño Herrera, A. P. (2015). El acoso escolar en adolescentes en el área de secundaria y su incidencia en el comportamiento socio-educativo. *Unidad Educativa "EMAUS" Fe y Alegría*, periodo 2014-2015.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31(2), 153-171.
- Updegraff, K. A., Madden-Derdich, D. A., Estrada, A. U., Sales, L. J., & Leonard, S. A. (2002). Young adolescents' experiences with parents and friends: Exploring the connections. *Family Relations*, 51, 72-80.
- Valadez Figueroa, I., González, N., Orozco, M. y Montes, R. (2011),. *Atribuciones causales del maltrato entre iguales*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 16, núm. 51, pp. 1111-1136.
- Valadez, I., Amezcua, R., González, N., Montes, R. & Vargas, V. (2011). Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, *Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 783 - 796.

- Valdés Cuervo, Á., Estévez Nenninger, E., Manning Valenzuela, A. (2014) Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, 145. 51-64
- Valenzuela, J. P. V. (2007). La clase de Educación Física como motor de cambio social: reflexionando sobre actividades en la naturaleza, curriculum oculto y valores. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (11), 51-53.
- Vargas, T. (2009). Violencia en la escuela. Estudio cualitativo, 2009. En *Revista Digital: Reflexiones y Experiencias Innovadoras en el Aula*, Vol 4.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental psychology*, 41(4), 672.
- Vega Hidalgo MC, Pons Álvarez LM, Prats Blanco ME, Zulueta Rosales M, Hernández Lastres. Factores de riesgo asociado al intento suicida en la adolescencia. Yara 2007-2009. [Internet]. *Revista Multimed 2009* [citado 14 octubre 2011]; 13(2-4):0-0. Disponible en: <http://www.multimedgrm.sld.cu/articulos/2009/v13-3-4/5.html>
- Verkuyten, M., Weesie, J., & Eijberts, M. (2011). The evaluation of perpetrators and victims of peer victimization: An extended crossed-categorization approach. *European Journal of Social Psychology*, 41(3), 324-334
- Villanueva, L., Górriz, A. B., & Adrián, J. E. (2008). El acoso escolar y el autoconcepto de agresores, defensores de la víctima y público implicado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Nº 1, Vol. 2. pp: 169-176
- Viscardi, N. (2011). Programa contra el acoso escolar en Finlandia: un instrumento de prevención que valora el respeto y la dignidad. *Construção psicopedagógica*, 19(18), 12-18.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research Press.
- Wong, Kit, Wai Chan, Lai Yin (2009). Revisiting the Relationships of Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning of Pre-service Teachers in Hong Kong. *The Asia Pacific Education Researcher*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-19, en: <http://ejournal.phd/index.php?journal>.
- Yau, G., Schluchter, M., Taylor, H. G., Margevicius, S., Forrest, C. B., Andreias, L., ... & Hack, M. (2013). Bullying of extremely low birth weight children: associated risk factors during adolescence. *Early human development*, 89(5), 333-338.
- Yoneyama, S., & Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 315-330.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teachers' interventions in bullying situations. *Educational and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.
- Yoon, J. S. y Kerber, K. (2003). Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.

# APÉNDICE

# ANEXO 1

Artículo 2: NO DISCRIMINACIÓN Todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños, sin excepción alguna, y es obligación del Estado tomar las medidas necesarias para proteger al niño de toda forma de discriminación

Artículo 3: INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO Todas las medidas respecto del niño deben estar basadas en la consideración del interés superior del mismo. Corresponde al Estado asegurar una adecuada protección y cuidado, cuando los padres y madres, u otras personas responsables, no tienen capacidad para hacerlo.

Artículo 12 OPINIÓN DEL NIÑO El niño tiene derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan.

Artículo 13: LIBERTAD DE EXPRESIÓN Todo niño tiene derecho a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que ello no vaya en menoscabo del derecho de otros.

Artículo 14: LIBERTAD DE PENSAMIENTO, CONCIENCIA Y RELIGIÓN El niño tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión bajo la dirección de su padre y su madre, y de conformidad con las limitaciones prescritas por la ley.

Artículo 16: PROTECCIÓN DE LA VIDA PRIVADA Todo niño tiene derecho a no ser objeto de injerencias en su vida privada, su familia, su domicilio y su correspondencia, y a no ser atacado en su honor.

Artículo 17: ACCESO A UNA INFORMACIÓN ADECUADA Los medios de comunicación social desempeñan un papel importante en la difusión de información destinada a los niños, que tenga como fin promover su bienestar moral, el conocimiento y la comprensión entre los pueblos, y que respete la cultura del niño. Es obligación del Estado tomar medidas de promoción a este respecto y proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar.

Artículo 18: RESPONSABILIDAD DE PADRES Y MADRES Es responsabilidad primordial de padres y madres la crianza de los niños y es deber del Estado brindar la asistencia necesaria en el desempeño de sus funciones.

Artículo 19: PROTECCIÓN CONTRA LOS MALOS TRATOS Es obligación del Estado proteger a los niños de todas las formas de malos tratos perpetradas por padres, madres o cualquiera otra persona responsable de su cuidado, y establecer medidas preventivas y de tratamiento al respecto.

Artículo 28: EDUCACIÓN. Todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana.

Artículo 29: OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN. El Estado debe reconocer que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya.

Artículo 30: NIÑOS PERTENECIENTES A MINORÍAS O POBLACIONES INDÍGENAS. Es derecho de los niños que pertenecen a minorías o a poblaciones indígenas tener su propia vida cultural, practicar su propia religión y emplear su propio idioma.

# ANEXO 2

**Edad:** ..... **Sexo** 1. Hombre 2. Mujer **Clase social** 1. Alta 2. Media 3. Baja

Un equipo de investigación de la Universidad de Flores está desarrollando un estudio sobre el hostigamiento en la escuela. Para tal fin, se desarrolló un cuestionario en el cual se presentan diferentes afirmaciones que piensan los docentes sobre el tema, involucrando diferentes aspectos relacionados con la temática. El cuestionario es voluntario, anónimo y su finalidad es exclusivamente académico-científica. Por favor, intenta responder todo el cuestionario.

I. Te pedimos que por favor leas cada una de las afirmaciones y nos indiques cuán de acuerdo estás con cada una de ellas marcando una opción de respuesta

Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
1	2	3	4	5	
1. Los alumnos que han vivido situaciones de violencia o burlas deberían ser reubicados en un ámbito diferente en las escuelas para evitar nuevos incidentes	1	2	3	4	5
2. Los alumnos con padres separados son más propensos al hostigamiento	1	2	3	4	5
3. Los alumnos, de todos los niveles, deben participar de una serie de talleres que trate sobre discriminación, resolución de conflictos y la convivencia en la escuela y fuera de ella	1	2	3	4	5
4. Los alumnos comprobadamente hostigadores deberán desarrollar tareas comunitarias y talleres de convivencia	1	2	3	4	5
5. Los alumnos de familias ensambladas son más propensos al hostigamiento	1	2	3	4	5
6. El hostigamiento se podría prevenir si desde el Estado se invirtieran más fondos para ayudas sociales	1	2	3	4	5
7. Se debe expulsar de la escuela a los chicos que hostigan a sus pares	1	2	3	4	5
8. Los alumnos competitivos en la actividad deportiva son más propensos al fenómeno del hostigamiento	1	2	3	4	5
9. Deberían hacerse reuniones de padres, con el objetivo de brindarles alternativas	1	2	3	4	5
10. Todas las escuelas deberían contar con un gabinete que se dedique a trabajar las conductas de hostigamiento	1	2	3	4	5
11. El hostigamiento entre pares se debe a las diferencias que hacen los docentes con respecto de sus alumnos	1	2	3	4	5
12. Debería haber en la sociedad castigos ejemplares frente a la discriminación	1	2	3	4	5
13. Se debe trabajar con los padres de los chicos que presentan conductas de hostigamiento	1	2	3	4	5
14. El hostigamiento entre pares se debe a mecanismos de competencia transmitidos a los chicos desde el jardín	1	2	3	4	5
15. La Escuela debe separar a los alumnos indisciplinados para así evitar el hostigamiento entre ellos	1	2	3	4	5
16. Los niños deben resolver sus problemas entre ellos	1	2	3	4	5
17. Las redes sociales favorecen el incremento del hostigamiento de pares	1	2	3	4	5
18. Deberían existir actividades dentro de la currícula escolar que contribuyan a apreciar positivamente las diferencias entre las personas. Especialmente con los más pequeños	1	2	3	4	5
19. El docente debe intervenir mediando entre el hostigador y el hostigado	1	2	3	4	5
20. Los alumnos que necesitan destacarse incitan a su grupo a hostigar a otros alumnos que no pertenecen a su grupo	1	2	3	4	5
21. Las escuelas deberían enseñar normas de convivencia desde el preescolar	1	2	3	4	5
22. Cuando hay una situación de acoso se debe citar a los padres del hostigador para que le pongan límites	1	2	3	4	5
23. Los alumnos que hostigan en la escuela provienen de familias numerosas	1	2	3	4	5
24. Debería instrumentarse capacitaciones de mediación escolar para los alumnos desde primer grado	1	2	3	4	5
25. La ley debería penar de alguna manera a los padres de los hostigadores	1	2	3	4	5
26. La cultura institucional de la escuela puede fomentar el hostigamiento	1	2	3	4	5

27. Ante la primera expresión de discriminación debería haber acciones punitivas sobre el hostigador	1	2	3	4	5
28. Se debe buscar otra escuela para que el hostigado pueda comenzar nuevamente desde cero	1	2	3	4	5
29. El hostigamiento de pares se debe a la falta de valores transmitidos en el colegio desde el preescolar	1	2	3	4	5
30. Corresponde a los padres tomar las medidas preventivas ante una conducta de hostigamiento	1	2	3	4	5

II. A continuación se presentan una serie afirmaciones las cuales describen los sentimientos de las personas. Elegí la opción que más se parezca a cómo te sentís actualmente.

Totalmente de acuerdo	Algo de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
1	2	3	4	5	
1. Generalmente los problemas me afectan poco	1	2	3	4	5
2. Me cuesta mucho trabajo hablar en público	1	2	3	4	5
3. Si pudiera cambiaría muchas cosas de mí	1	2	3	4	5
4. Puedo tomar una decisión fácilmente	1	2	3	4	5
5. Soy una persona simpática	1	2	3	4	5
6. En mi casa me enoja fácilmente	1	2	3	4	5
7. Me cuesta trabajo acostumbrarme a algo nuevo	1	2	3	4	5
8. Soy popular entre las personas de mi edad	1	2	3	4	5
9. Mi familia generalmente toma en cuenta mis sentimientos	1	2	3	4	5
10. Me doy por vencido muy fácilmente	1	2	3	4	5
11. Mi familia espera demasiado de mí	1	2	3	4	5
12. Me cuesta mucho aceptarme como soy	1	2	3	4	5
13. Mi vida es muy complicada	1	2	3	4	5
14. Mis compañeras casi siempre aceptan mis ideas	1	2	3	4	5
15. Tengo mala opinión de mí mismo	1	2	3	4	5
16. Muchas veces me gustaría irme de mi casa	1	2	3	4	5
17. Con frecuencia me siento a disgusto con mi trabajo	1	2	3	4	5
18. Soy menos bonita que la mayoría de la gente	1	2	3	4	5
19. Si tengo algo que decir, generalmente lo digo	1	2	3	4	5
20. Mi familia me comprende	1	2	3	4	5
21. Los demás son mejor aceptados que yo	1	2	3	4	5
22. Siento que mi familia me presiona	1	2	3	4	5
23. Con frecuencia me desanimo en lo que hago	1	2	3	4	5
24. Muchas veces me gustaría ser otra persona	1	2	3	4	5
25. Se puede confiar muy poco en mí	1	2	3	4	5

1. ¿Cuál es su lugar de residencia? .....

2. ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente?

1. Menos de un año  2. Entre uno y cinco años  3. Entre cinco y diez años  4. Más de diez años

---

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**